

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Efektivní vzdělávání dospělých

Bakalářská práce

Markéta Konečná (učo 7868)

Praha 2008

Autor práce: **Markéta Konečná**

Vedoucí práce: **Ing. Libor Prudký**

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce, panu Ing. Liboru Prudkému, který mi názorně potvrdil pravdivost svých vlastních slov, že „nezáleží ani tak na tom, co člověk dělá, nýbrž s kým to dělá.“ Za jeho podporu, vstřícný a laskavý přístup bych mu tímto ráda vyjádřila své poděkování.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repositáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 10.května 2008

Markéta Konečná

Anotace

Bakalářská práce „Efektivní vzdělávání dospělých“ pojednává o motivačních faktorech, které mají vliv na efektivitu výuky dospělých. Cílem práce je ukázat, že v případě skupinového vzdělávání je motivace dospělých k učení ovlivněna skupinovou soudržností účastníků výukového kurzu.

Opírá o teoretická východiska didaktiky dospělých, sociální psychologie a teorie motivace lidského chování a pracovního jednání, která se v možné míře snaží aplikovat na koncept skupinového vzdělávání dospělých. Předmětem výzkumu je měření skupinové soudržnosti dvou malých sociálních skupin a srovnání jejich zjištěných hodnot se studijním výkonem těchto skupin.

Závěrečným potvrzením výzkumných hypotéz tato práce přispívá k potvrzení vztahu posilující skupinové soudržnosti a vyššího studijního výkonu v prostředí vzdělávání dospělých. Výsledky práce lze využít pro další rozsáhlejší zkoumání vlivů sociálních aspektů podílejících se na efektivitu výuky dospělých a lze je rovněž uplatnit při koncipování výuky dospělých.

Klíčová slova

Vzdělávání dospělých, jazyková výuka ve skupinách, motivace k učení, malá sociální skupina, skupinová soudržnost, sociální dovednosti, efektivní výuka.

Annotation

Bachelor thesis „Effective Adult Education“ deals with motivating factors affecting the effectiveness of adult education. The aim of the thesis is to show that in case of group adult education the motivation of adults to learn is affected by group cohesion of the course participants.

The research relies on theoretical background of didactics of adults, social psychology and motivation theories of human behaviour and work dealings which to possible extent it tries to apply to the concept of group adult education. The subject of the research is to measure group cohesion of two small social groups and to compare the found data to the learning performance of these groups.

The thesis contributes to validate the relation between increasing group cohesion and enhanced study performance in the area of adult education. The results of the thesis may be used for further investigation of social aspects affecting the effectiveness of adult education and may be put in practice when framing the course parameters.

Keywords

Adult education, group language teaching, motivation to learn, small social group, group cohesion, social skills, effective teaching.

Obsah

ÚVOD.....	1
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	3
1.1 <i>Vzdělávání dospělých.....</i>	3
1.2 <i>Specifika vzdělávání dospělých.....</i>	4
1.3 <i>Předpoklady efektivního vyučování dospělých.....</i>	5
1.4 <i>Předpoklady efektivního učení dospělých.....</i>	7
1.5 <i>Teoretická východiska výzkumu.....</i>	10
1.6 <i>Malá sociální skupina.....</i>	10
1.7 <i>Skupinová soudržnost a její vliv na výkon.....</i>	11
2 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	13
2.1 <i>Vymezení problému.....</i>	13
2.1.1 <i>Cíl a předmět výzkumu.....</i>	13
2.1.2 <i>Hypotézy.....</i>	13
2.1.3 <i>Operacionalizace.....</i>	13
2.2 <i>Metodika výzkumu.....</i>	14
2.2.1 <i>Způsob testování hypotéz.....</i>	14
2.2.2 <i>Výběr objektu výzkumu.....</i>	14
2.2.3 <i>Předpoklady výzkumu.....</i>	15
2.2.4 <i>Vytváření sociometrického testu.....</i>	17
2.3 <i>Výsledky výzkumu.....</i>	19
2.3.1 <i>Průběh testování a návratnost dotazníků.....</i>	19
2.3.2 <i>Analýza dotazníku - nesociometrické otázky.....</i>	20
2.3.3 <i>Analýza dotazníku - sociometrické matice a indexy.....</i>	20
2.3.4 <i>Ukazatel motivace.....</i>	30
2.3.5 <i>Ukazatel výkonnosti.....</i>	37
2.3.6 <i>Ověřování hypotéz.....</i>	37
2.3.7 <i>Závěr výzkumu.....</i>	39
3 ZÁVĚR.....	40
POUŽITÁ LITERATURA.....	1
SEZNAM PŘÍLOH.....	2
SEZNAM TABULEK.....	2
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	3
BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM.....	4

Úvod

V této bakalářské práci jsem se zabývala tématem efektivního vzdělávání dospělých. Mým cílem bylo pojednat o nejdůležitějších faktorech ovlivňujících efektivitu výuky dospělých a ukázat, že v případě skupinového vzdělávání mohou mít na výuku kromě lektora vliv i sociální vztahy mezi jejími účastníky, které se projevují mírou soudržnosti této skupiny.

Ač jde o téma, jehož předmět spadá do oblasti andragogické, vycházela jsem ve své práci kromě přístupů didaktických i z poznatků psychologie a z teorií sociální interakce v rámci sociální psychologie.

Důvodů, které mne přivedly na myšlenku zvoleného tématu, bylo hned několik. Z nich naprosto klíčovou se stala má vlastní zkušenost se čtyřletým lektorováním anglického jazyka v některých z velkých pražských obchodních společností a finančních institucí, která mě přinutila k hlubšímu zamyšlení nad otázkami výkonu a motivace dospělých k učení a stala se zdrojem inspirace k napsání této bakalářské práce.

Během své několikaleté pracovní zkušenosti s vedením individuální i skupinové výuky angličtiny pro dospělé jsem měla možnost se setkat a do jisté míry i poznat rozličné typy lidí různých povah, vystupování a postojů. Mým cílem a zároveň povinností bylo naplňovat jazykové potřeby všech účastníků svých kurzů a to v co nejkratším možném čase a v co nejatraktivnější formě. Přes sebevětší snahu, absolvovaná školení i aplikované teoretické poučky jsem však zjišťovala, že mezi výkonem různých vyučovaných skupin existují značné rozdíly. Při laickém srovnávání skupin s tendencemi k vyššímu výkonu se skupinami méně úspěšnými jsem si všimla souvislosti mezi povahou sociálního klimatu daných skupin a jejich výkonem. Na první pohled se může zdát, že jde o skutečnost naprosto přirozenou a nijak zvlášť zajímavou. Pro učitele, lektory a vůbec odborníky z řad vzdělávání mají však informace o platnosti tohoto vztahu velký význam. Nabízí totiž jednu z možností, jak vhodným způsobem odstranit některé demotivační faktory ovlivňující přístup studenta ke studiu a jak zlepšit jeho studijní výsledky, jinými slovy, jak zvýšit efektivitu výuky.

Zkoumání klimatu školní třídy a vyučovací hodiny a s tím spojených vztahů mezi skupinovou soudržností a výkonem třídy v českých podmínkách se za poslední období věnovalo hned několik autorů (např. Duzbaba, Lašek a Mareš, Průcha). Motivace k učení u dětí či mladistvých ve školských zařízeních se však od studijní motivace dospělých značně liší a přestože pedagogické literatury se školskou tematikou existuje celá řada, ucelených teorií a hlubších poznatků o motivaci dospělých k učení

zatím mnoho není. Problém efektivnosti vzdělávání dospělých zůstává stále do značné míry otevřen. Jistý podíl má na tom dle mého názoru jak relativně krátká historie většího zájmu státních institucí o podporu a rozvoj celoživotního vzdělávání, tak obtížné měření motivace lidského jednání, které je velmi komplexním fenoménem, jenž se velmi nesnadno rozplétá.

Tato předkládaná práce je pokusem o opačnou tendenci a přes veškerá úskalí, která při jejím zrodu stála, ať už pro špatnou dostupnost už tak omezených zdrojů, ze kterých by bylo možno čerpat, či nutnost častého zobecňování při provádění výzkumu, se snaží přispět svým málem k větší obeznamenosti motivů dospělých coby žáků, nikoli však ve třídě, nýbrž ve školící místnosti.

Svou práci jsem vystavěla na nejnovějších didaktických poznatcích uvedených především v dílech Jaroslava Mužíka. V prvních čtyřech kapitolách jsem čtenáře seznámila s předpoklady efektivního vyučování a učení tak, jak je tento autor představuje na různých místech svých dvou knih „Didaktika profesního vzdělávání“ a „Androdidaktika“. Platnost takto ucelených poznatků jsem se snažila zhodnotit po stránce individuální i skupinové výuky. Na základě své vlastní zkušenosti s lektorováním cizího jazyka v individuálních i skupinových kurzech pro dospělé jsem dospěla k názoru, že v případě skupinové výuky tato koncepce opomíjí důležitý prvek sociálních vztahů mezi účastníky navštěvovaného kurzu, kterým může být výuka do velké míry ovlivněna.

Tento názor se mi stal podkladem pro výzkumnou část mé práce, ve které jsem se snažila zjistit, zda-li a jaký vliv má skupinová soudržnost účastníků kurzu na výuku. Na základě vztahového rámce jsem podrobně popsala předpoklady platnosti výzkumu a navrhla hypotézy, s nimiž jsem hodlala pracovat. K získání potřebných dat jsem využila sociometrického dotazníkového šetření doplněného několika kontrolními otázkami. Kvantitativní analýzou sociometrických ukazatelů jsem získala indexy skupinové soudržnosti obou srovnávaných skupin a jejich komparací s ukazateli motivace a výkonu jsem dospěla k potvrzení předložených hypotéz.

Teoretická část

1.1 Vzdělávání dospělých

Myšlenka vzdělávání a výchovy v evropské tradici se objevila už v Antickém Řecku za dob prvních velkých myslitelů Sokrata a Platóna. Pod vlivem novodobých filosofů J. Locka a J.-J. Rousseaua se filosofie výchovy a vzdělávání rozdělila na dvě části; jednu zabývající se přípravou na život a druhou zabývající se životem doprovázeným učením (Beneš: 2001, str.12). Zatímco ta první se stala předmětem pedagogiky, druhý proud myšlení se postupně vyvinul v andragogickou disciplínu, která se zabývá vzděláváním dospělých a starších lidí, profesním vzděláváním, didaktikou a vzdělávacím managementem dospělých. Ačkoli se stále diskutuje o statusu andragogiky coby vědy, zájem o ni ve společnosti roste. V důsledku radikální změny vládnoucího politického systému na konci devadesátých let se v reakci na tržní poptávku tento zájem projevil i v České republice, je proto otázkou velmi aktuální.

Uspokojovat poptávku po vzdělávání dospělých znamená vědět co a jak vyučovat. Zatímco otázku obsahu si diktuje sám trh, způsob vyučování je kompetencí vzdělávacích specialistů – školitelů, lektorů či instruktorů. Ti se při řešení otázky „jak na to“ mohou spoléhat na svou vlastní intuici či čerpat inspiraci z didaktických pouček. Směrodatným je přitom výsledek, čili schopnost naučit. Na čem však záleží efektivita výuky dospělých a je za ni plně odpovědný právě a pouze lektor? To jsou dvě otázky, od kterých odvíjím strukturu první, teoretické části této práce.

Mým cílem je poukázat na to, že ačkoli v procesu vzdělávání dospělých zastává lektor klíčovou roli hlavního motivátora, jeho postavou se odpověď po determinantech kvalitní výuky nevyčerpává. Většina vzdělávacích kurzů probíhá ve skupinách, ve kterých vedle obousměrného vztahu lektor – účastník figuruje ještě síť vztahů mezi účastníky navzájem. Kvalita výuky je tak často určována vnitřními sociálními vazbami mezi jednotlivými členy skupiny, do kterých lektor (a v případě profesního vzdělávání v rámci jedné firmy je to obzvlášť častý případ) nevidí a nemá právo zasahovat. Tato dle mého názoru v české androdidaktice prozatím poněkud opomíjená skutečnost tvoří velmi zásadní část koncepce kvalitního vzdělávání dospělých a měla by se mu v andragogice věnovat větší pozornost.

V následujícím textu se nejprve zmíním o specifickém charakteru vzdělávání dospělých. V dalších kapitolách pojednám o hlavních předpokladech efektivní výuky

tak, jak ji ve svých knihách vykreslil Jaroslav Mužík.¹ Jelikož termín *výuka* neboli *didaktický proces* označuje „jednotu působení vyučování a učení“ (Mužík: 2004, str.13), budu se zabývat předpoklady obou částí výuky odděleně. Závěr věnuji kapitole pojednávající o rysech malé sociální skupiny a vztahu mezi skupinovou soudržností a výkonem, čímž si připravím teoretický základ pro navazující výzkumnou část této práce.

1.2 Specifika vzdělávání dospělých

Pojem *vzdělávání* označuje proces, v němž si „prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením - přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky“ (Mužík: 2004, str.13). Vzdělávání dospělých má oproti školnímu vzdělávání dětí a mladistvých svá specifika.

Hlavní rozdíly spočívají v pojetí výchovné a vzdělávací péče a vlastního charakteru vzdělávacího procesu, které lze stručně shrnout do tří bodů (Mužík: 2004, str.30-31): V případě dětí je vzdělávání přípravou na život. Dospělý člověk je v tomto smyslu již vzdělán. Nutnost vzdělávání je u dospělého spjata s nějakou potřebou, většinou získat odpověď na to, jak řešit profesní či životní problémy.

