UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Veronika Cerhová

Další vzdělávání jako faktor ovlivňující pracovní spokojenost lektorů cizích jazyků

Bakalářská práce

Praha 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Záškodná, CSc.

Konzultant práce: PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

…….. ……

Datum Podpis autorky

Abstrakt

Vzhledem ke stoupající důležitosti dalšího vzdělávání v životě dospělého je tato možnost rozvoje stále častěji nabízena zaměstnancům v rámci organizace. Přestože existuje řada prací zabývajících se možností dalšího vzdělávání a jeho vlivu na pracovní spokojenost u učitelů ve školách, u lektorů zabývajících se jazykovým vzděláváním není tato oblast dostatečně prozkoumána. Cílem práce je analýza dalšího vzdělávání a jeho vztahu k pracovní spokojenosti u lektorů cizích jazyků. Východiska práce přiblíží další vzdělávání, jeho funkce, účel a roli ve vztahu k zaměstnání. Jsou přiblíženi lektoři cizího jazyka a jejich specifika v rámci lektorské práce, a v neposlední řadě rozpracována i pracovní spokojenost a její souvislost s dalším vzděláváním. Kvantitativní empirické šetření bylo realizováno s využitím dotazníku. Cílem šetření je analyzovat vliv možnosti dalšího vzdělávání poskytovaného školou na celkovou pracovní spokojenost lektorů zaměstnaných v jazykových školách. Zhodnocen je význam možnosti vzdělávání mezi faktory pracovní spokojenosti stanovenými pomocí provedených studií a výzkumů pracovní spokojenosti. Respondenty jsou lektoři jazykových škol, které jsou členy Asociace jazykových škol v České republice. Analýzou výsledků empirického šetření bylo zjištěno, že další vzdělávání skutečně ovlivňuje spokojenost lektorů jazyka. Lektoři, kteří se dalšího vzdělávání účastní, vykazují vyšší pracovní spokojenost než ti, kteří se dalšího vzdělávání neúčastní. Zároveň bylo zjištěno, že obecně jsou s aspekty dalšího vzdělávání výrazně více spokojeny ženy než muži.

Klíčová slova

Vzdělávání dospělých, další vzdělávání, pracovní spokojenost, lektor, jazykové vzdělávání

Abstract

Given the increasing importance of continuing education in adult life, this development opportunity is increasingly being offered to employees within the organisation. Although there is a body of work looking at the potential for continuig education and its impact on job satisfaction for school teachers, this area is not well researched for language educators. The aim of this paper is to analyse continuing education and its relationship with job satisfaction in foreign language educators. The background of the thesis will provide an overview of continuing education, its function, purpose and role in relation to employment. Foreign language lecturers and their specifics within the lecturing job are approached, and last but not least, job satisfaction and its relation to continuing education are elaborated. The quantitative empirical research was carried out using a questionnaire. The aim of the research is to analyse the influence of the possibility of further education provided by the school on the overall job satisfaction of lecturers employed in language schools. The significance of the educational opportunity among the job satisfaction factors identified through the studies and job satisfaction surveys conducted is evaluated. The respondents are lectors of language schools that are members of the Association of Language Schools in the Czech Republic. By analyzing the results of the empirical research, it was found that continuing education does indeed affect the satisfaction of language teachers. Lecturers who participate in continuing education show higher job satisfaction than those who do not participate in continuing education. It was also found that, in general, women are significantly more satisfied with aspects of continuing education than men.

Key Words

Adult education, continuing education, jobs satisfaction, lector, language education

Obsah

0 ÚVOD 8

1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ 10

1.1 CHARAKTERISTIKA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 11

1.1.1 Účel a funkce dalšího vzdělávání 12

1.1.2 Kategorizace dalšího vzdělávání 13

1.1.2.1 Občanské vzdělávání 15

1.1.2.2 Zájmové vzdělávání 17

1.1.2.3 Další profesní vzdělávání 18

1.2 ÚČAST DOSPĚLÝCH NA DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A EU 20

2 VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH 24

2.1 ROLE VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH 26

2.2 LEKTOR CIZÍHO JAZYKA 29

3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST 31

3.1 VYMEZENÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI 31

3.2 TEORIE PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI 33

3.2.1 Vývoj zkoumání pracovní spokojenosti 33

3.2.2 Jednofaktorová teorie 35

3.2.3 Dvoufaktorová teorie 36

3.3 FAKTORY PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI 37

4 PRACOVNÍ SPOKOJENOST LEKTORŮ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ 40

5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ: MOŽNOST DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ JAKO FAKTOR PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI LEKTORŮ CIZÍCH JAZYKŮ V JAZYKOVÝCH ŠKOLÁCH 43

5.1 METODIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ 43

5.1.1 Cíle empirického šetření 43

5.1.2 Hypotézy 44

5.1.3 Použité metody zpracování empirického šetření 45

5.1.4 Pracovní postup 46

5.1.5 Charakteristika výběrového souboru 47

5.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ 52

5.3 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ 60

5.4 DISKUZE 64

6 ZÁVĚR 69

7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ 71

8 PŘÍLOHY 79

PŘÍLOHA A: DOTAZNÍK K VÝZKUMNÉMU ŠETŘENÍ 79

PŘÍLOHA B: KODEX KVALITY A ETICKÝ KODEX ASOCIACE JAZYKOVÝCH ŠKOL 86

Seznam použitých zkratek

AES – Adult Education Survey (Vzdělávání dospělých v České republice 2016)

AJŠ – Asociace jazykových škol

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

EU – Evropská unie

KPŽ – Kvalita pracovního života

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

0 Úvod

Další vzdělávání patří k důležitým součástem lidského života, což si lidé stále častěji uvědomují. Pomáhá zajišťovat konkurenceschopnost na trhu práce. Ve světě, který se rychle mění, musí lidé stále aktualizovat svoje znalosti a vědomosti. Mimo utilitární funkci je pro mnoho lidí další vzdělávání také možností, jak efektivně trávit volný čas. Jazykové vzdělávání patří mezi nejdůležitější a nejoblíbenější. Lidé se za pomoci jazyků lépe orientují v globalizovaném světě, a také se zvyšuje jejich zaměstnatelnost. Studie se povětšinou zaměřují právě na učící se, jejich spokojenost, zájmy a potřeby. Velmi málo jich bylo zaměřeno na lektory cizích jazyků, přestože jejich role je velmi podstatná a měla by být věnována pozornost jejich potřebám. Také lektoři cizích jazyků se potřebují dále vzdělávat, musí reagovat na změny a aktuální situace, které pak během výkonu své práce předávají svým studentům. Stále častěji se proto další vzdělávání objevuje jako možnost rozvoje poskytovaná v rámci jazykových škol svým zaměstnancům. Ve studiích zaměřených na lektory jazyka se objevuje tendence, že právě možnost dalšího vzdělávání v rámci organizace ovlivňuje také pracovní spokojenost lektorů, avšak v České republice není toto téma příliš rozpracováno a prozkoumáno.

Tato bakalářská práce se zaměřuje právě na možnost dalšího vzdělávání jako faktoru pracovní spokojenosti u lektorů cizího jazyka. Jejím cílem je analýza dalšího vzdělávání a jeho vztahu k pracovní spokojenosti u lektorů cizích jazyků. Realizované empirické šetření si klade za cíl analyzovat vliv možnosti dalšího vzdělávání poskytovaného školou na celkovou pracovní spokojenost lektorů zaměstnaných v jazykových školách. K naplnění tohoto cíle je realizováno empirické šetření kvalitativního designu za pomoci dotazníku, který byl rozeslán mezi lektory zaměstnané v jazykových školách na území České republiky, které jsou členy Asociace jazykových škol.