Zatímco u dětí je úkol vzdělávání úzce spjat s formováním osobnosti, jež se děje pod kontrolou mocnějších autorit - učitelů a výchovných pedagogů, v případě dospělých je vztah mezi vyučujícím a vyučovaným po mocenské stránce rovnocenný. Dospělý je již „hotovým“ jedincem, který se nechce podřizovat autoritě učitele a respektovat bez výhrad všechny jeho poznatky, zkušenosti a stanoviska.

Vzdělávání dospělých je navíc službou, za kterou se platí. Vztah lektora a účastníka kurzu je v podstatě vztahem mezi poskytovatelem služby a klientem, přičemž klient očekává, že se mu za uskutečněnou investici co nejrychleji dostaví kýžený výsledek, tedy, že získá potřebné znalosti a dovednosti, kterých bude moci okamžitě využít.

Vzdělávací proces dospělých je dosti vzdálen klasickému institucionálnímu a stabilizovanému školnímu vzdělávání. Obsah, cíle a formy výuky musí směřovat k jednomu cíli, jímž je naplňování vzdělávacích potřeb posluchačů, čemuž musí být přizpůsobena i metodická stránka vzdělávání, která by měla reflektovat skladbu

¹ Při výkladu se odkazuji na díla tohoto autora, jelikož jeho práce jsou z velké části kompilací nejnovějších poznatků androdidaktického bádání.

posluchačů, jejich studijní možnosti a učební schopnosti. Nakolik se podaří k tomuto cíli dospět, natolik je možno považovat výuku za efektivní.

1.3 Předpoklady efektivního vyučování dospělých

Pojem *vyučování* je v pedagogickém názvosloví spojován s působením vzdělavatele na vzdělávaného. Je proto přirozené, že efektivnímu vyučování musí odpovídat takový způsob působení vzdělavatele na vzdělávaného, který vzdělávaného povede k co nejlepším studijním výsledkům, či obecně řečeno, k co nejvyššímu výkonu. Dle M. Nakonečného je výkon v jisté činnosti určen možnostmi jedince (pracovními podmínkami), jeho schopnostmi (osobnostními předpoklady) a celkovou motivací (1992, str. 109). V prostředí vzdělávání je tedy podle tohoto vzorce studijní výkon určen studijními schopnostmi jedince, jeho podmínkami ke studiu (fyzickými - prostředí, sociálními – rodinná situace, psychickými – únava, stres) a motivací k učení. Intelektuální schopnosti jsou jedinci zčásti dány „od přírody“, zčásti na nich musí zpracovat sám (viz dále, kap. 1.3). Ani studijní podmínky účastníků lektor většinou neovlivní. V jeho moci je však změnit motivaci účastníků k učení.

V následujících odstavcích bych chtěla na příkladu koncepce kvalitní výuky vypracovanou J. Mužíkem ukázat, že hlavní pracovní náplní kvalitního lektora je právě motivování účastníků k učení.

Jaroslav Mužík ve své knize „Didaktika profesního vzdělávání dospělých“ zakládá koncepci kvalitní výuky dospělých na čtyřech pilířích: na obsahu (učivu) a učebních cílech výuky, na didaktických metodách a formách výuky a na osobnosti lektora, který didaktickému procesu dodává osobitý ráz (2005, str. 42).

Klíčovou roli v procesu vyučování dospělých zaujímá lektor. Jeho hlavní úloha spočívá v propojování systému „vědění“ se systémem osobnosti „člověka“ (Mužík: 2005, str. 38). Aby tak mohl činit, musí v první řadě oba systémy velmi dobře znát. Znamená to mít široké odborné znalosti a velmi dobře se orientovat v potřebách, zájmech, postojích a schopnostech svých posluchačů. Stěžejní část lektorského umu však zůstává právě ve schopnosti předávat své vědomosti dále a to tak, aby je za své přijali i posluchači. Nakolik posluchač novou látku přijme, závisí podle autora na tom, do jaké míry se u něj lektorovi podařilo vzbudit o tuto látku zájem. Pozitivní nabuzení posluchače je podle téhož autora ještě třeba doplnit pocitem, že je v jeho silách dané množství nových poznatků vstřebávat, autor zde hovoří o tzv. „dosažitelných a

oceňovaných perspektivních cílech“, které účastníkům dodají jistotu, že se látku zvládnou naučit (Mužík: 2005, str.39).²

Prostředkem, s jehož pomocí má lektor tohoto cíle dosáhnout, je podle J. Mužíka pečlivě vypracovaný strukturovaný učební plán. Ten musí obsahovat seznam tématických celků, jež budou náplní výuky, rozvržených do hodin a rozpis zkoušek a metod ověřování výsledků výuky. Vypracované a účastníky schválené cíle kurzu navíc lektorovi umožní snadnější přípravu na jednotlivé hodiny a rychlé zhodnocení dosavadního průběhu kurzu. Přispívají ke snadné orientaci účastníků v tom, co je čeká, případně, kolik se toho již zvládli naučit. Vědomí dosažených pokroků a úspěchů pak umocňuje motivaci účastníků k dalšímu učení. „Energie k učení vede přes úspěchy v učení.“ (Mužík: 2005, str. 9). Odtud vyplývá druhá z nejdůležitějších stránek efektivního vyučování dospělých - pravidelně předávaná zpětná vazba a schopnost lektora povzbuzovat účastníka k dalším výkonům (Mužík: 2005, str.41).

Třetím ústředním rysem efektivního vyučování je dle téhož autora pozitivní klima plynoucí z komunikace mezi lektorem a účastníkem kurzu (Mužík: 2005, str. 49).³ Typickým znakem vzdělávání dospělých je podle autora strach z děláním chyb. Je úkolem lektora navodit atmosféru, ve které „jsou chyby povoleny“ a ve které je možné se z nich učit. K tomu má přispět celá řada osobnostních rysů, jež by ideálnímu lektorovi neměly chybět, jako je například smysl pro humor, vysoká komunikativnost, úcta k druhým, rozhodnost, spravedlnost a další (Mužík: 2004, str. 44).

V plné kompetenci lektora je i volba didaktických metod, kterých při výuce použije. Didaktickou metodou (dále jen metoda) se míní způsob, který „stimuluje učení dospělého, vede ho k určitému cíli a činí učební proces efektivním“ (Mužík, 2005, str. 115). Takových metod je velké množství, neexistuje jediná univerzální či správná metoda, která by zaručovala úspěch výuky. Záleží proto na zkušenosti a intuici lektora, kterou z metod pro momentální učební cíle zvolí a jak s ní dokáže pracovat. Každá zvolená metoda by však měla vést účastníka k aktivitě a k posílení jeho učebních schopností. I v tomto případě je tedy lektorova činnost činností motivační.⁴

² Na tomto místě bych ráda vzpomněla motivační teorii valence a očekávání V.H.Vrooma (Nakonečný: 1992, str.72). Řekla bych, že lektorovo počínání, tak, jak ho doporučuje J. Mužík, je postaveno právě na principech této teorie. Lektor má ve studentovi nejprve vzbudit pocit hodnoty probírané látky a poté i pocit její dosažitelnosti, tedy možného očekávání úspěchu. Lektor tímto účastníka motivuje k učení.

³ V tomto případě jde o uplatňování principů sociální motivace.

⁴ Já osobně bych k této kategorii přidala i styl vedení výuky, který dle mého názoru patří mezi silné motivy ovlivňující výkonnost.

Konečně na efektivitě výuky se podle J. Mužíka podílí i její forma, jakýsi její organizační rámec, jež lze vymezit z hlediska časového, místního, z hlediska prostředí a podobně. Lze tak rozlišit formy přímé nebo kombinované výuky, korespondenční vzdělávání, vzdělávání v terénu a jiné. O formě výuky může i nemusí rozhodovat lektor. Záleží na typu vzdělávání a často podléhá ekonomickým a organizačním omezením. Ačkoli tedy na výuku jistě značný vliv má, v souvislosti s lektorovou působností ji nelze hodnotit. Již z tohoto je patrné, že výsledek výuky, čili její efektivita není výhradně výsledkem působení lektora.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že ač lektorova práce sestává z mnoha funkcí (informativní, řídicí, inspirativní, diagnostické) a kompetencí (motivační, prezentační, didaktické, organizační a diagnostické), předpokladem efektivního vyučování se v první řadě ukázala být jeho schopnost motivovat účastníky k učení a to jak prostřednictvím svých osobnostních schopností a volbou vhodného učiva, tak motivujícím vedením a užíváním vhodných didaktických metod. R. Wlodkowski ve své knize „Enhancing Adult Motivation to Learn“ tento závěr potvrzuje a v souvislosti s ním předkládá pět základních rysů, které charakterizují motivujícího lektora. Jsou jimi schopnost empatie, zánícení pro vyučovaný předmět, rozsáhlé odborné znalosti, srozumitelné vyjadřování a cit ke kulturním zvyklostem účastníků (Wlodkowski: www.umsl.edu). Dle teorií motivace k výkonu lze ještě dodat, že má-li vést motivace opravdu k úspěchu, je třeba volit její správnou míru. Mnohé výzkumy ukázaly, že se stále se zvyšující motivací výkon naopak klesá (Nakonečný: 1992, str. 111).

V následující kapitole stejným způsobem pojednám o druhé straně téže mince, o efektivním učení dospělých.

1.4 Předpoklady efektivního učení dospělých

Učení vyjadřuje „aktivní činnost vzdělaného vedoucí ke kvantitativnímu i kvalitativnímu nárůstu osvojených poznatků, případně i přenosu či změně hodnot, postojů, zájmů a dalších prvků směřujících k dalšímu rozvoji člověka“ (Mužík: 2004, str.13). Učení dospělých je ovlivněno řadou motivů, z nichž o některých již byla řeč v předchozí kapitole, a je omezeno schopností učit se.

Na snižování studijní schopnosti má podle J. Mužíka podíl nejen kapacita intelektu, nýbrž i „vůle k učení, uvědomělost (vědomí studenta o možnostech využití učiva), lehkost nebo obtížnost učení a trvanlivost učení (schopnost vybavit si učivo v určité chvíli a v určitých souvislostech)“ (2005, str. 11). Obecně se má za to, že starší lidé jsou po stránce studijních schopností oproti mladším značně znevýhodněni.

J. Mužík v tomto směru přičítá jisté plus i dospělým, kteří si nové poznatky mohou spojovat s již nabytými zkušenostmi a znalostmi a snadněji je zasazovat do kontextu praktických situací.

Umocňovat schopnost k učení lze dodržováním správných učebních postupů. J. Mužík se v této souvislosti zmiňuje o tzv. „strukturovaném učení“ (Mužík: 2005, str. 21), které je vlastně odrazem efektivního vyučování, o němž jsem pojednávala výše. Mezi jeho pravidla patří strukturování učební látky, její vstřebávání po souvislých částech, vyhledávání příslušných učebních struktur, vhodných forem jejího pochopení a realizování rad a doporučení lektora. Podobných didaktických přístupů existuje celá řada. Jejich konkrétní podoby však nejsou pro účely této práce významné

Jak už bylo řečeno, na efektivní učení dospělých má zásadní vliv motivace. Aniž bych se byla blíže zmínila o významu tohoto slova, několikrát jsem jej už použila v předchozí kapitole. Na tomto místě bych ráda toto téma poněkud rozšířila.

Termín motivace vyjadřuje jakési psychofyzické nabuzení v důsledku pocitu nějakého nedostatku. Vidinou jeho uspokojení je tzv. motiv. Zatímco motivace tedy označuje proces, který se v člověku odehrává v rámci snahy dosáhnout uspokojení daných potřeb, motiv znamená obsah tohoto uspokojení (Nakonečný: 1997 str. 27). V psychologii se rozeznávají dva hlavní druhy motivů, motivy uspokojované potřebami spojenými s vykonávanou činností, pramenící tedy z hodnoty této činnosti samé (tzv. intrinsické) a motivy uspokojované potřebami vně tuto činnost (tzv. extrinsické), přičemž je možné a dokonce z pohledu výkonu žádoucí, aby na člověka působily oba druhy motivů současně. V pojetí pracovního prostředí uvádí Milan Nakonečný za nejdůležitější extrinsické motivy potřebu peněz a konzumace, snahu po jistotě a uplatnění, potřebu kontaktu nebo sexuality. Mezi hlavní intrinsické motivy práce řadí potřebu činnosti a kontaktu, motiv výkonu, snahu mít moc, přání životního smyslu a seberealizaci (Nakonečný: 1992, str.122).

V oblasti vzdělávání může být typicky extrinsickým motivem zvýšení platu v důsledku získané odborné kvalifikace, mezi intrinsické motivy může patřit například radost ze sebezdokonalení, pocit vyššího uznání od kolegů v práci nebo rodinných příslušníků. J. Mužík, který vychází z předpokladu, že vzdělávání dospělých je založeno především na získávání informací a formování odborných vědomostí, hovoří v souvislosti s motivací dospělých k učení o tzv. „pyramidě motivů“ (2005, str. 10). Její základnu tvoří nové znalosti a vědomosti, na jejím vrcholu spočívá individuální užitek. Nad základnou spočívá oblast vyšší výkonnosti a výše nad ní sociální jistoty. Celá

stavba pak vyjadřuje, že dospělý člověk skrze vzdělávání dosahuje vyšší pracovní výkonnost, posiluje svou pozici na trhu a v konečném důsledku uspokojuje své primární motivy.