Tato práce je členěna do pěti kapitol. První z nich se zabývá dalším vzděláváním, jeho charakteristikou, kategorizací a účastí dospělé populace na něm. Kapitola druhá se zabývá vzdělavateli dospělých. Jejím obsahem je analýza rolí, které může vzdělavatel dospělých přejímat a pozornost je věnována především lektorům cizího jazyka. Jsou zmíněna jejich specifika a charakteristiky. Třetí kapitola je věnována pracovní spokojenosti, z hlediska dosavadních teoretických poznatků. Kapitola se zaměřuje na teorie pracovní spokojenosti, významné faktory na ni působící a v neposlední řadě na její vymezení. Čtvrtá kapitola pak spojuje témata dalšího vzdělávání, pracovní spokojenosti a cílové skupiny lektorů cizího

jazyka a přibližuje právě vliv dalšího vzdělávání na pracovní spokojenost. Obsahem páté kapitoly je empirické šetření, věnující se vlivu dalšího vzdělávání na pracovní spokojenost lektorů cizích jazyků. Jsou přiblíženy metody šetření a sběru dat a stanoveny hypotézy. Součástí kapitoly je analýza získaných dat a jejich interpretace. Cílem empirického šetření pak byla analýza vlivu možnosti dalšího vzdělávání poskytovaného školou na celkovou pracovní spokojenost lektorů zaměstnaných v jazykových školách.

Odborných zdrojů zpracovávajících témata prezentované v této bakalářské práci je mnoho. V rámci tématu dalšího vzdělávání lze zmínit dokumenty MŠMT a Evropské unie, jako jsou *Strategie celoživotního učení* nebo *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*. Z provedených studií lze zmínit například *Adult Education Survey (AES),* nebo přímo studie zabývající se tématem pracovní spokojenosti lektorů, jako je například *Language teacher motivation: A study of teachers of English as a Second Language (ESL) in New Zealand language schools.* K sepsání byly z velké části využity také odborné publikace, ze kterých lze zmínit například *Psychologie práce a organizace* autora Karla Paulíka nebo publikaci *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice.*

1 Další vzdělávání

MŠMT v dokumentu Implementační plán celoživotního učení pojem *další vzdělávání* zahrnuje do konceptu celoživotního učení – tedy principu, že *„…všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek…“* (MŠMT, 2008, s. 8). Koncept celoživotního učení definuje také *Memorandum o celoživotním učení z roku 2000* jako *„…mnohoúčelovou vzdělávací činnost, která stále pokračuje s cílem zlepšit znalosti, dovednosti a kompetence.“* (Evropská komise, 2000, s. 2).

Studie *OECD Skills Outlook 2021* zdůrazňuje roli celoživotního učení v kontextu zajištění konkurenceschopnosti na pracovním trhu a úspěšnosti jedince ve společnosti. Vyzdvihuje nutnost adaptace na společenské trendy jako jsou rychle se měnící svět, globalizace, zvyšující se délka života, migrace nebo náhlé krize jako pandemie Covidu-19. Celoživotní učení pak napomáhá budovat odolnost vůči nejistému, rychle se měnícímu světu pomocí vytváření návyků k osvojování nových dovedností a schopností, jejichž podstata se neustále mění v závislosti na společenském vývoji. Tento proces by měl být součástí života jedinců již od dětství, a provázet je po celou dobu života (OECD, 2021, s. 23).

Celoživotní učení je nepřetržitý proces, který je možné členit na dvě základní etapy – počáteční a další vzdělávání (MŠMT, 2008, s. 8). Do počátečního vzdělávání je zahrnováno veškeré formální vzdělávání – základní, střední i terciární, které může být ukončeno kdykoli po úspěšném splnění povinné školní docházky, vstupem mezi ekonomicky aktivní obyvatele na trhu práce či naopak přechodem mezi ekonomicky neaktivní (MŠMT, 2008, s. 8–9).

Zormanová (2017, s. 22) popisuje celoživotní učení jako *„… propojený celek, který probíhá v těchto etapách:*

1. *předškolní výchova a vzdělávání;*
2. *vzdělávání a výchova po dobu povinné školní docházky;*
3. *všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích;*
4. *profesní vzdělávání na úrovni středoškolského vzdělávání;*
5. *profesní vzdělávání na úrovni vysokoškolského vzdělávání;*
6. *vzdělávání dospělých“*

Další vzdělávání je tak chápáno jako nedílná součást procesu, který by měl prostupovat celým životem člověka. Je možné jej členit na několik etap, které ale stále fungují jako celek a každá má v životě svou roli. V životě jednotlivce napomáhá osvojení schopnosti adaptace na měnící se životní prostředí a trh práce a napomáhá budovat odolnost vůči těmto změnám.

1.1 Charakteristika dalšího vzdělávání

Legislativně vymezuje další vzdělávání zákon 179/2006 Sb. *Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).* Ten jej definuje takto: *„dalším vzděláváním [se rozumí] vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním."* (ČR, 2006, § 2).

Další vzdělávání je pak ve *Strategii celoživotního učení ČR* definováno vymezením proti počátečnímu vzdělávání, tedy probíhá po dosažení konkrétního stupně vzdělání, nebo po vstupu na trh práce. Svým zaměřením je velmi různorodé, může být cíleno na různorodé aspekty vědomostí, dovedností či kompetencí jak pro pracovní, tak občanský či osobní život (MŠMT, 2008, s. 9).

Národní ústav pro vzdělávání pojem definuje jako vzdělávání, které následuje po vstupu jednotlivce na pracovní trh. Stejně jako *Strategie celoživotního učení* pojednává o jeho rozmanitém zacílení – další vzdělávání jako možnost zvyšování kvalifikace z důvodu možnosti postupu v kariéře, přes získávání dovedností a kompetencí pro občanský či osobní život (Národní ústav pro vzdělávání, 2011–2021, nestránkováno).

V evropském kontextu definuje CEDEFOP v glosáři klíčových pojmů další vzdělávání jako vzdělávání, které následuje po dokončení vzdělávání počátečního nebo po vstupu na pracovní trh. Zahrnuje ho do procesu celoživotního učení a zdůrazňuje jeho důležitou roli v otázce zaměstnatelnosti osob. Pod pojem další vzdělávání pak řadí všechny druhy vzdělávání – všeobecné, specializované i odborné; formální i neformální (CEDEFOP, 2014, s. 51).

Průcha a Veteška definují další vzdělávání jako to vzdělávání, které následuje po dokončení počátečního, přičemž dodávají, že může být realizováno jak v institucích formálního vzdělávacího systému jako jsou střední či vysoké školy nebo v institucích mimoškolního zájmového vzdělávání. Dodávají, že vzhledem k tomu, že je potřeba rozvoje a vzdělávání dospělých velmi vysoká, je začleněna a vymezena i legislativně, čímž se další vzdělávání stává zdrojem pro získávání a uznávání kvalifikací a kompetencí (Průcha a Veteška, 2012, s. 64).

Výjimku tvoří tzv. „druhá vzdělávací šance“, kterou Beneš definuje jako příležitost *„…pro lidi, kteří z nějakých důvodů nezískali vzdělání podle svých potřeb nebo v určitém úseku svého života neměli o toto vzdělání zájem. Ve vývojových zemích to může znamenat alfabetizaci, ve vyspělých zemích se v důsledku rozmachu vzdělávacích systémů většinou jedná o získání úplného středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání.“* (Beneš, 2014, s. 37).

Strategický dokument *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020* udává rozdíl mezi dalším vzděláváním a vzděláváním dospělých ve formálních institucích, kam řadí i vzdělávání ve smyslu „druhé vzdělávací šance“ (MŠMT, 2014, s. 6).

Dá se tedy říci, že obecně panuje shoda v tvrzení, že dalším vzděláváním rozumíme veškeré aktivity spadající do konceptu celoživotního učení, které nepatří do počátečního vzdělávání a probíhají po prvním vstupu na pracovní trh.

1.1.1 Účel a funkce dalšího vzdělávání

Tato podkapitola představuje, za jakým účelem se dospělí lidé vzdělávání věnují. Další vzdělávání nabývá postupně čím dál vyššího významu a potřeby, jelikož lidé potřebují reagovat a adaptovat se na stále se rychleji měnící životní podmínky a situaci na trhu práce. Zároveň je potřeba vzdělávání vyvolána i požadavky hospodářství – potřebou neustále inovovat a zavádět nové technologie, zvyšovat produktivitu a konkurenceschopnost (MŠMT, 2001, s. 79).

Potřebu vzdělávání z hlediska zaměstnatelnosti podtrhuje i strategický dokument *Bílá kniha* vydaný MŠMT v roce 2001. Uvádí, že často je motivací přesun ve struktuře zaměstnanosti, možnost posunout tak svoji kariéru na vyšší příčky nebo k vyššímu platovému ohodnocení (MŠMT, 2001, s. 79).

Beneš ve své publikaci podtrhuje nutnost a účel dalšího vzdělávání dospělých šesti možnostmi, kterým směrem může být další vzdělávání zaměřeno:

- *„Druhá vzdělávací šance (dráha) pro lidi, kteří z nějakého důvodu nezískali vzdělání podle svých potřeb nebo v určitém úseku svého života o toto vzdělání neměli zájem. (…)“* (druhá vzdělávání šance ale není vždy jednoznačně považována za součást dalšího vzdělávání, viz. předchozí kapitola; pozn. autora).
- *„Odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací a kompetencí.*
- *Rozvoj schopností vyplňovat sociální role v rodině, sociálním životě, jako občan, odborář atd.*

- *Sociální péče týkající se zdravotní výchovy (AIDS, kouření).*
- *Individuální rozvoj chápaný většinou jako rozvoj kulturních či všeobecných znalostí nebo schopnosti trávit hodnotně volný čas.*
- *V mnoha společnostech se doplňuje individuální rozvoj záměrem spojit jej se sociálním cítěním, solidaritou, sociální soudržností, výchovou k občanství."* (Beneš, 2014, s. 37).

Autor dodává, že je nutné *„… si uvědomit, že jeho význam a účel se nemusí z hlediska společnosti, státu, zadavatele, provozovatele a účastníka krýt."* (Beneš, 2014, s. 37). Zdůrazňuje tím také, že další vzdělávání nemá význam a přínos jen pro jednotlivce, ale také obecně pro společnost – pro její chod a rozvoj v různých oblastech, demokratizaci či společenské soužití (Beneš, 2014, s. 38–39).
Podobně se k funkci dalšího vzdělávání vyjadřuje také Zormanová, která nachází tři zastřešující pojmy:

Tabulka 1. Funkce a obecné cíle vzdělávání dospělých. Zdroj: zpracováno podle Zormanová, 2017, s.23

funkce:	*obecné cíle:*
humanizační	obecná humanizace jedince, jeho enkulturace
integrační	socializace jedince
kvalifikační	možnost uplatnění na trhu práce

Na funkci a účel dalšího vzdělávání může být nahlíženo z pohledu jedince i společnosti. Z obecnějšího pohledu je jeho cílem vzdělanější společnost, demokratizace či výchova k občanství. Z pohledu jedince pak může být důvodem účasti na vzdělávání jeho potřeba profesního rozvoje, příprava na společenskou roli nebo chuť naplnit volný čas smysluplnou činností.

1.1.2 Kategorizace dalšího vzdělávání

Doposud bylo s pojmem *další vzdělávání* zacházeno jako s celkem. Cílem této podkapitoly je analýza členění dalšího vzdělávání na jednotlivé segmenty. Jak píší Dvořáková a Šerák,

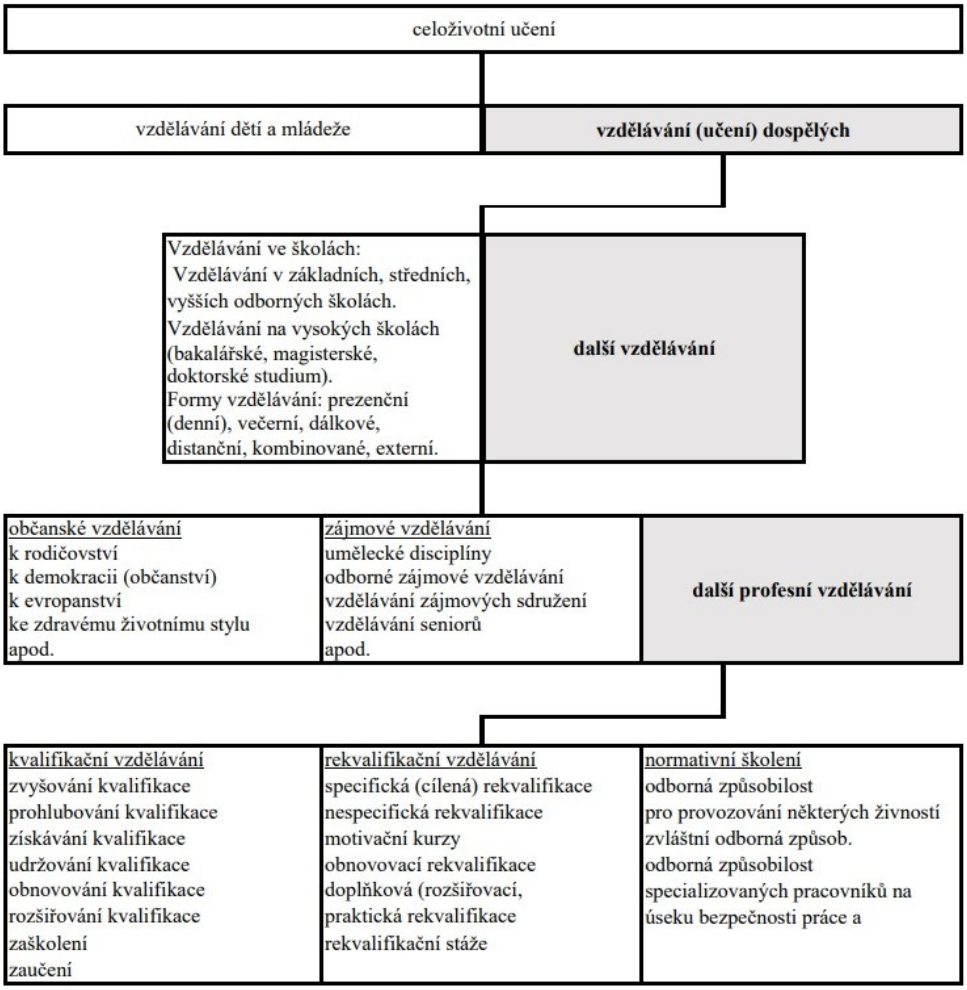
členění není vždy konsenzuální, a v České republice má výrazně regionální charakter (2016, s. 109).

Výzkum *Adult Education Survey* užívá terminologii, kterou je možné vysledovat v Evropských strategických dokumentech a dělí jej na pracovně (kariérně) orientované neformální vzdělávání a mimopracovně orientované neformální vzdělávání. Z výzkumu dále vyplývá, že z celkového počtu zúčastněných se pracovně orientovaného vzdělávání účastní převážná většina, 86 % (ČSÚ, 2018, s. 27).

Oproti terminologii užité ve výzkumu AES Palán (2003, s. 23) předkládá schéma dělení dalšího vzdělávání, které zároveň zapracovává i pozici dalšího vzdělávání v systému celoživotního učení. Tabulka je uváděna také jako rekapitulace pro zasazení pojmů z předcházejících kapitol do kontextu problematiky.

Tabulka 2. Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení. Zdroj: Palán, 2003, s. 23

MÍSTO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V RÁMCI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.



1.1.2.1 Občanské vzdělávání

Občanské vzdělávání je v dokumentu *Implementační plán strategie celoživotního učení* definováno jako *„…různé formy neformálního vzdělávání a informačního působení, které přispívají k občanskému uvědomění, boji proti diskriminaci, ochraně životního prostředí a zdraví a rovněž k rozvoji ekonomické gramotnosti včetně gramotnosti finanční.“* (MŠMT, 2008, s. 99).

Strategický dokument *Bílá kniha* rozděluje vzdělávání dospělých na tři části – Vzdělávání, které vede k dosažení určitého stupně vzdělání, Další profesní vzdělávání a Ostatní součásti vzdělávání dospělých, kam zařazuje mimo jiné i občanské vzdělávání (MŠMT, 2001, s. 79). *Bílá kniha* vymezuje roli občanského vzdělávání jako nástroj, který *„…zlepšuje informovanost, obecný rozhled a hodnoty občanů týkající se specifických společenských, politických a dalších otázek.“* Dokument dále pojednává o potřebě podpory tohoto druhu vzdělávání ze strany místních orgánů, církví či občanských iniciativ (MŠMT, 2001, s. 84).