Odlišnou teorii zastává R. Wlodkowski, který za pramen úspěchů vzdělávání dospělých považuje vnitřní motivaci člověka. Podle Wlodkowského se lidé učí skrze interakci a za podpory lidského faktoru druhé osoby. Motivace účastníků k učení je proto v jeho pojetí pevně svázaná jak s vlivy jejich vnitřního odhodlání, tak se sociálními vlivy působícími na účastníky při procesu učení (Wlodkowski: www.umsl.edu).

Studijní výkonnost ovlivňují rovněž podmínky k učení. Mimo vnější podmínky, jako je prostředí, jde především o významný prvek emocí. J. Mužík je zmiňuje v souvislosti s potřebou koncentrace učícího se, která může být narušována různými vnějšími i vnitřními faktory.

Pakliže si nekladu za cíl zjistit a popsat veškeré vlivy působící na učení dospělého, mohu s klidnou jistotou říct, že předpokladem efektivního učení je přiměřená dávka správných motivů, intelektuálních schopností a potřebných pracovních podmínek, což je koneckonců volné vyjádření ukazatele výkonu, kterého jsem použila v předchozí kapitole o efektivním vyučování. Tato shoda by neměla udivovat, jelikož učení a vyučování je rubem a lícem téže mince, tvoří spolu jednotu a vzájemně se doplňují. Takto harmonický celek však dle mého názoru může tvořit pouze lektor se studentem v rámci individuální výuky. V případě, že se na výuce podílí více účastníků, vstupuje do hry ještě třetí proměnná, kterou je sociální skupina. Mou snahou je ukázat, že tento další prvek v oblasti vzdělávání dospělých má značný vliv na kvalitu výuky a může do značné míry zmařit lektorovo snažení.

Za tímto účelem se v následující výzkumné části pokusím potvrdit vztah mezi posilováním skupinové soudržnosti a vyšším studijním výkonem. Dříve, než k tomu přistoupím, ještě v krátkosti pojednám o některých základních pojmech a teoriích, které tématicky souvisejí s předmětem mého výzkumu.

1.5 Teoretická východiska výzkumu

Jelikož se předmět mé výzkumné práce vztahuje k problematice malých sociálních skupin, čerpám jeho teoretická východiska z oblasti sociální psychologie, především z prací Milana Nakonečného. Omezují se přitom na témata úzce spojená s předmětem mého výzkumu, tedy na témata malé sociální skupiny, její efektivity a jejích činitelů.

1.6 Malá sociální skupina

Sociální vztahy jedince se v hojné míře odehrávají ve skupinách, které mohou mít mnoho podob a funkcí. Základem všech skupin je malá sociální skupina.

Vymezení malé sociální skupiny se v pojetí různých autorů liší. Sjednocením hlavních myšlenek těchto koncepcí vymezil M.E. Shaw několik klíčových principů, jež jsou v malých sociálních skupinách uplatňovány. Jde o princip *percepce* (skupinu tvoří jistý počet jedinců, který se považuje za členy této skupiny), *motivace* (skupina uspokojuje potřeby svých členů), princip *společných cílů*, *organizace* (ve skupině jsou strukturované vztahy), *vzájemné závislosti* a *interakce* (Čížková: 2001, str. 126). Typickou malou sociální skupinou je například rodina, školní třída, nebo jako v případě mého výzkumu, skupina účastníků jazykového kurzu.

Dle způsobu utváření malých skupin lze mluvit o skupinách formálních nebo neformálních. Zatímco do neformálních skupin jsou jejich příslušníci integrováni neformálně, například na základě názorové blízkosti a vznikají tedy spontánně, formální skupiny jsou skupiny uměle vytvořené za účelem dosahování stanovených cílů a často bývají sestavovány na základě hierarchických nebo úkolových struktur. I v rámci formální skupiny se však mohou vytvářet skupiny neformální. (Nakonečný: 2005, str.142) Ačkoli objekty mého výzkumu svou povahou představují formální skupiny, mým cílem bude zkoumat především jejich neformální vazby.

Z hlediska procesů popsal skupinu G. C. Homans jako soubor *aktivit*, *interakcí* a *sentimentu* - veškerých emocí, které se do obou předchozích promítají (Nakonečný: 2005, str. 134). Interakce jsou rozhodujícím činitelem života skupiny. Na jejich základě se ve skupině vytváří systém norem, rolí a ranků (pozic uvnitř skupiny). Z hlediska vnitřní skladby pak lze u skupin hodnotit jejich soudržnost, konformitu, aktivitu a další.

Vliv skupiny na jedince závisí na celé řadě činitelů od situačních podmínek, struktury a vlastností skupiny, až po osobnost jedince, který je jejímu vlivu vystaven. Nejvýznamnějším činitelem skupinového vlivu je atraktivita skupiny. Členové skupiny, kteří jsou k ní nejsilněji a nejslaběji přitahováni tíhnou nejčastěji a nejintenzivněji ke

konformnímu chování, zatímco pro nekonformní jedince je skupina atraktivní jen částečně. Je-li jedinec na členství ve skupině silně zainteresován, má na něj skupina větší vliv. S přibývajícím atraktivitou skupiny se zvyšuje i její tlak, respektive tendence jedince chovat se konformně se skupinovými požadavky.

1.7 Skupinová soudržnost a její vliv na výkon

Skupinová soudržnost, někdy rovněž označovaná termínem koheze (spojitost), se v sociální psychologii vyskytuje v několika významových rovinách. Jednak slouží k označení „celkové přitažlivosti skupiny pro její členy s ohledem na všechny motivační stimuly, ať již intra- nebo extraindividuální, jimiž jsou členové ve svém cítění vůči skupině ovlivněni“ (vyznavači tohoto pojetí jsou např. D. Cartwright, P. A. Jarvies, D. Krech, R. S. Cruthfield a E. L. Ballachey), jednak se jí rozumí „kompulzivní vliv sociálního útvaru“ (Sociologický slovník: str.169).

Ačkoli většina autorů nerozlišuje mezi pojmy skupinová soudržnost a skupinová koheze, M. Petrusek jim nepřisuzuje stejný status. Vyplývá to z odlišnosti jejich definičních ukazatelů.

M. Nakonečný označuje skupinovou soudržnost za tendenci skupiny táhnout za jeden provaz (Nakonečný: 1992, str. 200). V tomto pojetí budu vnímat skupinovou soudržnost i já a ve výzkumu při výpočtu indexů skupinové soudržnosti se budu přidržovat Petruskovy definice skupinové soudržnosti.

Soudržnost skupiny je většinou spojovaná s atraktivitou skupiny. Soudržná skupina je skupina, která svým členům přináší množství odměn. „Atraktivita skupiny se tak pro jedince stává i důsledkem kohezivitu a je spojena se skupinovým konformismem: čím je skupina pro jedince přitažlivější, tím je vnitřně soudržnější, a tím více se v životě skupiny uplatňují standardy (normy), které vytvořila“ (Nakonečný: 1992, str. 200). Tyto standardy pak mohou vyjadřovat standardy pracovní, ale i normy vytvořené v rámci studijní skupiny.

Tématika vlivu skupinové koheze na výkon je nejlépe zpracována v souvislosti s pracovní organizací. Přestože objektem mého výzkumu není typická pracovní skupina, myslím si, že na ni lze uplatnit poznatky z této oblasti.

V minulosti se výzkumu vztahu mezi skupinovou soudržností a pracovní výkonností věnovalo mnoho úsilí. Mezi jména s ním spojená patří R. Likert, S. E. Seashore, S. Schachter, N. Ellertson, D. Gregory a další. Už výsledky R. Likerta ukázaly, že na vliv pracovního výkonu má kromě skupinové soudržnosti i vztah členů skupiny k cílům organizace. Je-li skupinová soudržnost vysoká, avšak normy skupiny se

neshodují s normami organizace, výkon skupiny nebude vysoký, nýbrž naopak nízký. Výsledky výzkumů Katze a Kahna totéž potvrzují v aplikaci na vztah pracovních skupin ke svým nadřízeným (Nakonečný: 1992, str. 202). Milan Nakonečný píše, že vztah mezi vysokou kohezivitou a vyšším výkonem je vztahem obecně platným a dodává, že podle M. Irleho soudržnost ovlivňuje i stabilitu skupiny a fluktuaci a absentismus členů skupiny. Podle téhož autora může být snižována soutěživost členů ve skupině. Jiný z autorů, F. R. Nick, však vztah mezi nízkou soudržností a vysokou rivalitou vysvětluje jinak. Tvrdí, že nízká soutěživost je důsledkem soudržnosti skupiny, jelikož jedinci, kteří jsou spolu zajedno, nemají důvod mezi sebou soupeřit (Nakonečný: 1992, str. 203). Zajímavé jsou rovněž poznatky o potvrzených korelačních vztazích mezi vysokou skupinovou soudržností a pracovní spokojeností.

2 Výzkumná část

2.1 Vymezení problému

2.1.1 Cíl a předmět výzkumu

Cílem mého výzkumu je přispět k potvrzení vztahu mezi posilováním skupinové soudržnosti a studijní výkonnosti v prostředí skupinového vzdělávání dospělých. Za tímto účelem budu porovnávat studijní výkon dvou skupin s co nejvíce shodnými charakteristikami a míru jejich skupinové soudržnosti.

2.1.2 Hypotézy

Hlavní hypotézou, k jejíž oprávněnosti se snažím svým průzkumem přispět, je tvrzení, že **čím je skupina soudržnější, tím jsou její členové motivovanější a odtud i výkonnější**. Vztah mezi soudržností a výkonností skupiny v oblasti pracovního jednání byl již v minulosti potvrzen mnoha výzkumy (Nakonečný:1992, s.200-210). V této práci jde o jeho potvrzení v podmínkách vzdělávacího procesu dospělých. Za výkon zde považuji studijní výsledky uchazečů, které budu měřit jako poměr počtu probraných lekcí k počtu plánovaných lekcí kurikula. K potvrzení či vyvrácení hlavní hypotézy se pokouším dobrat za pomoci třech dílčích hypotéz:

1. Čím je skupina soudržnější, tím jsou její členové na hodinách aktivnější a tím více učiva si zvládnou za daný časový úsek osvojit.
2. Čím je skupina soudržnější, tím častěji docházejí její členové na výuku a tím vyšší studijní výkony vykazují.
3. Čím je skupina soudržnější, tím větší zájem má skupina o hodiny anglického jazyka a tím vyšší studijní výkon skupina vykazuje.

2.1.3 Operacionalizace

1. **Míru soudržnosti** získám srovnáním definičních ukazatelů soudržnosti vyjádřených sociometrickým indexem jako poměr celkového počtu uskutečněných vzájemných pozitivních výběrů ve skupině k počtu všech možných provedených pozitivních výběrů (Petrusek: 1969, str. 188). Výsledkem bude číslo od 0 do 1, přičemž vyšší hodnota bude označovat vyšší míru soudržnosti. Potřebná data získám ze sociometrického šetření.

2. **Docházku skupiny** změřím jako průměr součtu všech navštívených a řádně omluvených hodin k poměru součtu všech možných navštívených hodin účastníků daného kurzu za předpokladu, že by jejich absence byla nulová. Úskalí této hypotézy tkví v tom, že je třeba dokázat, že četnost docházky studentů není dána jinými vlivy než, řekněme, chutí na kurz dojít. Prezenční listiny, které studenti musejí vyplňovat, obsahují

data o důvodech nepřítomnosti na kurzu. Student má možnost jako omluvu uvést důvody nemoci, služební cesty (ta se využívá i pro případy, kdy student je maximálně vytížen jinými pracovními povinnostmi), dovolené a kolonku pro uvedení jiného důvodu. Ze zkušenosti vím, že pakliže student na hodinu nepřijde například ze soukromých důvodů, záznam v prezenčních listinách ponechá nevyplněný. Odtud mohu s jistotou určit, kolikrát student na hodinu nepřišel, ale přijít mohl.

3. **Aktivita v hodinách** jednotlivce hodnocená za daný časový úsek je v tomto výzkumu měřena na pětibodové škále četnosti projevené aktivity studenta v kurzu: „nikdy(-2)-málo často(-1) –někdy(0)–často(1)–vždy(2)“. Celková aktivita skupiny je určena součtem kladných bodů všech členů skupiny. Skupina tak může být hodnocena v intervalu +5 až +10 bodů. Data jsou k dispozici, pocházejí ze závěrečného lektorova hodnocení účastníků.

4. **Zájem skupiny o vyučovací hodiny anglického jazyka** je možné určit jako míru snahy, kterou skupina za daný časový úsek vyvine, aby si sjednala náhradní termín ušlých vyučovacích hodin. Tu získám součtem všech uskutečněných vyučovacích hodin, které proběhly nad rámec standardně vymezených vyučovacích hodin. I v tomto případě jsou data k dispozici.

2.2 Metodika výzkumu

2.2.1 Způsob testování hypotéz

Testování hypotéz provedu následovně: Vybranému vzorku uchazečů firemních jazykových kurzů předložím sociometrický test doplněný o otázky vztahující se k předmětu výzkumu. Provedu kvantitativní analýzu výsledků a získané indexy skupinové soudržnosti dám do vztahu k motivačním a výkonnostním ukazatelům příslušných skupin. Srovnáním řetězců vzniklých vztahů dospěji k závěru, zdali se hypotézy potvrdily či nikoli.