Palán definuje občanské vzdělávání jako *„Vzdělávání zaměřené na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat.“* (Palán, 2003, s. 22). Občanské vzdělávání je zaměřeno na uspokojování potřeb občanů ve společenské oblasti, kultivuje člověka v roli občana a přispívá ke schopnosti orientace v rychle se proměňující společenské i politické oblasti. Také na něj můžeme pohlížet z hlediska celospolečenského, kdy svým působením přispívá ke tvorbě společenské integrity. Do občanského vzdělávání zahrnujeme problematiku z mnoha sfér, příkladem může být právo, etika, ekologie, zdravotnictví, politika či náboženství (Palán, 2003, s. 22).

Dokument organizace European Association for the Education of Adults s názvem *Adult Education and Citizenship* se zabývá občanským vzděláváním v kontextu podpory demokratického zřízení v Evropě pomocí konceptu aktivního občanství. Občanské vzdělávání je velmi důležitým nástrojem, který by měl lidem napomoci pochopit, adresovat a postavit se nerovnoprávnosti, vyrovnávat se s migrací a globalizací a posilovat soudržnost a v neposlední řadě předcházet rasismu a antidemokratickým tendencím (EAEA, 2019, s. 4–5). Je zde zmíněn také podstatný fakt, že cílovou skupinou občanského vzdělávání dospělých obyvatel je velmi různorodá skupina, od lidí s nízkou úrovní znalostí a dovedností po vysoce vzdělané obyvatelstvo (EAEA, 2019, s. 6).

Autoři Hloušková a Pol zmiňují ve svém příspěvku o občanském vzdělávání jako o takovém vzdělávání, které směřuje k *„… rozvoji aktivního, odpovědného a kompetentního občana, a jako celek zahrnuje politické, právní, kulturní i sociální otázky, které se řeší na místní, regionální, národní, evropské i globální úrovni.“* Zároveň autoři upozorňují na fakt, že z jejich realizovaného výzkumu vyplynul nevelký zájem dospělých k účasti na občanském vzdělávání – z jejich výzkumného vzorku pouze 3,5 % dotázaných uvedlo, že se za uplynulých dvanáct měsíců zúčastnilo nějaké formy občanského vzdělávání a přibližně stejné množství se plánovalo účastnit v roce následujícím. Autoři jakožto zdůvodnění nevelkého zájmu uvádějí nedostatečnou motivaci dospělých k tomuto druhu vzdělávání, či pocit, že nemají potřebu se v této oblasti vzdělávat (Hloušková a Pol, 2008, s. 192–193).

Z terminologického hlediska je možné se setkat s určitou neukotveností, jak píší Dvořáková a Šerák, kdy jsou nekoordinovaně užívány termíny „občanská výchova“, „občanské vzdělávání“ nebo „politická výchova“. Tradičně používaný termín „občanská výchova“ bývá v posledních letech nahrazován právě pojmem „občanské vzdělávání“, zejména vlivem zahraničních zdrojů, a který je zároveň více používaný v kontextu vzdělávání dospělých (2016, s. 116–117).

Dokument *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+* udává jako cíl občanského vzdělávání vybavit občana kompetencemi nutnými pro život v demokratické společnosti, prosazování demokratických hodnot a postojů, občanské soudržnosti a ochraně lidských práv. Mělo by vést především ke kritickému myšlení a aktivnímu zájmu o život kolem nás a věci veřejné (MŠMT, 2020, s. 32–33).

O benefitech podpory rozvoje aktivního občanství, a tedy i občanského vzdělávání pojednává také publikace Centra občanského vzdělávání, kde autoři vyzdvihují především jeho roli jakožto prevence negativních dopadů lokálních i celospolečenských změn, zejména v období, kdy se v politice objevují hlasy nabízející více či méně radikální změnu k zavedenému systému. Zdůrazňují nutnost schopnosti kritického myšlení, které chrání občany před manipulací a propagandou (Čáp, Matějka a Protivínský, 2013, s. 5–6).

Občanské vzdělávání zahrnuje spektrum oblastí, které přispívají k uspokojování zájmů a společenských potřeb v rámci života jednotlivce jakožto občana a zároveň rozvíjí společnost jako takovou. V pojetí občanského vzdělávání se autoři významně neliší, ačkoli je možné se setkat s terminologickou neukotveností pojmů, panuje shoda zejména v myšlence, že přispívá k rozvoji jednotlivce i společnosti, kde především přispívá k její demokratizaci.

1.1.2.2 Zájmové vzdělávání

Stejně jako občanské vzdělávání je i zájmové vzdělávání *Bílou knihou* zařazeno do části Ostatních součástí vzdělávání dospělých (MŠMT, 2001, s. 79). Charakterizuje jej jako vzdělávání, které sice slouží primárně k rozvoji osobně motivovaných zálib a potřeb, ale jeho výsledky jsou využitelné také v profesním životě jedince a jako celek přispívá ke vzdělanější společnosti (MŠMT, 2001, s. 83–84).

Strategický dokument *Strategie celoživotního učení do roku 2030+* pojednává o potřebě podpory zájmového vzdělávání jakožto důležité součásti konceptu celoživotního učení. Upozorňuje na fakt, že přesto, že je zájmové vzdělávání činností, která je velmi podstatná v každém věku jednotlivce, nebyla na státní úrovni přijata žádná opatření, která by podporovala celkovou účast na dalším vzdělávání a zároveň a zároveň poskytovala podporu i specifickým skupinám populace (MŠMT, 2020, s. 60–61).

V literatuře je možné najít zájmové vzdělávání charakterizované jako dlouhodobou i krátkodobou formu vzdělávání, které může probíhat individuálně i skupinově a směřuje k zájmům a seberealizaci jednotlivce (Šerák, 2009, s. 50). Zároveň je nutné poukázat na fakt, že ačkoli v literatuře je charakteristickým znakem zájmového vzdělávání jeho neutilitárnost, nepragmatičnost a saturace individuálních zájmů, ve strategických dokumentech, jako je například výše zmíněná Bílá kniha je akcentována i možnost využití v profesní kariéře jednotlivce (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 113).

Mezi typy zájmového vzdělávání patří:

- *„Kulturní a estetická výchova (…),*
- *Pohybová a sportovní výchova (…),*
- *Cestování a turistika (…),*
- *Zdravotní výchova (…),*
- *Environmentální výchova (…),*
- *Vědeckotechnické vzdělávání (…),*
- *Jazykové vzdělávání (…),*
- *Náboženská a duchovní výchova (…)“* (Šerák, 2009, s. 137–175).

Zároveň je možné konstatovat, že zájmového vzdělávání se více účastní ženy než muži, z hlediska věku pak mladí lidé do 25 let a z pohledu dosaženého vzdělání lidé s vyšším vzděláním – středoškolským, vyšším odborným a vysokoškolským (Šerák, 2009, s. 131–132).

Jinou definicí je možné zájmové vzdělávání označit jako činnost, která *„[v]ytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením.“* (Palán, 2002, s. 22). Zahrnuje všeobecně vzdělávací problematiku, etickou, kulturní, náboženskou, filozofickou, sportovní nebo zdravotní oblast zájmu (Palán, 2002, s. 23).

Zájmové vzdělávání *„… vychází ze svobodného výběru vzdělávacích činností, má respektovat podmínky dané individuálními schopnostmi i životní podmínky účastníků.“* (Knotová, 2008, s. 173). Jedná se o svobodně volenou činnost, která slouží k uspokojování individuálních potřeb a osobně motivovaných znalostí, ale zároveň může pozitivně ovlivňovat profesní kariéru (Knotová, 2008, s. 173–174).

Z výzkumu realizovaného mezi lety 2005 a 2006 můžeme o zájmovém vzdělávání říci, že se liší procentuální zastoupení mužů a žen v tomto odvětví – mezi účastníky bylo 36 % mužů a 64 % žen. Autoři toto vysvětlují faktem, že v kulturních a vzdělávacích institucích, kde se toto vzdělávání realizuje, převládá feminizace, a proto nabídku vytváří spíše tak, že oslovuje ženy – třeba i nezáměrně. Z hlediska věkové struktury byla nejčetněji zastoupena kategorie 20–29 let, s vyšším věkem zájem klesal (Knotová, 2008, s. 177–178).