2.2.2 Výběr objektu výzkumu

Zkoumanými objekty jsou účastníci dvou skupinových firemních kurzů anglického jazyka, které zajišťuje jedna nejmenovaná pražská jazyková škola. Jednotliví účastníci kurzů byli do svých skupin zařazeni náhodně v rámci vstupního jazykového auditu zaměstnanci jazykové školy. Rozdělení studentů do skupin proběhlo na základě porovnání výsledků jejich vstupních písemných testů a ústních pohovorů společně s analýzou jejich jazykových potřeb. Do skupin byli zařazeni studenti se stejnými vstupními jazykovými znalostmi a vzdělávacími potřebami.

Zkoumané objekty jsem si pracovně nazvala skupinou A (Tomáš, Honza, Jiří, Soňa, Jana) a skupinou B (Zuzana, Jiří, Honza, Daniel, Marcela). Z důvodu ochrany dat dotazovaných účastníků nepoužívám ve výzkumu jejich pravá jména.

2.2.3 Předpoklady výzkumu

Výčet činitelů ovlivňujících efektivitu výuky, jež se projevuje na studijních výsledcích skupiny, je značný (viz příloha č.1). Zkoumat pouze jeden z nich na dvou různých objektech lze pouze za předpokladu, že všichni ostatní činitelé budou oba zkoumané objekty ovlivňovat stejným způsobem a ve stejné míře. To však v reálných podmínkách není možné. Toto omezení platí i pro tento výzkum a bude třeba ho mít na paměti při interpretaci výsledků. Za účelem zajištění co nejvyšší možné homogenity mezi zkoumanými objekty jsem si pro svůj výzkum vybrala takové skupiny, které lze co do svého složení, vzdělávacích potřeb, učebního plánu a způsobu jeho naplňování, vnější motivace i po stránce organizační pokládat za srovnatelné. Podrobnější vysvětlení podám postupně v následujících šesti bodech.

1. Každá zkoumaná skupina obsahuje pět členů ve věkové kategorii od 25 do 30 let, dvě vdané ženy a tři muže (z toho dva ženaté a jednoho svobodného), národností až na jednoho člena skupiny, Slovenku s českým občanstvím, české. Jedná se o zaměstnance velké finanční obchodní společnosti. Každá skupina se skládá ze čtyř vysokoškoláků a jednoho středoškoláka. Všichni účastníci jsou zaměstnaní v odboru informačních technologií coby správci informačních sítí nebo IT specialisté. Jsou to vesměs kolegové bez vztahů přímé nadřízenosti a podřízenosti.

2. Všichni účastníci sdílejí stejné vzdělávací potřeby, které pramení ze shodných pracovních podmínek a požadavků zaměstnavatele, jenž je na kurz vyslal. Mezi tyto požadavky patří schopnost plynule anglicky komunikovat s nejvyšším vedením společnosti (zpracovávat veškeré anglicky psané texty - oznámení, pokyny, příkazy a vytvářet zprávy a hlášení, rovněž v angličtině). Z důvodu možné účasti na osobních a telekonferenčních jednáních s kolegy hovořícími anglicky musí být schopni porozumět mluvenému slovu v oblasti projednávaných záležitostí, dokázat obhájit svá stanoviska, vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas, aktivně diskutovat. Potřeby všech členů zkoumaných skupin lze proto definovat jako potřeby komunikačních dovedností v oblasti běžné i obchodní angličtiny. Pro větší průkaznost mnou uváděných faktů příkládám tabulku s popisem potřeb účastníků obou kurzů vytvořených pro účely jejich vstupního zařazení do skupin. Tabulky byly vyplněny jednotlivými účastníky v únoru 2007 (viz příloha č.2).

3. Stejně vzdělávací potřeby účastníků těchto kurzů se odrážejí v totožných cílech obsažených v jejich učebním plánu. Pro obě skupiny jej vypracoval tentýž lektor a všichni účastníci s jeho obsahem souhlasili. Podrobně vypracovaný učební plán obou skupin uvádím v příloze č.3.

4. Na podporu svého předpokladu, že v případě zkoumaných skupin lze vliv lektora na výkon všech jejich účastníků považovat téměř za shodný, přikládám výsledky ankety spokojenosti těchto účastníků s vedením lektora (viz příloha č. 4), kterou pro své potřeby provedla jazyková škola. Anketa proběhla v listopadu 2007 bez vědomí hodnoceného lektora, její výsledky by proto neměly být nikým zmanipulovány. Důležité je zmínit, že žádný ze studentů neměl povinnost anketu vyplnit. Z výsledků ankety vyplývá plná spokojenost studentů s prací lektora. Má proto smysl se domnívat, že rozdíl mezi motivací studentů ze strany lektora u obou kurzů nebude příliš velký.

5. Ani parametry obou kurzů sledovaných skupin se mezi sebou téměř neliší (viz tab.č.1). Jedinou výjimkou je snad čas výuky, která v případě skupiny A označené za skupinu výkonnější probíhá v pozdějších hodinách. Při srovnávání výkonu účastníků obou skupin by mohla padnout námitka, že účastníci ze skupiny A jsou pozdní dobou výuky zvýhodněni, jelikož s koncem výuky jim zároveň končí pracovní doba; mohou proto na své pracovní záležitosti plně zapomenout a lépe se soustředit na výuku. Dle informací od studentů však totéž platí i pro skupinu B. Rozdíly v čase konání kurzu by proto na výkon účastníků kurzu skupiny B vliv mít neměly.

Tab. č. 1 – Forma kurzu skupiny A a skupiny B

	Skupina A	Skupina B
Stupeň pokročilosti kurzu (dle standardizované škály CEF)	Intermediate	Intermediate
Délka trvání kurzu	100 vyučovacích hodin	100 vyučovacích hodin
Četnost výuky	1x týdně	1x týdně
Doba konání kurzu	Út. 16:30 – 18:00	Út. 15:00 – 16:30
Zaměření kurzu	Obchodní angličtina	Obchodní angličtina
Délka vyučovací hodiny	90 minut	90 minut
Místo konání kurzu	Bubenská 1, místnost 2011	Bubenská 1, místnost 2011
Zahájení kurzu	1.3.2007	1.3.2007
Organizační zajištění kurzu ze strany klienta	Vedoucí oddělení HR dané společnosti	Vedoucí oddělení HR dané společnosti
Organizační zajištění kurzu ze strany jazykové školy	Course Manager pro danou společnost	Course Manager pro danou společnost

6. Z hlediska vnější motivace lze u všech účastníků vysledovat několik shodných rysů. Z povahy kurzu plyne, že by mělo být snahou všech účastníků na kurzy docházet, pakliže se chtějí ve firmě udržet, což všichni ze zúčastněných shodně uznali za svou prioritu. Sekundární incentivou pro účastníky kurzů je právo zaměstnavatele žádat od každého účastníka jistou finanční částku, pokud nesplní alespoň 60%ní docházku a nenapíše závěrečný test alespoň ze 70% správně. Bohužel ostatní motivy působící na účastníky obou kurzů srovnat nelze. Vzhledem k tomu, že značná část motivů působící na člověka je neuvědomovaná, není možné je objektivně změřit.

Předchozími šesti body jsem chtěla prokázat, že objekty výzkumu byly zvoleny uvážlivě a že výzkum bude proveden s plným vědomím jeho omezené platnosti.

2.2.4 Vytváření sociometrického testu

Ke zjištění indexů skupinové soudržnosti a případně i jiných sociometrických indexů obou testovaných skupin použiji metodu sociometrického šetření. Tato metoda zjišťuje socioemoční preferenční vztahy mezi členy jedné skupiny. Při správné volbě vhodného výběrového kritéria ji lze využít ke zjištění potřebných dat umožňujících srovnávání míry skupinové soudržnosti obou skupin (Petrušek: 1969, str. 145).

Skupinová soudržnost je často popisována jako míra atraktivity skupiny pro její členy (Nakonečný: 1992, str.200). Chci-li stanovit ukazatele skupinové soudržnosti u konkrétní skupiny (tzn. zvolit kritéria, která tento sociální jev vystihují a dají se nějakým způsobem měřit), musím se ptát, kdy je taková skupina jako celek pro své jednotlivé členy atraktivní. Na základě poznatků, o kterých jsem pojednávala v teoretické části této práce, a ze své vlastní zkušenosti usuzuji, že pro účastníky jazykového kurzu je atraktivním především takové prostředí, ve kterém je účastník:

1. *kladně přijímán ostatními členy skupiny* (→ **kritérium integrační**)
2. *osvobozen od pocitů strachu z možného ztrapnění se před ostatními členy skupiny* (→ **kritérium vzájemné důvěry**)
3. *zainteresován stejnou měrou na společném cíli skupiny jako ostatní účastníci* (→ **kritérium motivace**)
4. *členem vyrovnané skupiny po stránce znalostní* - pokud bude ve skupině nějaká „brzda“, nebo naopak „šprt“, ostatní účastníky to znechutí (→ **dovednostní kritérium**)

Ve výše uvedených čtyřech bodech jsem si vytvořila dílčí ukazatele soudržnosti skupiny jazykového vzdělávání, které jsem nazvala kritérii a přiřadila jim označení, jež by je mělo pojmově vystihovat.

První dvě kritéria jsou svou povahou kritérii socioemočními. Integrovaní kritérium je ukazatelem, zda-li je účastník kurzu pro skupinu potřebný, zdali v ní má své nezastupitelné místo. Kritérium vzájemné důvěry testuje, zdali se účastníci cítí ve skupině bezpečně a neohroženě. Toto kritérium lze dle mého názoru zároveň považovat za ukazatele oblíbenosti, jelikož člověk, vůči němuž se druhý cítí nejistě, zcela zřejmě nebude patřit mezi jeho nejoblíbenější. Další dvě kritéria jsem nazvala kritérii pracovními. Vztahují se přímo k předmětu práce skupiny, čímž je studium jazyka. Kritérium motivace je ukazatelem snaživosti a přístupu jednotlivého člena skupiny ke studiu. Na jeho základě chci zjistit, zda-li se skupina z pohledu aktivity svých členů považuje za vyrovnanou, či zdali se v ní najdou tzv. „snaživci“, jedinci, kteří většinou usilují o své vlastní cíle a vynikají nad ostatními snahou být viděn a slyšen. Dovednostní kritérium jsem si zvolila proto, abych zjistila, zdali se skupina vnímá za homogenní co do jazykových znalostí a dovedností. Důležité je zjistit, zda-li se ve skupině nachází člověk s nedostatečným nebo přílišným znalostním kapitálem – tzv. „brzda“ nebo „šprt“, kteří mohou ostatní členy skupiny demotivovat.

Na základě výše uvedených kritérií jsem vytvořila tyto čtyři testovací otázky:

1. Který z kolegů/kolegyň Vám na hodinách angličtiny v době jejich nepřítomnosti nejvíce chybí?
2. Komu z kolegů/ kolegyň ukážete bez zaváhání své výsledky závěrečného testu?
3. Kdo z kolegů ve skupině by si podle Vás zasloužil získat zlatou medaili za snaživost na hodinách angličtiny?
4. Představte si, že Vy a vaši kolegové ze skupiny jste členy jednoho pracovního týmu, jehož úkolem je provést bezchybnou gramatickou i pravopisnou korekturu anglického textu velmi důležitého pracovního dokumentu. Kdo z Vašich kolegů/kolegyň by se na tuto práci nejlépe hodil a koho byste naopak na takovou práci nedoporučil ?

Při konstrukci sociometrického testu jsem se řídila pravidly stanovenými L. Morenem (Petrušek: 1969, s.110). Výzkum jsem omezila na dvě uzavřené skupiny po pěti členech, kteří se vzájemně dobře znají. Všem dotazovaným osobám jsem umožnila provádět neomezený počet seřazených výběrů. V testu jsem použila čtyři specifikovaná

kritéria. Otázky jsem se snažila klást tak, aby byly všem jasné a srozumitelné. Výběry dotazovaných byly provedeny tak, aby odpovědi dotazovaných zůstaly ostatním utajeny. Otázka po motivaci sociometrické volby a sociometrickém odhadu součástí testu nebyla.

Do testu jsem rovněž zařadila jednu samostatnou sociometrickou otázku zjišťující pozici vůdce skupiny (otázka č.14), jednu kontrolní otázku sociometrického testování (otázka č.9) a jednu otázku testující předpoklady výzkumu (otázka č.6). Otázky č. 7 a 8 jsou doplňkovými otázkami, které se vztahují k testování první a třetí hypotézy. Otázky 1 až 5 patří k otázkám úvodním, slouží především k ověření identifikace dotazovaných.

Vypracované znění dotazníku předkládám v příloze č.4.

2.3 Výsledky výzkumu

Na následujících stránkách se budu zabývat zpracováním získaných dat, analýzou a interpretací výsledků výzkumu. Nejprve se zmíním o průběhu dotazníkového šetření. Zpracování dat začnu nesociometrickými otázkami. Poté provedu kvantitativní analýzu dat zjištěných ze sociometrických otázek. Porovnam výsledky obou skupin a pojednám o hlavních rozdílech ve výsledcích a jejich hlavních činitelích. Následně přednesu data potřebná k měření skupinové docházky, skupinové aktivity a zájmu skupiny o výuku. Provedu jejich analýzu a výsledky opět porovnam mezi oběma zkoumanými skupinami. V neposlední řadě zanalyzuji studijní výkon každé ze skupin a převedu jej do měřitelné podoby. Všechny takto získané měřitelné výsledky uplatním při testování hypotéz.

2.3.1 Průběh testování a návratnost dotazníků

Dotazníky byly rozesílány dotazovaným elektronicky. Tazatel neměl kontrolu nad tím, zda dotazník vyplňuje skutečně dotazovaný a zda tak činí bez vědomí ostatních respondentů. I v ostatních případech je však validita sociometrického šetření založena především na důvěře mezi tazatelem a dotazovanými. M. Petrusek v této souvislosti hovoří o předpokladu tzv. „správné motivace“ dotazovaného (1969, str. 147). Dotazovaní byli jednotlivě ústně požádáni o vyplnění tohoto dotazníku a bylo jim vysvětleno, o jaké otázky půjde a na jaké účely bude jejich odpovědi použito. Všichni účastníci souhlasili, že dotazníky pravdivě vyplní, avšak pod podmínkou, že při interpretaci dat nebudou použita jejich vlastní jména, čemuž bylo vyhověno. Uváděná jména v této práci jsou proto jména vymyšlená.

Dotazníky vyplnilo všech deset dotazovaných. Počet úplných odpovědí dosahoval ve všech případech 100%.

2.3.2 Analýza dotazníku - nesociometrické otázky

Úvodní otázky 1, 2 a 3 potvrdily správnost identifikačních údajů. Na otázku č. 4: *Jak dlouho studujete anglický jazyk?* použili častěji variantu c („déle než 10 let“) dotazovaní ze skupiny B. Tento fakt svědčí o větší homogenitě skupiny B. Nicméně vzhledem k tomu, že nejde o ukazatele znalostní, nelze z toho vyvozovat dalekosáhlejší závěry.

Důležité výsledky přinesla pro tento výzkum otázka č. 6: *Co byste rád(a) na kurzu změnil(a)?*, jejíž odpovědi potvrdily, že vliv lektora a jeho styl výuky na motivaci studentů lze u obou skupin pokládat za srovnatelný. Nikdo z dotazovaných v této otázce nezmínil variantu c (vyučujícího), d (styl vedení výuky), h (obsah výuky) ani variantu i (učební materiály). Níže (v tabulce č.2) uvádím počet a druh zvolených odpovědí:

Tab. č.2 – Odpovědi dotazovaných na otázku č. 6

Skupina A	Skupina B
Jiří, Honza – tempo výuky	Zuzana, Honza, Jiří – „Nic bych neměnil“
Tomáš – četnost výuky	Marcela – četnost výuky
Soňa, Tomáš – složení skupiny	Daniel – doba výuky
Jana – „Nevím“	

Z výše uvedeného je jasně patrné, že skupina B je s výukou spokojenější, jelikož tři z jejích pěti účastníků by neměnili nic, jeden účastník by změnil četnost výuky a jeden účastník dobu výuky, což jsou hlediska formální a nemají proto pro tento výzkum větší význam. U skupiny A mě zaujal výskyt volby odpovědi „tempo výuky“ a „složení skupiny“, ke kterým se v dalším textu ještě vrátím.

2.3.3 Analýza dotazníku - sociometrické matice a indexy

Na následujících řádcích provedu analýzu sociometrických dat získaných z otázek č.10, 11, 12 a 13. Za účelem možného zpracování sociometrických indexů je nutné zanést odpovědi dotazovaných na tyto otázky do tzv. sociometrické matice, která umožňuje rychlou a snadnou orientaci v jimi provedených a obdržených výběrech a podává elementární přehled o sociopreferenční struktuře skupiny a pozici jednotlivých individuů v ní.


Z důvodu větší přehlednosti vytvořím pro každou testovací otázku dvě *neuspořádané matice*, jednu pro skupinu A a jednu pro skupinu B (viz obr.č.1 – obr. č.8). Tento druh matice vytvořím tak, že do textu vložím tabulku o devíti sloupcích

a jedenácti řádcích. Do prvního sloupce a prvního řádku tabulky zanesu jména všech účastníků jedné skupiny (z důvodu úspory místa vložím do řádku jen iniciály těchto jmen ve stejném pořadí jako ve sloupcích). Do řádku ke jménu zanesu pozitivní (+) nebo negativní (-) výběry, které tato osoba provedla. Výběry provedené jako první v pořadí označím červeně, aby bylo možné rozpoznat hlavní volby. Pro výpočet indexů, které potřebuji ke srovnání míry soudržnosti, však pořadí voleb není nutné.

V každé matici vedle nebo pod jmény uvedu symbol (+), kterým označuji řádek či sloupec, do kterého budu zanášet součet všech kladných výběrů vyskytujících se v protilehlých sloupcích nebo řádcích a symbol (-), kterým označuji řádek či sloupec, do kterých budu vpisovat součet všech záporných výběrů vyskytujících se v protilehlých sloupcích nebo řádcích. Čísla v těchto řádcích budou označovat počet všech kladných nebo záporných výběrů, jež osoba z určitého protilehlého sloupce obdržela, čísla ve sloupcích pak počet všech kladných nebo záporných výběrů, která osoba z určitého protilehlého řádku provedla.


Vpravo dole jsou sumace (Σ) celkových provedených výběrů, vzájemných pozitivních (++) i vzájemných negativních (--) výběrů. Označují všechny případy, kdy výběr dané osoby (např. zvolení Tomáše Janou) byl opětován (Tomáš zvolil Janu). Vzájemné výběry použiji k výpočtu indexu skupinové soudržnosti (Ssoudr), který uvedu ke každému kritériu zvlášť, vždy napravo od konkrétní matice. Pro výpočet použiji již výše zmiňovaného definičního ukazatele skupinové soudržnosti (Petrušek: 1969, str.188). Index skupinové soudržnosti zjistím tak, že v každé matici spočítám všechny provedené vzájemné výběry dotazovaných, které vydělím součtem všech provedených pozitivních výběrů ve skupině. Výsledky zaokrouhlím na dvě desetinná místa nahoru.

Obr.č. 1 - Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 10: Který z kolegů/kolegyň Vám na hodinách angličtiny v době jejich nepřítomnosti nejvíce chybí?

	T	J	H	S	J	+	-	Σ
Tomáš		+	-		-	1	2	3
Jiří			+		-	1	1	2
Honza	+	+				2	0	2
Soňa	-	-			+	1	2	3
Jana				+		1	0	1
+	1	2	1	1	1	6		
-	1	1	1	0	2		5	
Σ	2	3	2	1	3			11
++	0	1	1	1	1			4
--	0	0	0	0	0			0


$$S_{\text{soudrA10}} = 4/6 = 0,67$$

Obr. č. 2 - Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 10: Který z kolegů/kolegyň Vám na hodinách angličtiny v době jejich nepřítomnosti nejvíce chybí?

	Z	M	J	D	H	+	-	Σ
Zuzana				+	+	2	0	2
Marcela	+		+			2	0	2
Jiří	+	+				2	0	2
Daniel	+				+	2	0	2
Honza	+			+		2	0	2
+	4	1	1	2	2	10		
-	0	0	0	0	0		0	
Σ	4	1	1	2	2			10
++	2	1	1	2	2			8
--	0	0	0	0	0			0


$$S_{\text{soudrB10}} = 8/10 = 0,8$$

Obr. č. 3 - Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 11: Komu z kolegů/kolegyň ukážete bez zaváhání své výsledky závěrečného testu?

	T	J	H	S	J	+	-	Σ
Tomáš		+	+			2	0	2
Jiří			+			1	0	1
Honza		+				1	0	1
Soňa	-	-			+	1	2	3
Jana				+		1	0	1
+	0	2	2	1	1	6		
-	1	1	0	0	0		2	
Σ	1	3	2	1	1			8
++	0	1	1	1	1			4
--	0	0	0	0	0			0


SsoudrA11 = $4/6 = 0,67$

Obr. č. 4 - Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 11: Komu z kolegů/kolegyň ukážete bez zaváhání své výsledky závěrečného testu?

	Z	M	J	D	H	+	-	Σ
Zuzana		+	+	+	+	4	0	4
Marcela	+		+	+	+	4	0	4
Jiří	+	+				2	0	2
Daniel	+	+	+		+	4	0	4
Honza	+	+	+	+		4	0	4
+	4	4	4	3	3	18		
-	0	0	0	0	0		0	
Σ	4	4	4	3	3			18
++	4	4	2	3	3			16
--	0	0	0	0	0			0


SsoudrB11 = $16/18 = 0,89$

Obr. č. 5 - Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 12: *Kdo z kolegů ve skupině by si podle Vás za celoroční přístup ke studiu angličtiny zasloužil získat nejvyšší ohodnocení?*

	T	J	H	S	J	+	-	Σ
Tomáš		+	-	-		1	2	3
Jiří	+					1	0	1
Honza	+					1	0	1
Soňa			-		+	1	1	2
Jana	+					1	0	1
+	3	1	0	0	1	5		
-	0	0	2	1	0		3	
Σ	3	2	2	1	1			8
++	1	1	0	0	0			2
--	0	0	0	0	0			0


$$S_{\text{soudrA12}} = 2/5 = 0,4$$

Obr. č. 6 – Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 12: *Kdo z kolegů ve skupině by si podle Vás za celoroční přístup ke studiu angličtiny zasloužil získat nejvyšší ohodnocení?*


	Z	M	J	D	H	+	-	Σ
Zuzana		+	+			2	0	2
Marcela	+		+		+	3	0	3
Jiří	+	+		-		2	1	3
Daniel			+			1	0	1
Honza		+	+			2	0	2
+	2	3	4	0	1	10		
-	0	0	0	1	0		1	
Σ	2	3	4	1	1			11
++	2	3	2	0	1			8
--	0	0	0	0	0			0

$$S_{\text{soudrB12}} = 8/10 = 0,8$$

Obr. č. 7 - Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 13: Představte si, že Vy a vaši kolegové ze skupiny jste členy jednoho pracovního týmu, jehož úkolem je provést bezchybnou gramatickou i pravopisnou korekturu anglického textu velmi důležitého pracovního dokumentu. Kdo z vašich kolegů by se na tuto práci nejlépe hodil (+) a koho byste naopak na takovou práci nedoporučil (-)?

	T	J	H	S	J	+	-	Σ	
Tomáš		+	-			1	1	2	SsoudrA13 = 2/7 = 0,29
Jiří	+		-			1	1	2	
Honza		+			+	2	0	2	
Soňa		+	-		+	2	1	3	
Jana	+		-			1	1	2	Siz = 1/5 = 0,2
+	2	3	0	0	2	7			
-	0	0	0	1	0		4		
Σ	2	3	4	1	2			11	
++	1	2	0	0	0			2	
--	0	0	0	0	0			0	

Obr. č. 8 - Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 13: Představte si, že Vy a vaši kolegové ze skupiny jste členy jednoho pracovního týmu, jehož úkolem je provést bezchybnou gramatickou i pravopisnou korekturu anglického textu velmi důležitého pracovního dokumentu. Kdo z vašich kolegů by se na tuto práci nejlépe hodil (+) a koho byste naopak na takovou práci nedoporučil (-)?

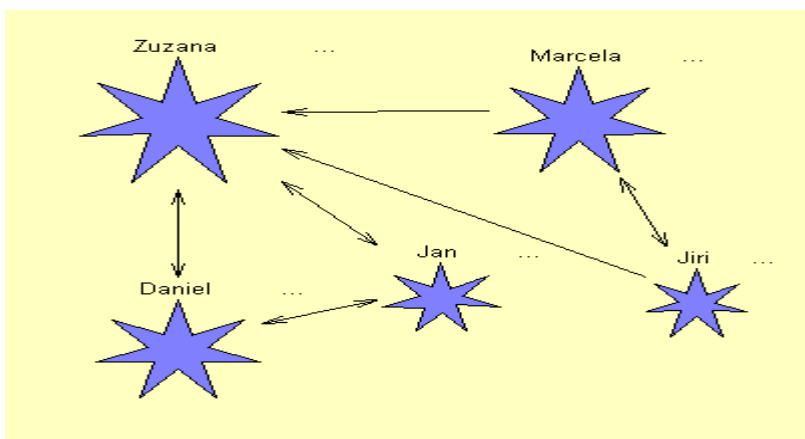
	Z	M	J	D	H	+	-	Σ	
Zuzana			+		+	2	0	2	SsoudrB13 = 6/11 = 0,55
Marcela	+				+	2	0	2	
Jiří	+				+	2	0	2	
Daniel	+		+		+	3	0	3	
Honza	+		+			2	0	2	Siz = 2/5 = 0,4
+	4	0	3	0	4	11			
-	0	0	0	0	0		0		
Σ	4	0	3	0	4			11	
++	2	0	2	0	2			6	
--	0	0	0	0	0			0	

- **Sociometrická charakteristika skupin**

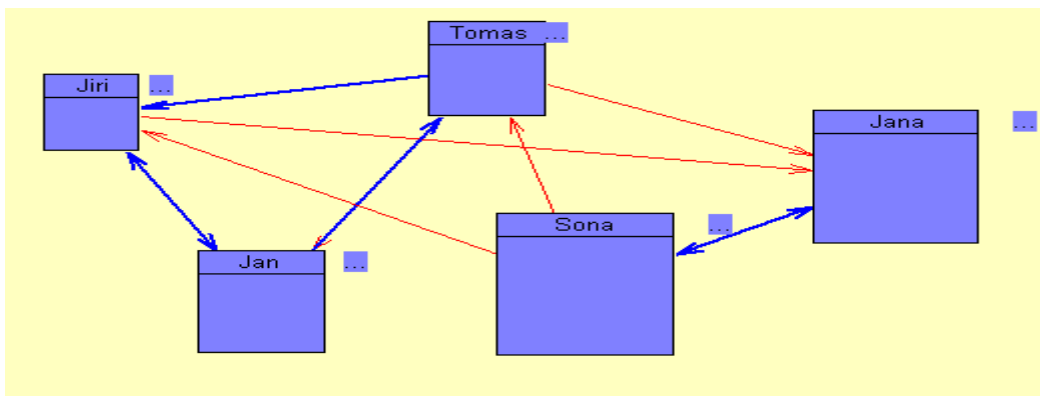
Nyní bych ráda učinila několik poznámek o hlavních rysech sociometrické struktury obou testovaných skupin, která zobrazuje socioprefereční vztahy mezi jednotlivci z hlediska zvolených kritérií, čímž poukazuje na stupeň atraktivity skupiny pro své členy a s tím spojenou skupinovou soudržnost.