Zájmové vzdělávání je širokou oblastí, která se vyznačuje hlavně charakteristikou dobrovolnosti, neutilitárnosti, nepragmatičnosti a individuálního zájmu jednotlivce. Je však možné se setkat i s definicemi, kdy je zájmové vzdělávání akcentováno i jako prostředek k získání znalostí a dovedností využitelných v profesním životě, a to zejména ve strategických dokumentech. Do zájmového vzdělávání je možné zařadit kategorie jako sport, zdraví, jazyky, ale i technické nebo vědecké oblasti, a tak se může překrývat i s rozvojem pracovně orientovaného vzdělávání. Je možné říci, že jeho účastníky jsou více mladí lidé, kteří mají dostatek volného času a lidé s vyšším vzděláním a jako zájmové vzdělávání celek přispívá k rozvoji společnosti.

1.1.2.3 Další profesní vzdělávání

Nejvýraznějším sektorem je, jak bylo již zmíněno, další profesní (kvalifikační) vzdělávání. Jedná se o jeden z nejrychleji narůstajících oblastí služeb a vůbec nejrychleji rostoucí sektor vzdělávání – zvyšuje se jak počet účastníků, tak množství financí věnované této službě (Beneš, 2014, s. 159). Tento druh dalšího vzdělávání je poskytován *„… osobám, které dokončily řádné odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání.“* (Palán, 2003, s. 22).

Zařazujeme do něj veškeré formy odborného a profesního vzdělávání, jimž se jedinec věnuje během svého aktivního pracovního života, a jeho cílem je rozvoj postojů, znalostí a schopností souvisejících s výkonem určitého povolání (Palán, 2003, s. 22).

Bílá kniha rozděluje další profesní vzdělávání na dvě skupiny:

a) povinné (normativní) – *„jehož absolvování, stanovené příslušnými předpisy, je předpokladem pro výkon určitých odborných činností“*. Kompetence v tomto typu vzdělávání by měly spadat pod konkrétní profesní orgány nebo ministerstva. Do této kategorie patří například specifické technické či lékařské znalosti, či školení BOZP,
b) nepovinné vzdělávání – tato kategorie má *„… největší schopnost inovovat“* a měla by proto na ni být zaměřena pozornost i z hlediska podpory ze strany státu, aby bylo stimulováno investování do této oblasti a zaměstnanců. Nepovinné vzdělávání je možné dále členit na kvalifikační a rekvalifikační (MŠMT, 2001, s. 82–83).

Další profesní vzdělávání je podle Palána možné dále dělit na:

1) kvalifikační vzdělávání – do této kategorie je možné zařadit vzdělávání realizované za účelem zvyšovaní, udržovaní, prohlubování, získávání nebo rozšiřování kvalifikace, patří sem také zaškolení a zaučení,
2) rekvalifikační vzdělávání – rekvalifikaci můžeme dělit na specifickou a nespecifickou, patří sem také motivační kurzy, obnovovací či praktická rekvalifikace,
3) normativní školení – tedy vzdělávání určené právní normou. Nejvýraznějšími kategoriemi jsou odborná způsobilost, provozování některé živnosti, odborná způsobilost nebo bezpečnost práce (Palán, 2003, s. 22).

Rekvalifikační vzdělávání je realizováno za účelem změny kvalifikace (Zormanová, 2017, s. 36).

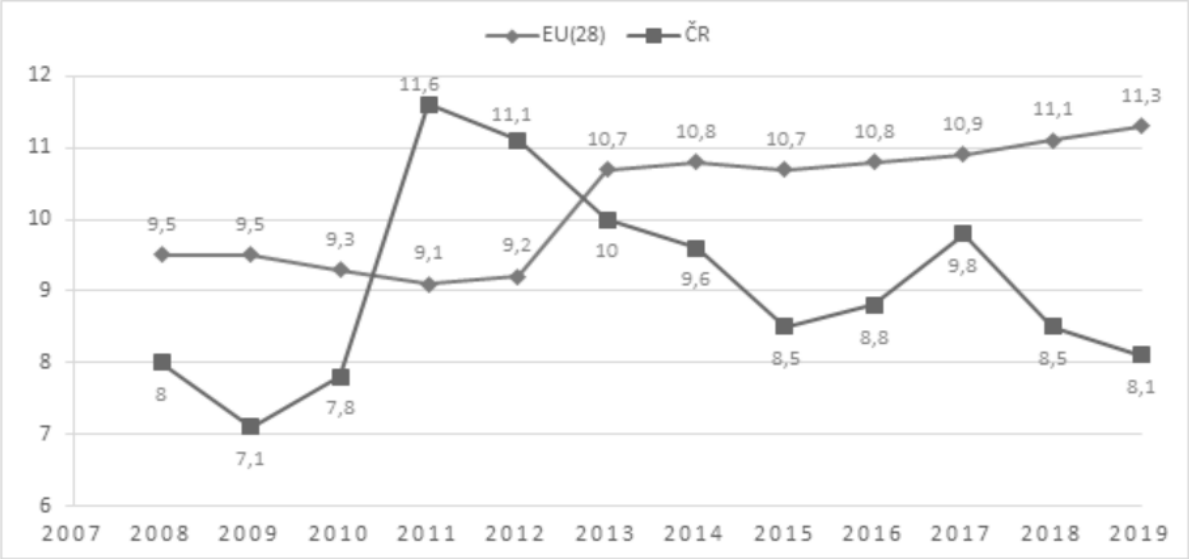
Zákon 435/2004 Sb. *Zákon o zaměstnanosti* definuje rekvalifikaci jako *„získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování. Za rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala.“* (ČR, 2004, nestránkováno). Instituce zajišťující rekvalifikační vzdělávání musí být příslušně akreditovány, stejně jako konkrétní vzdělávací program. Instituce po splnění konkrétního programu pak vydá celostátně uznávaný certifikát (ČR, 2004, nestránkováno).

Další profesní vzdělávání je nejširší oblastí dalšího vzdělávání. Jedná se o nejrychleji rostoucí odvětví vzdělávání, které zajišťuje konkurenceschopnost na trhu práce a státu jako celku. Jeho vymezení je také součástí zákonů České republiky.

1.2 Účast dospělých na dalším vzdělávání v ČR a EU

Hodnota a prestiž vzdělání v současnosti narůstá. Můžeme říci, že se stává *„… potřebou lidí a zbožím, které může vydělávat peníze a má svůj trh.“* (Beneš, 2014, s. 36). Pro část obyvatelstva je učení součástí konzumního způsobu života (např. při plánování profesní kariéry) nebo kultivace životního stylu (zaměřené na spiritualitu nebo sebepoznání). Nárůst hodnoty vzdělání je vyvolán společenským vývojem, změnou nároků na lidi či hodnotovém zaměření lidí – ti jsou vzdělanější, kritičtější a vybíravější (Beneš, 2014, s. 35–36).