V teoretické části jsem skupinovou soudržnost obecně označila za schopnost skupiny „táhnout za jeden provaz“. Při výpočtu definičních ukazatelů soudržnosti se neberou v úvahu negativní volby dotazovaných, přestože jejich výskyt vypovídá o tom, že skupina jako celek za jeden provaz netáhne. Je proto podle mého názoru důležité si povšimnout, že snad nejmarkantnějším rozdílem mezi testovanými skupinami je četnost výskytu pozitivních a negativních výběrů. Zatímco ve skupině B převládá velký počet pozitivních výběrů, skupina A je charakteristická četnými negativními výběry. Patrné je to hned u otázky č.10, která vypovídá o socioemočních relacích mezi účastníky. Zatímco u skupiny B lze vysledovat dvě podskupiny - Daniel, Zuzana, Honza a Marcelu s Jiřím, které jsou navzájem propojeny skrze Zuzanu, čímž skupina drží pohromadě (viz obr. č. 9), ve skupině A existují rovněž dvě podskupiny, ty jsou však od sebe oddělené a mezi nimi existuje několik negativních vazeb (viz obr. č. 10).⁵ Toto rozložení je pro členy skupiny A typické u všech sledovaných kritérií. Naopak pro skupinu B všeobecně platí vysoká spojitost (koheze) mezi jejími členy.

Obr. č. 9 – Sociogram skupiny B dle kritéria vnitřní integrace



⁵ Sociogramy jsem vypracovala za pomoci testovací verze počítačového programu SociometryPro. Velikost symbolů (hvězd/ obdélníků) poukazuje na počet celkově obdržených výběrů kladných i záporných. (Čím větší počet obdržených výběrů, tím větší symbol.) Vzdálenosti mezi jednotlivými symboly nemají žádnou vypovídací hodnotu. Černé šipky označují pozitivní výběry, červené šipky negativní výběry.

Obr. č. 10 – Sociogram skupiny A dle kritéria vnitřní integrace

Zajímavé je zjištění, že zatímco pro členy skupiny A se kritérium integrace kryje s kritériem důvěry (a připomínám, že zčásti i kritériem oblíbenosti), účastníci skupiny B tato kritéria vnímají odděleně a po stránce důvěry se k sobě cítí velmi nakloněni. Pramení to ze srovnání matic skupiny A na obr. č. 1 a obr.č. 3 a matic skupiny B na obr. č. 2 a 4. Sociopreferenční struktura skupiny A je pro obě sledovaná kritéria téměř shodná, liší se pouze v počtu výskytu negativních výběrů. U skupiny B lze z velkého počtu vzájemných výběrů učiněných v souvislosti s otázkou 11 vyčíst pocit bezpečí a důvěry účastníků k sobě navzájem, což je pro skupinovou výuku cizích jazyků velmi významné.

Z hlediska soudržnosti skupiny je rovněž významné sledovat v maticích výskyt izolovaných osob a osob se silným pozitivním i negativním sociopreferenčním statutem, jelikož takové osoby mohou mezi ostatními vyčnívat a narušovat pocit skupinové homogenity a společné identity.

O skupině A lze z tohoto pohledu říct, že je méně homogenní, než skupina B, jelikož počet osob, které od ostatních nezískaly žádné pozitivní výběry (byly však zvoleny negativně) či byly ostatními členy opomenuty (nedostaly žádné výběry), je v této skupině vyšší, než ve skupině B. Ve skupině A jich lze napočítat 6, přičemž jde často o osoby s vysokým počtem negativních výběrů, které lze proto považovat za tzv. problémové osoby, ve skupině B jsou takové osoby pouze 3 a z toho pouze jeden s jedním negativním výběrem.

Nakonec se zmíním o výsledcích testovaných otázek č. 12 a č.13 (viz obr. č.5 - č.8). V těch jsem uchazeče žádala, aby posoudili míru snaživosti svých kolegů na hodinách, tedy aby posoudili jejich přístup ke studiu, a rovněž, aby sdělili svůj názor na to, kteří z kolegů jsou na tom po znalostní stránce nejlépe. Z odpovědí na tyto

otázky lze vysledovat, zdali je skupinové složení po stránce motivační (čili po stránce snahy) a vědomostní rovnoměrné, nebo nikoliv. Zaměřím-li se na jedince s vysokým sociometrickým statusem (tzn. s velkým počtem výběrů), nebo na jedince s pouze negativními výběry a vezmu-li v úvahu výběrové kritérium, v jehož rámci byl daný jedinec ostatními hodnocen, dojdou k následujícím závěrům. Ze skupiny A by mohl být za tzv. „flákače“ označen Honza, který získal v otázce č. 12 dva negativní výběry, za méně snaživou by mohla být označena Soňa s jedním negativním výběrem, naopak označení největšího „horlivce“ by si odnesl nejspíš „Tomáš“, který získal nejvyšší počet pozitivních výběrů (ten si zároveň drží prvenství v kategorii nejméně důvěryhodné osoby, jelikož v rámci kritéria důvěry získal nejvyšší počet negativních hodnocení ve skupině). Za „chytrolína“ pokládá skupina A Jiřího, který získal nejvyšší počet pozitivních výběrů (viz obr. č. 7).

Ve skupině B figuruje v případě snaživosti kontrastující dvojice Jiřího a Daniela. Jiří získal v otázce č.12 maximální počet pozitivních výběrů, naopak nejlažnější přístup ke studiu zastává Daniel, pro něhož nikdo mimo Jiřího (s negativním hodnocením), nehlasoval. Po stránce vědomostní je skupina B vyváženější, než skupina A, jelikož v ní chybí osoby s negativním počtem výběrů. Lze odtud předpokládat, že by ve skupině neměl být nikdo, kdo by ji nějakým způsobem brzdil, zpomaloval tempo výuky a omezoval tak možný výkon skupiny.

Mám-li učinit závěry z výše provedené analýzy sociometrické struktury skupin, pak řeknu, že bez ohledu na indexovou analýzu obou skupin má skupina B tendenci být ve srovnání se skupinou A soudržnější.

- **Indexová analýza skupin**

Z porovnání sociometrických indexů soudržnosti mezi skupinami A a B vztahujících se vždy k jednomu kritériu (tzn. k jedné testovací otázce) lze vyvodit jasný závěr, že definiční ukazatele soudržnosti skupiny B jsou v případě všech kritérií vyšší než ukazatele skupiny A.

Abych získala celkový ukazatel soudržnosti jednotlivé skupiny, musím pro každou skupinu sečíst všechny dílčí indexy soudržnosti vypočtené zvlášť pro každou testovací otázku.⁶ Poměrem tohoto součtu k celkovému počtu dílčích kritérií dospěji

⁶ Vycházím ze svého nadefinování ukazatele soudržnosti, kterým je souhrn všech čtyř dílčích kritérií (viz kap. 2.3).

k celkovému ukazateli soudržnosti, tak, jak jsem si jej nadefinovala pomocí zvolených kritérií. Názorně celý postup představuji níže:

$$\mathbf{Ssoudr_{Acelkem}} = (Ssoudr_{A10} + Ssoudr_{A11} + Ssoudr_{A12} + Ssoudr_{A13}) / 4 = \\ (0,67 + 0,4 + 0,4 + 0,29) / 4 = \mathbf{0,44}$$

$$\mathbf{Ssoudr_{Bcelkem}} = (Ssoudr_{B10} + Ssoudr_{B11} + Ssoudr_{B12} + Ssoudr_{B13}) / 4 = \\ (0,8 + 0,89 + 0,8 + 0,55) / 4 = \mathbf{0,76}$$

Celkový definiční ukazatel soudržnosti skupiny B ($\mathbf{Ssoudr_{Bcelkem} = 0,76}$), je téměř dvakrát vyšší než celkový definiční ukazatel soudržnosti skupiny A ($\mathbf{Ssoudr_{Acelkem} = 0,44}$). Výsledky indexové analýzy tak potvrdily mé očekávání učiněné na základě stručné analýzy sociometrické struktury skupin, že skupina B má tendenci být ve srovnání se skupinou A soudržnější.

- **Potvrzení sociometrického měření**

Výsledky získané analýzou sociometrických dat pro kontrolu porovnám s odpověďmi dotazovaných na otázku č.9, která se dotazovaných přímo ptala na jejich spokojenost se současným složením skupiny. V odpovědích by se mělo ukázat, zdali je pro ně skupina po této stránce atraktivní. Znění kontrolní otázky je následující:

Na začátku příštího semestru bude možnost personálně přeobsadit jednotlivé skupiny kurzu. K jakým změnám byste rád(a), aby při té příležitosti došlo? Vyberte jednu z možností.

- K žádným, jsem se současným složením své skupiny naprosto spokojen(a)
- Uvítal(a) bych přeobsazení některých členů stávající skupiny
- Rád(a) bych přešel(la) do jiné skupiny
- Nevím, nepřemýšlel(a) jsem o tom

Za účelem možného srovnávání dat mezi testovanými skupinami byly odpovědi na tuto otázku ohodnoceny body v rozmezí od -1 do 2. Každé zvolené odpovědi a. přidělím 2 body, každé zvolené odpovědi b.1 bod, odpovědi d. 0 bodů a odpovědi c. -1 bod. Do tabulky č.3 jsem zanesla odpovědi dotazovaných.

Tab. č. 3 – odpovědi dotazovaných na otázku č. 9

Skupina A získala 4 b.	Skupina B získala 10b.
Odp.a: Honza	Odp. a: Daniel, Honza, Marcela, Zuzana, Jiří
Odp.b: Jiří, Tomáš, Jana	
Odp.c: Soňa	

I bez výpočtu je zřetelně vidět, že ve skupině B panuje mezi všemi účastníky čistá shoda v tom, že by složení skupiny rozhodně neměnili. Totéž potvrzují i jejich výpovědi na otázku č.6 (viz předchozí tabulka č. 2).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že mnohem větší spokojenost se složením skupiny vládne mezi účastníky kurzu B, což koresponduje s vyšším naměřeným indexem soudržnosti v této skupině. Odtud tedy usuzuji na platnost sociometrického měření.

2.3.4 Ukazatel motivace

V navržených hypotézách jsem si určila tři ukazatele motivace: docházku skupiny do výuky, aktivitu skupiny na hodinách a zájem skupiny o výuku. Vycházela jsem přitom z poznatků R. Wlodkowskeho, který tvrdí, že mezi indikátory intrinsické motivace k učení u dospělých patří: přístup k učení nové látky bez známek nevole, upřednostňování nesnadných cvičení a úkolů, snaha zjistit o předmětu víc, než je náplní kurzu, radost z výuky, pocit hrdosti na sebe sama a pokroky, které činím, a nižší absence účastníků v docházce do výuky (Wlodkowski: www.umsl.edu). V následujícím textu k těmto ukazatelům zařadím příslušná data a převedu je do operacionalizovatelné podoby.

- **Skupinová docházka na výuku**

Zjistit docházku jednotlivých účastníků kurzů šlo snadno z prezenčních listin, které na každé výuce vyplňoval lektor a jednotlivě podepisovali všichni zúčastnění. Tyto listiny sloužily lektorovi jako doklad o odučené výuce a zaměstnavateli účastníků jako potvrzení o docházce jeho zaměstnanců na kurz. Z těchto listin lze zjistit důvod absence účastníka, hodiny omluvené i neomluvené (viz příloha 5).

Abych mohla srovnávat celkovou docházku (D) mezi skupinami s odlišným počtem odučených hodin, měřila jsem ji jako poměr součtu všech skutečně navštívených a řádně omluvených hodin účastníků k celkové možné docházce všech účastníků za předpokladu, že by všichni z nich měli nulovou absenci. Výsledek jsem vyjádřila v procentech. V tabulce č.4 a č.5 uvádím konkrétní hodnoty pro skupinu A a B. Srovnání výsledků uvádím v tabulce č.6. V ní se ukazuje, že celková průměrná docházka skupiny A je asi o desetinu nižší, než celková průměrná docházka skupiny B. Vzhledem k tomu, že docházka do výuky je u uchazečů v rámci své skupiny neobvykle vyrovnaná, zprůměrování sečtených hodnot v tomto případě nezpůsobilo žádné větší zkreslení a výsledky docela věrně zobrazují skutečnost.