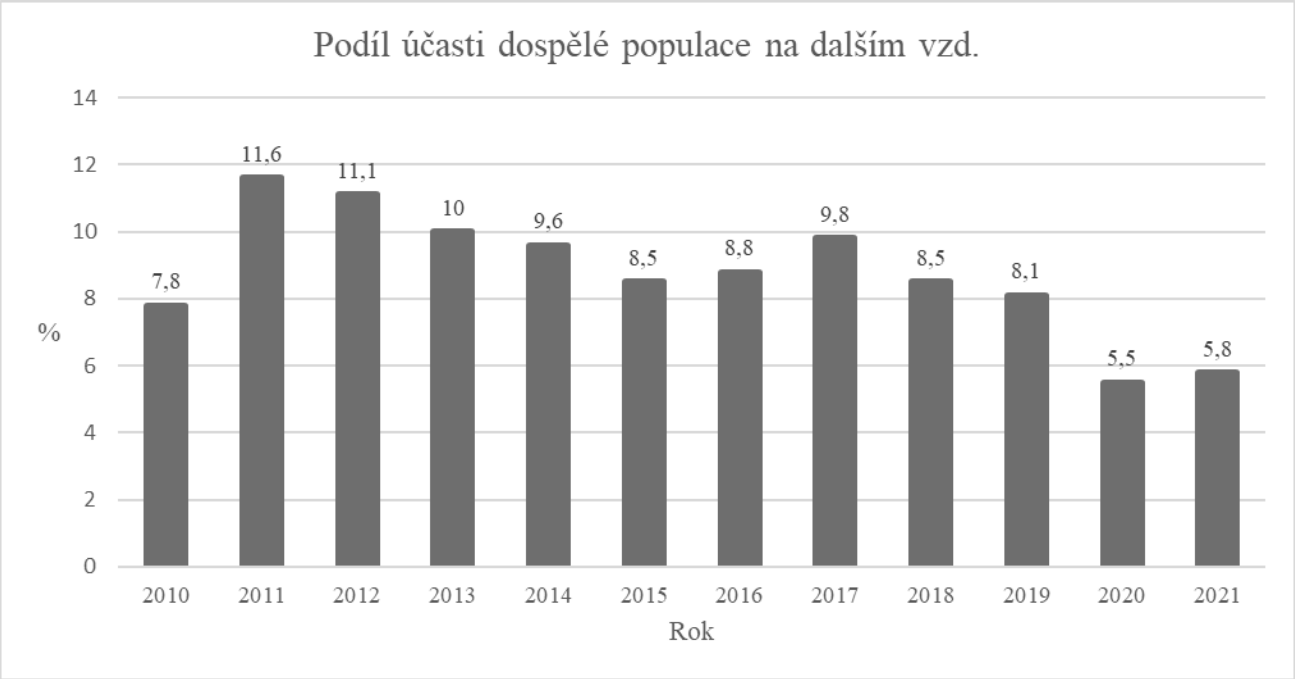
Přesto, že potřeba neustálé adaptace na měnící se životní a pracovní podmínky by měly naznačovat, že o další vzdělávání bude všeobecně zájem narůstat, podle průzkumu Eurostatu a MŠMT *Labour Force Survey* (česky Výběrové šetření pracovních sil) realizovaného mezi lety 2008 a 2019 tomu tak není. Předmětem studie jsou lidé ve věku 25–64 let, kteří již vstoupili na pracovní trh. Tato cílová skupina byla vybrána na základě cíle stanoveného v dokumentu *„Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020)“,* kde byly v rámci sledování pokroku stanoveny referenční úrovně, jichž by mělo v daném časovém rámci být dosaženo. Jednou z těchto úrovní je zvýšit účast dospělých na programech celoživotního učení tak, aby se jich v roce 2020 účastnilo nejméně 15 % obyvatel spadajících do této cílové skupiny (Eurostat, 2022, nestránkováno; Evropská rada, 2009, s. 7). Cílem šetření bylo zjistit, kolik procent lidí z cílové skupiny se zúčastnilo některé formy vzdělávání (formální i neformální, včetně pracovního) ve čtyřech týdnech předcházejících výzkumnému šetření. Ve výzkumu je užíván pojem „Adult learning“, kterým jsou myšleny vzdělávací aktivity, kterých se účastní lidé po ukončení počátečního vzdělávání, které jsou součástí celoživotního učení. Následující graf ukazuje srovnání ČR v průběhu těchto let v porovnání s ostatními státy EU.



Graf 1. Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008–2019. zdroj: MŠMT, 2019; Eurostat, 2022

Je možné si všimnout, že zatímco v ostatních státech Evropské unie je každoroční podíl účastníků vyšší, v České republice je trend spíše mírně klesající.

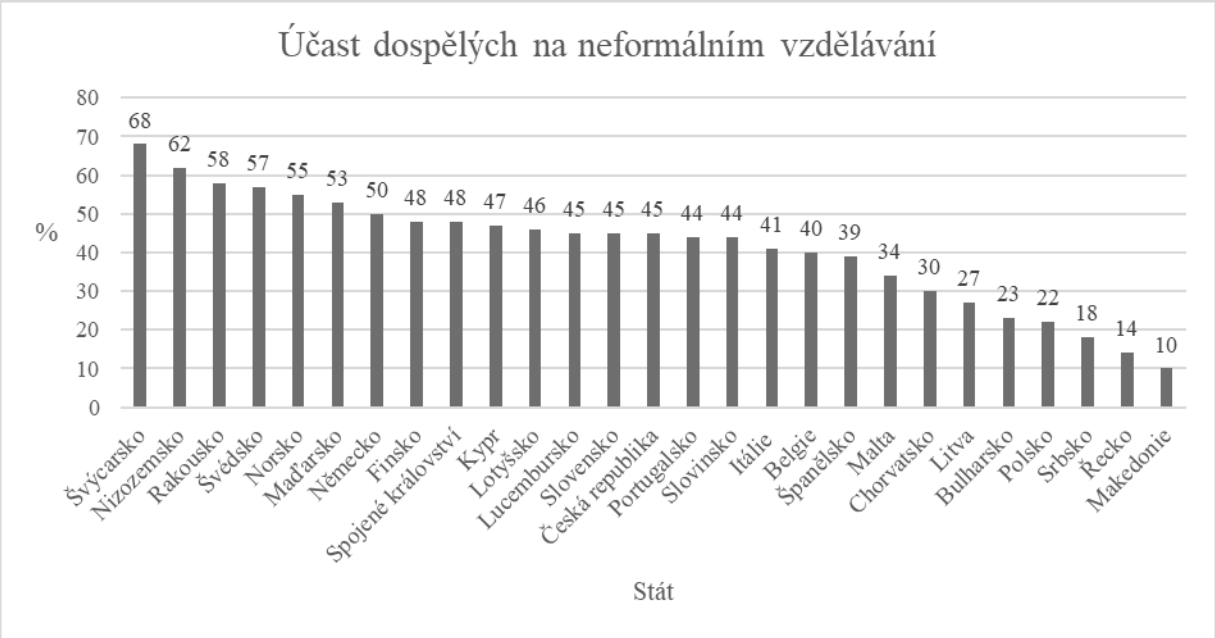
V grafu nejsou zanesena data pro Českou republiku ze stejného výzkumu Eurostatu a MŠMT za roky 2020 a 2021, která jsou již k dispozici, a jsou zobrazena v grafu níže.



Graf 2. Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR v letech 2010–2021. Zdroj: zpracováno podle Eurostat, 2022

Jak je možné z grafu vypozorovat, trend klesání pokračuje a rozdíl mezi lety 2019 a 2020 je poměrně velký. Za zmínku pak jistě stojí i fakt, že pro rok 2020 udává výzkum v rámci států EU celkově hodnotu 9,2 % – zde tedy také došlo k mírnému poklesu. Jak uvádí zpráva Eurydice za rok 2021, tento pokles byl způsoben koronavirovou krizí a jejími dopady na běžný život. Došlo tak k přerušení již téměř deset let trvajícího trendu, kdy se průměrná účast v Evropských státech na dalším vzdělávání pomalými kroky zvyšovala (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2021, s. 37). Následně je ale patrné mírné zvýšení účasti, a to na 5,8 %, patrně vlivem zmírnění epidemie a protiepidemických opatření.

V rámci České republiky je reprezentativním výzkumem šetření *Adult Education Survey* (česky *Vzdělávání dospělých v České republice*). Narozdíl od šetření *Labour Force Survey*, ve kterém je téma pouze okrajové, je zaměřeno především na oblast vzdělávání. Jeho periodicita je ale delší, pět let, zatímco *Labour Force Survey* sleduje změny po období jednoho roku (ČSÚ, 2018. s. 5). Podstatným rozdílem je také fakt, že *Labour Force Survey* zkoumá, jaké procento populace se účastnilo vzdělávání ve čtyřech týdnech předcházejících šetření, zatímco *Adult Education Survey* zjišťuje účast na alespoň jednom vzdělávání za posledních 12 měsíců. Statistickou jednotkou výzkumu jsou dospělí lidí ve věku 18–69 let, avšak mezinárodně srovnatelná data jsou k dispozici pouze pro užší skupinu 25–64 let. Následující graf zobrazuje účast dospělých na neformálním vzdělávání právě v mezinárodním porovnání.