Tab. č. 4 Docházka na výuku skupiny A

Jméno	Omluvené	Neomluvené	Docházka v hodinách (45min) / 76	Docházka včetně řádné omluvených hodin v %
Tomáš	8	6	62	92%
Jiří	7	12	57	84%
Honza	8	8	60	89%
Soňa	6	12	58	84%
Jana	6	14	56	81%
Celkem	35	52	293 = 77%	86% v průměru

Tab. č. 5 Docházka na výuku skupiny B

Jméno	Omluvené	Neomluvené	Docházka v hodinách (45min) / 98	Docházka včetně řádné omluvených hodin v %
Zuzana	10	0	88	100%
Marcela	14	0	84	100%
Honza	8	4	86	96%
Jiří	6	0	92	100%
Daniel	8	6	84	94%
Celkem	46	10	434 = 89%	98% v průměru

Tab. č. 6 Srovnání ukazatelů skupinové docházky obou skupin

	Skupina A	Skupina B
Počet odučených hodin	76/100 možných	98/100 možných
Průměrná skupinová docházka (D) %	86% (DA = 0,86)	98% (DB) = 0,98

Při srovnávání docházky všech jednotlivců shledávám výraznou skupinovou odlišnost v kolonce neomluvených hodin. Zatímco u skupiny B se na hodinu bez řádné omluvy nedostavili pouze dva uchazeči a to všeho všudy v historii pětkrát, ve skupině A je počet neomluvených hodin podstatně frekventovanější. Tato skutečnost může vyjadřovat větší nezájem účastníků o výuku, nebo také jejich větší pracovní vytížení, ale i spoustu jiných skutečností. Abych vyloučila či potvrdila platnost alternativ významných pro můj výzkum, vrátím se na tomto místě k dotazníku, který vyplňovali účastníci obou kurzů, konkrétně k jejich odpovědím na otázku číslo 7., jež zněla následovně:

V následujícím zatrhněte důvody, které Vás už někdy v průběhu tohoto kurzu vedly k tomu, abyste se vyhnul účasti na hodině kurzu.

- a. nedostatečná příprava na hodinu
- b. snaha vyhnout se některým z účastníků kurzu
- c. špatná nálada
- d. nutnost řešit soukromé záležitosti
- e. lenost
- f. žádný z uvedených důvodů

Ve skupině B zatrhl Daniel možnost e, Honza možnost d, Marcela, Zuzana a Jiří shodně možnost f. Daniel se tedy přiznal k lenosti, což koresponduje s názorem ostatních (viz sociometrická matice, obr. č.6). Honza se doznal k tomu, že někdy upřednostnil své soukromé zájmy před zájmy napůl pracovními. Ostatní se zdrželi volby, což odpovídá jejich nulovému stavu neomluvených hodin.

Ve skupině A zatrhl Tomáš možnost c, Jiří možnost d, Soňa možnost b a Honza možnosti a, b a d. Jana, Jiří a Soňa mají ve skupině největší počet neomluvených hodin. Zatímco Jana své důvody neodkryla, u Jiřího můžeme jeho neúčast přičítat jeho soukromým důvodům. Soňa přiznala, že na hodinu nešla z důvodu snahy vyhnout se některému ze členů skupiny. Potvrzuje i zde svou nelibost k některému/ některým účastníkům kurzu. Zajímavé je srovnat její přítomnost na hodinách s přítomností ostatních účastníků. Shledala jsem, že Soňa se jen málokdy účastní hodiny bez přítomnosti Jany. Variantu b uvedl i Honza, přestože v sociometrickém testování osobám přisuzuje jen kladná hodnocení. Vzhledem k tomu, že to není jediná odpověď, kterou zvolil, nepřikládám jí takovou váhu jako v případě Soni.

Přestože odpovědi na tuto otázku nemohou plně objasnit důvody neomluvené neúčasti některých studentů, v jednom případě se potvrdil přímý vztah mezi absencí a negativní vazbou na některý ze sociálních článků skupiny. Tato skutečnost opět potvrzuje, že vztahy uvnitř skupiny A nejsou harmonické a mohou mít demotivující vliv na motivaci studenta ke studiu.

• **Aktivita skupiny v hodinách**

Aktivitu jednotlivých členů ve výuce jsem měřila na základě údajů získaných ze závěrečného hodnocení lektora. Na stupnici „nikdy-málo často-někdy-často-velmi často“ lektor hodnotil četnost aktivního přístupu účastníka ve výuce. Aktivní přístup zosobňuje podle něj účastník, který se zapojuje do skupinových diskuzí, komunikuje

s lektorem a ostatními členy skupiny, snaží se odpovídat na jeho dotazy, pokládá mu otázky, soustředí se plně na výuku, spolupracuje s ostatními při aktivitách ve dvojicích a snaží se rychle vypracovat zadanou samostatnou práci.

V následujících dvou tabulkách přikládám výsledky hodnocení účastníků obou skupin. Za účelem srovnání skupinových výsledků jsem si k tomuto hodnocení vytvořila bodovou stupnici od -2 (nikdy) do 2 (vždy). Součtem všech kladných bodů získám celkovou skupinovou aktivitu.

Tab. č. 7 – Aktivita účastníků skupiny A

Jméno	Účastník je aktivní:	Bodové ohodnocení
Jana	málo často	-1
Honza	někdy	0
Jiří	často	1
Tomáš	vždy	2
Soňa	Málo často	-1
Celkem		3 body

Tab. č. 8 – Aktivita účastníků skupiny B

Jméno	Účastník je aktivní	Bodové ohodnocení
Daniel	často	1
Honza	často	1
Zuzana	vždy	2
Marcela	často	1
Jiří	vždy	2
Celkem		7 bodů

Z tabulky č. 7 a č. 8 lze na první pohled vyčíst, že skupina B byla klasifikována za dvakrát aktivnější než skupina A. Pro účely dalšího srovnávání musím tyto hodnoty vyjádřit vzhledem k celku, tedy k nejvyššímu možnému počtu získaných kladných bodů, kterých bylo 10. Vyjádřeno symbolicky dostanu následující:

$$A_A (\text{aktivita skupiny A}) = 3/10 = \mathbf{0,3}$$

$$A_B (\text{aktivita skupiny B}) = 7/10 = \mathbf{0,7}$$

Při podrobnějším srovnání lze zjistit, že zatímco ve skupině B se do výuky zapojují všichni účastníci rovným nebo téměř rovným dílem (převládají u nich kladná hodnocení), ve skupině A dominuje pozice Tomáše a Jiřího, kteří ze své skupiny jako jediní získali kladné body. Jana se Soňou patří mezi pasivnější články této skupiny

(získali minusový bod), Honza se projevuje příležitostně. Tato nevyrovnanost skupiny A dosti připomíná sociometrické pozice účastníků v otázce č. 12 (viz obr. 5), která se účastníků ptá na zhodnocení svých kolegů z hlediska jejich celkového přístupu k výuce.

- **Ukazatel skupinového zájmu o studium anglického jazyka**

Za ukazatele skupinového zájmu o studium anglického jazyka obou zkoumaných objektů jsem zvolila kritérium snahy každé skupiny sjednat si s lektorem náhradní termín výuky za hodiny z různých důvodů odpadlé či neuskutečněné. Míru snahy jsem měřila tak, že jsem dala do poměru součet všech takto nad rámec uskutečněných vyučovacích hodin k součtu všech hodin odpadlých. Data týkající se odpadlých a nahrazených hodin jsem získala analýzou datových záznamů uskutečněných vyučovacích hodin uvedených v prezenčních listinách. Za nahrazované hodiny jsem počítala všechny vyučovací hodiny, které proběhly mimo den a dobu stanovenou pro výuku konkrétního kurzu (viz tab. č. 1). Odpadlé hodiny jsem určila jako rozdíl celkového počtu vyučovacích hodin, na které měla daná skupina nárok, a počtu hodin skutečně odučených.

Z příložených prezenčních listin lze vyčíst (viz příloha č.6a-k), že zatímco skupina A přišla z různého přičinění v průběhu dvanácti měsíců o 24 vyučovacích hodin (12 vyučovacích celků), z nichž si nahradila pouze 2, skupina B přišla o 12 vyučovacích hodin a z těch si měla zájem nahradit 10. Vyjádřeno přehledně matematicky:

$$\text{Ukazatel zájmu } Z_A = 2/24 = \mathbf{0,08}$$

$$\text{Ukazatel zájmu } Z_B = 10/12 = \mathbf{0,8}$$

Z uvedeného vyplývá, že zájem skupiny B byl desetkrát vyšší než zájem skupiny A. Aby byla tato analýza úplná, je třeba vysvětlit neshodu mezi celkovými odpadlými hodinami u skupiny A a B. Vznikly jednak v období prázdnin, kdy se členové skupiny A nedokázali dohodnout na náhradních termínech výuky, která by vyhovovala většině z nich, a dvakrát po sobě v listopadu z důvodu firemního stěhování.


Skutečnost, že se jedinci jedné ze skupin nedokázali shodnout na termínu náhradní výuky může souviset i s tezí W. H. Staehleho, dle které je „efektivní činnost skupiny daná pozicí vedoucího ve skupině“, jehož skupina uznává jak po stránce formální, tak po stránce neformální (Nakonečný: 2005, str. 153).⁷ K tomu, aby se skupina dohodla na společně vyhovujícím náhradním termínu je kromě vůle rovněž

⁷ Tato teze se vztahuje k pracovnímu prostředí, ve kterém je existence formálního i neformálního vedoucího nutná. V prostředí vzdělávací skupiny je jakýmsi formálním vedoucím lektor, mezi jednotlivými účastníky kurzu jde o vůdcovství neformálního typu.

zapotřebí osoby, jež by celou záležitost zorganizovala. Zda-li v mnou testovaných skupinách takový typ neformálního lídra existuje, se pokusím zjistit v dalším odstavci.

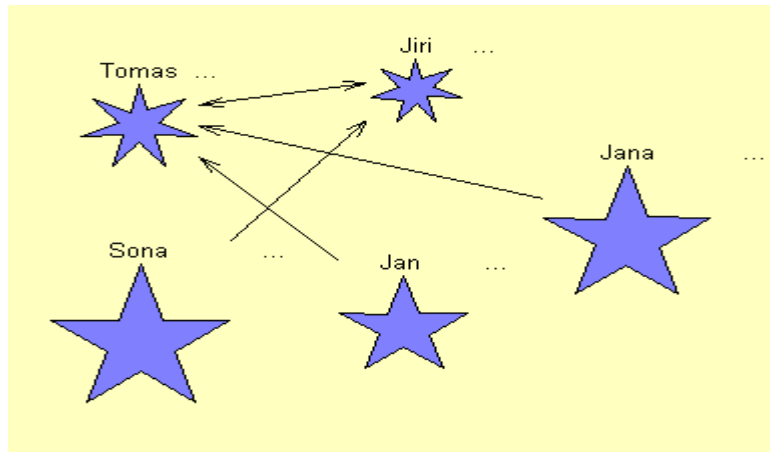
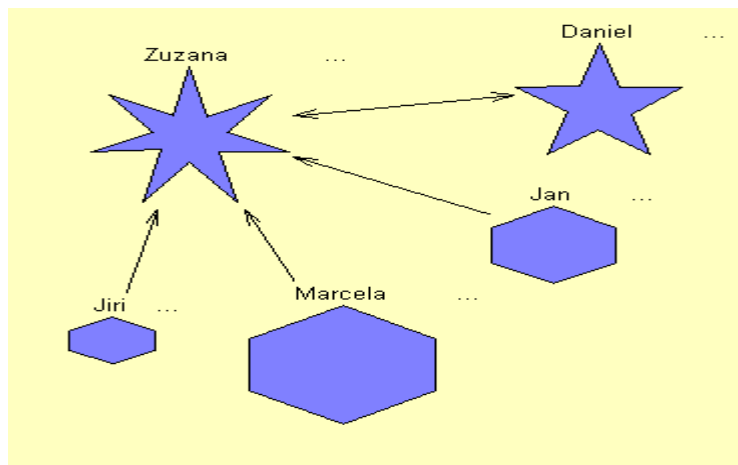
Vedoucího skupiny budu hledat tak, že odkáži na výsledky sociometrické otázky č.14, která se dotazovaných ptala na to, „*kdo má podle nich ve skupině hlavní slovo*“. Odpovědi všech respondentů zanesu opět do sociometrické matice (viz obr. č. 11 a obr. č. 12), ke které posléze vytvořím kruhový sociogram. V souladu s výsledky výzkumu J. Szmatky budu očekávat, že nominovanou osobou bude osoba s celkově vysokou sociometrickou pozicí (čili osoba, která v otázkách č. 10 – č. 13 získala nejvyšší počet kladných výběrů), někdo, ke komu cítí ostatní důvěru a kdo podle ostatních splňuje skupinové normy. Pro skupinu B by tak dle mého názoru mělo jít o Zuzanu, pro skupinu A o Jiřího nebo případně Tomáše.