Graf 3. Účast dospělých na neformálním vzdělávání v mezinárodním porovnání. Zdroj: zpracováno dle ČSÚ, 2018

Ve výzkumu *Adult Education Survey* (dále jen AES) je vzdělávání děleno na pracovně orientované a mimopracovně orientované neformální vzdělávání. Česká republika se společně s Lucemburskem a Lotyšskem nachází ve středu, s 45 %. Na vrcholu stojí pak Švýcarsko, naopak nejslabší účast zaznamenala Makedonie s 10 %.

Podstatným, ale pravděpodobně nepřekvapivým ukazatelem je bezesporu také úroveň formálního vzdělání dospělých ve vztahu k účasti na dalším vzdělávání. Rabušicová a Rabušic (2008, s. 68–69) ve své publikace uvádějí, že úroveň participace na dalším vzdělávání stoupá s dosaženým stupněm formálního vzdělání – vysokoškolsky vzdělaní lidé jsou tedy nejčastějšími účastníky. Pro porovnání, v jejich průzkumu tvořili lidé se základním vzděláním pouze 12 % celkového počtu, zatímco vysokoškolsky vzdělaní 68 %, tedy pětinásobný rozdíl. Stejný výsledek potvrzuje i výsledek AES, kdy byli lidé s vysokoškolským vzděláním nejčastějšími účastníky vzdělávání (ČSÚ, 2018, s. 30). Rozdíly je také možno najít dle věku respondentů, avšak rozdíl již není tak markantní jako v případě dosaženého vzdělání. Ve věkové skupině 20–29 let se účastnilo 43 % respondentů, ve skupině 30–39 42 % respondentů a například ve skupině 50–59 let 32 % respondentů spadajících do této kategorie. Socioekonomická struktura respondentů ukázala, že ve skupině zaměstnanců participovalo 47 % respondentů, ve skupině podnikatelů 37 % dotázaných. Poměrně velká účast se projevila také ve skupině žen na mateřské dovolené, kde se účastnilo 25 % respondentek. Oproti tomu účast nezaměstnaných osob byla nižší, a to 19 %.

Naopak v případě pohlaví jakožto ukazatele se rozdíl téměř neprojevil, podle autorů lze konstatovat, že neexistuje a na participaci vliv nemá (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 68–69). Ve výzkumu AES došlo ke zjištění, že více se vzdělávání účastní muži – vzdělávání se jich ve 12 měsících předcházejících studii zúčastnilo 42 %, žen jen 37 %. Je také konstatováno, že oproti roku 2011, kdy byla účast obou pohlaví srovnatelná (32 %), došlo k významnějšímu nárůstu zapojení mužů do vzdělávání, než byl nárůst žen (ČSÚ, 2018, s. 29).

2 Vzdělavatel dospělých

Předcházející kapitoly byly zaměřeny na účastníky vzdělávání ze strany učících se. Vzhledem ke zkoumanému tématu je třeba zaměřit pozornost i na vzdělavatele dospělých a jeho roli v procesu vzdělávání dospělých. Vzdělavatel dospělých by měl přistupovat ke vzdělávajícímu se účastníkovi se specifiky, která proces výuky dospělých odlišuje od výuky dětí. Těchto specifik existuje mnoho, avšak pro účely této práce byla vybrána ta, která se zabývají rolí vzdělavatele a jeho vztahu ke vzdělávanému. Účastníci vzdělávání dospělých vstupují do vzdělávacího procesu s odlišnými životními zkušenostmi a znalostmi, zatímco dítě je teprve získává. Dospělí tak do vzdělávacího procesu přinášejí své osobní zkušenosti, které mohou být bohatým zdrojem inspirace či vědomostí pro ostatní účastníky. Zároveň jim životní zkušenost slouží jako základ, na který navazují nové znalosti a vědomosti, což může tento proces usnadňovat. Dítě povětšinou přijímá nové znalosti pouze teoreticky, zkušenost přichází až později. Na druhou stranu dospělí lidé již mají vytvořeny zvyky a myšlenkové vzorce, které mnohdy limitují jejich schopnost přijímat informace s otevřenou myslí a bez předsudků, jak tomu bývá u dětí (Knowles, 1970, 43–44).

Důležitým specifikem je také nutnost kladení důrazu na praktickou aplikaci učiva – úkolem vzdělavatele dospělých je předávat nové znalosti či dovednosti tak, aby byly co nejvíce aplikovatelné v každodenním životě. Důležitá je i forma předávání nového, kdy by měl vzdělavatel co nejvíce využít právě zkušeností účastníků. Vhodné jsou diskuze, případové studie či simulace, kde mají účastníci možnost využít své znalosti a dovednosti, a obohatit tak proces pro ostatní účastníky (Knowles, 1970, s. 45). Podstatný je také samotný vztah účastníků a vzdělavatele, stejně jako samotný vztah ke vzdělávání. U dětí je vzdělavatel v nadřazené pozici, obsah a průběh vzdělávání je zcela v jeho režii. U dospělých by měl být kladen důraz na samostatnost, vzdělavatel by měl být spíše průvodcem, jež usnadňuje proces vzdělávání, a který je v roli rovnocenného partnera (Knowles, 1970, s. 42–43).

Machalová nabízí zjednodušené shrnutí specifik do tří bodů (2006, s. 81):

- kooperace účastníků vzdělávání se vzdělavatelem,
- partnerský přístup vzdělavatele k účastníkům,
- zohlednění zkušeností účastníků vzdělavatelem

Tato specifika mohou být vztažena na všechny typy vzdělávání dospělých, bez ohledu na jeho zaměření. Jinak už je tomu v případě vzdělavatele dospělých jako takového. Je možné se setkat s různými stupni odbornosti, vzděláním a významná je i konkrétní role, kterou vzdělavatel v konkrétním případě zaujímá.

Z pohledu odbornosti člověka je možné vzdělavatele dospělých dělit více způsoby. Toto dělení není konsenzuální, a autoři používají i rozličnou terminologii. Machalová (2006, s. 82–83) dělí vzdělavatele dospělých do tří skupin:

1) andragog, tedy člověk, který vystudoval vysokoškolský obor andragogika a zaměřuje se na výkon role vzdělavatele,
2) profesionální pracovník s jinou odborností v rámci výchovy a vzdělávání, než je andragogika, který se ale taktéž zabývá vzděláváním dospělých,
3) odborník, většinou specialista ve své profesi, který vzdělává dospělé ve své specializaci, ale není profesionálním pracovníkem v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých

Plamínek (2010, s. 268) pracuje s jinak nepříliš používaným pojmem učitel, do kterého zahrnuje pojmy lektor, konzultant a kouč.

Langer (2016, s. 22) pojem andragog chápe dvěma způsoby – obecnějším, kdy je výraz používán *„… k pojmenování všech pracovníků, kteří se zabývají některou z oblastí teorie či praxe andragogiky.“* (Langer, 2016, s. 22) a jeho práce není konkrétněji specifikována. Druhou formou pojetí je pak užší zaměření, kdy jde o člověka, který vystudoval vysokoškolský obor andragogika. Pojem vzdělavatel dospělých chápe pak jako označující odborníka na vzdělávání, který ovlivňuje různé fáze procesu vzdělávání, kterými je myšleno následující*: „Jedná se o souhrnné označení pro koncepční, řídící, výzkumné, pedagogické, organizační, správní, administrativní, provozní, pomocné a jiné pracovníky, kteří v oblasti vzdělávání dospělých vykonávají činnosti, jež jakkoliv (přímo i nepřímo) ovlivňují výsledky vzdělávání.“* (Langer, 2016, s. 22). V souvislosti s oblastí dalšího vzděláváním pak užívá pro vzdělavatele dospělých výraz lektor (Langer, 2016, s. 14).

V Palánově (2002) *Výkladovém slovníku* se heslo pro obecný pojem „vzdělavatel dospělých“ nevyskytuje, v publikaci je však možné dohledat definice konkrétních pracovníků oblasti vzdělávání dospělých.

Vzdělavatele dospělých můžeme v konkrétních případech pak označovat pojmenováním na základě role, kterou v konkrétním vzdělávacím procesu zastává, čemuž je věnována následující podkapitola.