Obr. č. 11 – Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 14

	T	J	H	S	J	$\Sigma+$
Tomáš		+				1
Jiří	+					1
Honza	+					1
Soňa		+				1
Jana	+					1
$\Sigma+$	3	2	0	0	0	5
++	1	1	0	0	0	

Obr. č. 12 – Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 14

	Z	M	J	D	H	$\Sigma+$
Zuzana				+		1
Marcela	+					1
Jiří	+					1
Daniel	+					1
Honza	+					1
$\Sigma+$	4	0	0	1	0	5
++	1	0	0	1	0	

Obr. č. 13 – Sociogram skupiny A dle kritéria vůdce skupiny**Obr. č. 14 – Sociogram skupiny B dle kritéria vůdce skupiny**

Na otázku č. 14 byli respondenti tázáni takovým způsobem, aby odpověděli pouze jedním kladným výběrem. V matici se tedy u každé skupiny objevilo vždy 5 pozitivních voleb. Zatímco ve skupině B se celá skupina shodla na tom, že hlavní slovo má ve skupině Zuzana (Zuzana obdržela 4 volby a ze sociogramu jde jasně vyčíst její centrální pozici), ve skupině A lze spatřit dvě osoby s větším počtem obdržených hlasů. Tomáše volily tři osoby, Jiřího dvě osoby, Tomáš a Jiří se zvolili vzájemně. Fakt, že ve skupině A je role vůdce rozdělena mezi osoby, může poukazovat na to, že se skupina nedokáže jednomyslně shodnout, jelikož Soňa s Jiřím budou v opozici k Tomášovi, Janě a Honzovi. Nicméně vzhledem k tomu, že mezi Tomášem a Jiřím se v průběhu sociometrického testování ani jednou neobjevila negativní vazba (Tomáš neobdržel žádnou negativní volbu od Jiřího, ani Jiří od Tomáše na žádnou z testovaných otázek) a že se oba dva vzájemně uznávají (to potvrzuje vzájemný výběr v této otázce), mám za to, že po komunikační stránce by v záležitostech rozhodování ve skupině problém být neměl. Na druhou stranu tato rozpolcenost může mít za následek skutečnost, že ve

skupině chybí osoba s funkcí organizátora, která by se cítila odpovědná za vedení skupiny. Tomáš totiž může tuto roli očekávat od Jiřího, Jiří zase od Tomáše.

Na základě výše uvedené analýzy jsem dospěla k názoru, že skupina B měla větší vnitroskupinové předpoklady k organizování náhradních vyučovacích hodin než skupina A, což se mohlo odrazit na zjištěném výsledku naměřeného ukazatele zájmu skupiny o výuku.

2.3.5 Ukazatel výkonnosti

Jak už jsem předeslala výše, za ukazatele studijního výkonu účastníků jsem si zvolila množství učiva probraného se skupinou za určité období. Aby jej bylo možno změřit a srovnat, vyjádřím jej jako poměr počtu probraných lekcí k počtu plánovaných lekcí kurikula. Potřebná data čerpám z prezenčních listin (viz příloha č. 6) a přehledu vstupních cílů kurzů (viz příloha č. 4). Jejich analýzou jsem zjistila následující:

V průběhu 98 vyučovacích hodin zvládla skupina B probrat deset lekcí, čímž stoprocentně naplnila plán stanovený lektorem na začátku kurzu. Matematicky řečeno V_B (výkon skupiny B) = **1,0**. Oproti tomu skupina A, která si za dobu 76 vyučovacích hodin zvládla osvojit 6 lekcí, naplnila cíle kurzu pouze ze tří čtvrtin, jelikož podle učebního plánu měli účastníci za 76 hodin probrat lekcí 8; V_A (výkon skupiny A) = **0,75**. Rozdíl ve studijních výkonech skupiny A a B je tedy čtvrtinový.

2.3.6 Ověřování hypotéz

Na tomto místě se opět vrátím k počátku svého výzkumu, k bodu stanovení hypotéz. V této fázi využiji výsledků předchozích kapitol k tomu, abych potvrdila či vyvrátila existenci vztahu mezi skupinovou soudržností, motivací a výkonností této skupiny navrženou v hypotézách.

První hypotéza, kterou budu testovat, zní: *Čím je skupina soudržnější, tím jsou její členové na hodinách aktivnější a tím více učiva si zvládnou za daný časový úsek osvojit*. Musí tedy platit, že:

$$S_{\text{soudr}} \text{ celkem} > S_{\text{soudr}} \text{ A celkem} \vee A_B > A_A \vee V_B > V_A$$

$$0,76 > 0,44 \vee 0,7 > 0,3 \vee 1,0 > 0,75 \rightarrow \underline{\text{Hypotéza č. 1 je potvrzena.}}$$

K základním poznatkům sociální psychologie patří poznatek o platnosti vztahu mezi vzájemnými sympatiemi osob a četností interakcí probíhajících mezi nimi (Nakonečný: 2005, str.141). Platí, že „čím častěji vstupují osoby do vzájemné interakce, tím více s sobě podobají jejich aktivity a emoce a naopak“ (Nakonečný: 2005, str. 141). Na základě tohoto pravidla mohu s jistým omezením potvrdit i platnost mé hypotézy.

Stačí, když omezím vztah mezi skupinovou soudržností a aktivitou účastníků na hodinách na vztah názorové a cílové jednoty projevující se v sympatiích k druhému člověku a míry interakce, kterou účastník ve vztahu k ostatním členům skupiny (včetně lektora) ve výuce vyvine.

Druhá hypotéza, kterou budu testovat, zní: *Čím je skupina soudržnější, tím častěji docházejí její členové na výuku a tím vyšší studijní výkony vykazují.* Musí tedy platit, že:

$$\mathbf{S_{soudr_{Bcelkem}} \succ S_{soudr_{Acelkem}} \vee D_B \succ D_A \vee V_B \succ V_A}$$

$$\mathbf{0,76 \succ 0,44 \vee 0,98 \succ 0,86 \vee 1,0 \succ 0,75} \rightarrow \underline{\text{Hypotéza č. 2 je potvrzena.}}$$

Platnost vztahu mezi vyšší soudržností a nižším absentismem potvrzují výzkumy M.Irleho a jiných (Nakonečný: 1992, str. 203). L.von Rosnestiel v této souvislosti rozlišuje mezi případy, kdy jsou členové skupiny závislí na pracovní organizaci a případy, kdy na ní závislí nejsou. Je-li soudržnost vysoká a dependence malá, jsou fluktuace a absentismus nízké. Je-li soudržnost nízká a dependence velká, je nutno počítat s vysokým absentismem a s nízkou fluktuací. Aplikuji-li tuto tezi na příklad svých testovaných skupin a budu-li předpokládat, že závislost na jazykovém vzdělávání je pro účastníky vysoká (což si dovolím domnívat, jelikož jazykové vzdělávání je pro všechny účastníky podmínkou k setrvání ve firmě, se kterou jsou spokojeni), potvrdí se tento vztah jak u skupiny A její nižší mírou soudržnosti a vyšší mírou absence, tak u skupiny B vyšší mírou soudržností a nízkým absentismem.

Třetí hypotéza, kterou budu testovat, zní: *Čím je skupina soudržnější, tím větší zájem má skupina o hodiny anglického jazyka a tím vyšší studijní výkon skupina vykazuje.* Musí tedy platit, že:

$$\mathbf{S_{soudr_{Bcelkem}} \succ S_{soudr_{Acelkem}} \vee Z_B \succ Z_A \vee V_B \succ V_A}$$

$$\mathbf{0,76 \succ 0,44 \vee 0,8 \succ 0,08 \vee 1,0 \succ 0,75} \rightarrow \underline{\text{Hypotéza č. 3 je potvrzena.}}$$

Na základě potvrzení všech pracovních hypotéz lze vyvodit závěr o platnosti hlavní hypotézy. Za dodržení podmínek a předpokladů tohoto výzkumu platí, že **čím je skupina soudržnější, tím jsou její členové motivovanější a odtud i výkonnější.**

2.3.7 Závěr výzkumu

W. H. Staehle vyslovil tezi, dle které mají na efektivitu skupiny největší vliv následující tři faktory: „mezilidské vztahy ve skupině vyjádřené zejména mírou skupinové koheze, struktura pracovního úkolu a pozice vedoucího ve skupině“. (Nakonečný: 2005, str. 153). Pakliže bych si dovolila tuto tezi vztáhnout na prostředí neformálního jazykového vzdělávání dospělých, mohla bych za vedoucího ve skupině dosadit lektora, za strukturu pracovního úkolu učební plán či cíle kurzu a za skupinovou kohezi soudržnost účastníků kurzu k sobě navzájem. Je to právě onen třetí faktor, k jehož ověření platnosti jsem se v této práci snažila přispět.

Srovnáním definičních ukazatelů skupinové soudržnosti s některými ukazateli motivace a odlišným stupněm studijní výkonnosti u dvou skupin s mnoha společnými znaky jsem dospěla k závěru, že existence vztahu mezi posilující skupinovou soudržností a zvýšenou studijní výkonností lze s přihlédnutím na omezení výzkumu potvrdit. Navzdory omezenému počtu testované populace věřím, že jsem zvolila a následně aplikovala správné metody zpracování údajů, které přispívají k platnosti závěrů mého výzkumu.

3 Závěr

Ve své práci jsem se snažila pojednat o hlavních činitelích efektivního vzdělávání dospělých v rámci individuální i skupinové výuky a poukázat na skutečnost, že v případě skupinového vzdělávání je důležitým determinantem úspěšné výuky i soudržnost skupiny, jíž je účastník členem.

V teoretické části jsem se na základě prací Jaroslava Mužíka snažila popsat hlavní podmínky kvalitní výuky tak, jak jsou běžně uváděny v didaktických teoriích. Odděleně jsem pojednala o předpokladech efektivního vyučování, které se týkají především osoby a práce lektora, a předpokladech efektivního učení, které souvisí se schopností dospělých k učení. Na základě teoretického souhrnu jsem dospěla k poznatku, že k základu úspěšné výuky patří na jedné straně lektor, na straně druhé motivovaný účastník. Z tohoto závěru jsem vyvodila důsledek pro skupinovou výuku: mezi důležité motivační faktory ovlivňující studijní výkonnost mohou patřit i mezilidské vztahy mezi účastníky.

Za účelem potvrzení výše uvedené teze jsem ve výzkumné části své práce srovnávala míru skupinové soudržnosti se studijní výkonností účastníků dvou malých skupin s řadou společných znaků. V závěru své práce jsem dospěla k potvrzení svých hypotéz.

Domnívám se, že přes omezenou platnost výzkumu z důvodu malého testovaného vzorku, lze její výsledky využít k dalšímu rozsáhlejšímu zkoumání vlivů sociálních aspektů podílejících se na efektivitě výuky dospělých a lze je rovněž uplatnit při koncipování výuky dospělých.

Použitá literaturaPrimární literatura:

BENEŠ, Milan. *Andragogika: filosofie-věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. 122 s. ISBN: 80-86432-03-3.

MAYEROVÁ, Marie. *Stres. Motivace a výkonnost*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o., 1997. 136 s. ISBN: 80-7169-425-8

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2.přepřac.vyd. Praha: ASPI Publishing, s.r.o., 2004. 148 s. ISBN: 80-7357-045-9

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2005. 202 s. ISBN: 80-7238-220-9

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. 228 s. ISBN 80-247-0577-X

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 1997. 270 s. ISBN 80-200-0592-7

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. 1.vyd. Praha: Managment Press, Profit, a.s., 1992. 258 s. ISBN: 80-85603-01-2

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 225 s. ISBN: 80-247-0577-X

PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie, teorie, metoda, techniky*. 1.vyd. Praha: nakladatelství Svoboda, 1969. 268 s.

Sekundární a přehledová literatura:

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Vyd.1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 181 s. ISBN: 80-244-0150-9

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Dotisk 3.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. 374 s. ISBN: 80-246-0139-7

Slovníky:

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Olomouc: Victoria Publishing, a.s., 1992. ISBN: 80-85605-28-7

Internetové články:

WLODKOWSKI, Raymond. *Enhancing Adult Motivation to Learn*. www.umsl.edu.

<http://www.umsl.edu/technology/frc/DEID/destination2adultlearning/2jmotivation.html>

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Vztahový rámec vlivů na efektivitu výuky anglického jazyka ve firemních kurzech malých skupin (tabulka)
- Příloha č. 2: Jazykové potřeby účastníků kurzů (tabulka)
- Příloha č. 3: Anketa spokojenosti účastníků s výukou anglického jazyka (tabulka)
- Příloha č. 4: Cíle kurzů AG007 a AG010 (tabulka)
- Příloha č. 5: Šablona dotazníku (dotazník)
- Příloha č. 6: Prezenční listiny účastníků kurzů AG007 a AG010 (tabulky, 10 listů)
- Příloha č. 7: Vyplněné dotazníky (dotazníky)

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: Forma kurzu skupiny A a skupiny B
- Tabulka č. 2: Odpovědi dotazovaných na otázku č. 6
- Tabulka č. 3: Odpovědi dotazovaných na otázku č. 9
- Tabulka č. 4: Docházka na výuku skupiny A
- Tabulka č. 5: Docházka na výuku skupiny B
- Tabulka č. 6: Srovnání ukazatelů skupinové docházky obou skupin
- Tabulka č. 7: Aktivita účastníků skupiny A
- Tabulka č. 8: Aktivita účastníků skupiny B

Seznam obrázků

- Obrázek č. 1: Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 10
Obrázek č. 2: Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 10
Obrázek č. 3: Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 11
Obrázek č. 4: Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 11
Obrázek č. 5: Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 12
Obrázek č. 6: Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 12
Obrázek č. 7: Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 13
Obrázek č. 8: Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 13
Obrázek č. 9: Sociogram skupiny B dle kritéria vnitřní integrace
Obrázek č. 10: Sociogram skupiny A dle kritéria vnitřní integrace
Obrázek č. 11: Sociometrická matice skupiny A k otázce č. 14
Obrázek č. 12: Sociometrická matice skupiny B k otázce č. 14
Obrázek č. 13: Sociogram skupiny A dle kritéria vůdce skupiny
Obrázek č. 14: Sociogram skupiny B dle kritéria vůdce skupiny

Bibliografický záznam

KONEČNÁ, Markéta. *Efektivní vzdělávání dospělých.*

Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 2008. 52 stran.

Vedoucí bakalářské práce: Ing. Libor Prudký