2.1 Role vzdělavatele dospělých

Vzdělavatelé v rámci své praxe zaujímají různé role v procesu učení, kdy záleží především na povaze vzdělávací akce. Role se liší v mnoha aspektech – časové náročnosti, požadavcích na znalosti v odborných tématech či povahou cílů, kterých má jeho práce dosáhnout. Definice rolí nejsou vždy konsenzuální a mnohdy se liší i v pojetí různých autorů. Jedno z možných pojetí nabízí také Medlíková.

1) konzultant/poradce – vzdělavatel je v této roli „odborníkem na věc“, pracuje s klientem na konkrétní záležitosti, při které poskytuje návody, uvádí best practice nebo doporučuje změny. Často pracuje delší dobu s konkrétním týmem na vyčleněném úkonu a jeho role končí podle předem domluveného rozsahu, například po zavedení změny či splnění předem určeného cíle (Medlíková, 2013, s. 12). Langer (2016, s. 25) doplňuje, že se jedná o specialistu, *„…který v určitém oboru může poradit, dát vysvětlení, návod, sdělit své odborné stanovisko, vypracovat studii, posudek či expertizu v různých konkrétních otázkách své odbornosti…“* V Palánově *Výkladovém slovníku* je u tohoto hesla doplněna poznámka, že pojem konzultant je možné užít v distančním vzdělávání i jako náhradu pojmu tutor (Palán, 2002, s. 104),

2) kouč – rolí kouče je především pomoci klientům v rozvoji či řešení problémů pomocí cílených otázek tak, aby byl schopen sám danou situaci co nejefektivněji vyřešit. U této role tolik nerozhoduje odbornost či vzdělání kouče, ale je nutná jeho pokročilá znalost koučovacích dovedností. Kouč často s klientem spolupracuje i po dobu několika let (Medlíková, 2013, s. 13). Kouč se na rozvojovém procesu významně podílí, přestože není typickým vzdělavatelem dospělých. Podstatou jeho práce je usnadnění pochopení procesů, řešení problémů nebo rozvoj koučovaného. Činí tak pomocí otázek, které jsou kladené tak, aby si koučovaný uvědomil své možnosti a sám se rozhodl pro další postup (Langer, 2016, s. 24). Koučování je forma vzdělávání, která ve spojitosti s pracovním procesem probíhá souběžně s ním. Jeho obsah není systematický, odvíjí se od aktuálně řešených úkolů a situací (Palán, 2002, s. 105),

3) mentor/tutor *(autorka tyto dvě role skutečně uvádí jako synonyma, v jiném pojetí se však jedná o dvě odlišné role, viz. například níže Langer, 2016; pozn. autora)* – vzdělavatel v této roli zastává post zkušenější osoby, která předává své znalosti služebně mladší osobě. V praxi jde o výhodnou formu začlenění nováčka do složitého systému např. ve firmě, kdy může jít i o mnohaměsíční spolupráci. Za mentora/tutora bývá označován i vzdělavatel v distančním vzdělávání, který pomáhá studentům zvládnout nástrahy např. e-learningu. Langer (2016, s. 23–24) definuje tyto role separátně:

   a) tutor – tato role je v současnosti spojována s oblastí distančního vzdělávání, kde figuruje jako poradce či pomocník studenta. Pomáhá směřovat studijní cestu účastníků, je k dispozici jako konzultant, vyhodnocuje zkušební otázky, poskytuje zpětnou vazbu či motivuje k dalšímu studiu. V této role hrají důležitou roli osobnostní kompetence, stejně jako výborná znalost informačních a komunikačních technologií.

   b) mentor – neřadí se mezi typické vzdělavatele dospělých, jeho činnost spočívá v dlouhodobé spolupráci s mentorovaným, většinou na pracovišti, kterému je konzultantem, poradcem či školitelem. Mentor předává své zkušenosti a znalosti mentorovanému, který je méně znalý a zkušený, a jedná se tedy o velmi individualizovanou a neformální činnost rozvoje,

4) supervizor – je typem vzdělavatele, který vykonává dozor a kontrolu nad úrovní práce, či pomáhá řešit komplikované situace. Sleduje plnění cílů a efektivitu používaných postupů. V neziskové sféře může jít i o psychology (Medlíková, 2013, s. 14). Může se jednat také o nadřízeného či zkušenějšího pracovníka, který připravuje začátečníka na výkon odborné činnosti (Palán, 2002, s. 206–207),

5) facilitátor – jedná se o odborníka na proces, který klientům pomáhá s prací na postupech k vyřešení složité záležitosti. Jeho práce spočívá v diskuzi, řízených otázkách a komunikaci, která je pro jeho práci zásadní (Medlíková, 2013, s. 14). *„Zdůrazňuje aktivní roli účastníka při učení, rolí facilitátora je usnadňování, podpora a pomoc.“* (Langer, 2016, s. 25). V souvislosti s touto rolí uvádí podobný pojem *moderátor*, jehož náplní práce je optimalizace skupinové práce, řízení diskuzí a jehož odpovědností je výsledek procesu,

6) mediátor – jeho úlohou je především řešení sporných záležitostí. Součástí jeho práce je zefektivnění či obnovení komunikace mezi stranami, která bývá často zásadním

problémem. Tuto roli často zastávají právníci či psychologové (Medlíková, 2013, s. 15),

7) lektor – v této roli vzdělavatel předává teoretické či praktické dovednosti a znalosti dle předem domluvené zakázky. Často se od něj očekává nejen znalost dané problematiky, ale všeobecný přehled a znalost vícero oborů. Lektor může jak přednášet, tak provádět i praktický trénink (Medlíková, 2013, s. 15). Dle Palána se může jednat také o označení pro externího univerzitního pracovníka, ale dnes už je možné se s lektorem setkat především v kurzech, na školeních a dalších vzdělávacích akcích. Pojem se také užívá k rozlišení formálního vzdělávání na školách od dalšího vzdělávání (Palán, 2002, s. 110; Langer, 2016, s. 14). V Národní soustavě povolání je lektor definován stručně: *„Lektor dalšího vzdělávání řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání.“* (Národní soustava povolání, 2012, nestránkováno),

Langer (2016, s. 22) výčet Medlíkové (2013, s. 14–15) rozšiřuje o další role:

1) andragog,
2) vzdělavatel (dospělých)

Tyto role již byly upřesněny v předcházející kapitole. Další jsou pak:

3) trenér – v této roli se zabývá specifickými metodami za účelem osvojení praktických dovedností, které mohou být intelektové, motorické i senzomotorické, a trenér se soustředí na jejich osvojení až do úrovně žádoucích návyků, postojů, norem chování a jednání,
4) instruktor – vzdělavatel se v této roli věnuje výcviku pracovníka na pracovišti, kde vede praktickou přípravu v pracovních dovednostech či určité oblasti práce, tato role klade velký důraz na odborné a metodické kompetence lektora,
5) mediátor – jedná se o roli, které by se měl vzdělavatel zhostit, pokud ve výuce nastane vyhrocená situace, ve které strany nespolupracují vůbec, nebo komunikace probíhá mimo směr správného řešení problému či v iracionální rovině,
6) autor studijních textů – jak napovídá název, vzdělavatel odborně připravuje, garantuje či následně stylisticky a jazykově upravuje studijní texty pro dospělé účastníky vzdělávacího procesu,
7) metodik – navrhuje, zpracovává a řídí metodickou stránku vzdělávacího procesu, odpovídá také za přípravu projektové dokumentace vzdělávací akce,

8) manažer – v této roli vzdělavatel řídí proces přípravy, realizace a evaluace vzdělávací akce a odpovídá za její průběh, plní obecné manažerské funkce jako plánování, organizování, vedení a kontrolování, v širším pojetí také zodpovídá za oblast strategického řízení, marketingu, PR, nebo vedení lidí,
9) obchodník/marketér – jeho náplní práce je vzdělávací aktivity nabízet na trhu či v oblasti veřejné správy a také je prodat, jedná se o zvláštní roli, která vyžaduje znalosti a kompetence v oblasti obchodu, ekonomiky, komunikace a v neposlední řadě také prezentačních dovedností (Langer, 2016, s. 22–27).

Vzdělavatel dospělých přejímá v rámci vzdělávacího procesu mnoho různých rolí, v závislosti na konkrétní činnosti a představě druhé strany. Pro co nejefektivnější výsledek jeho práce je vždy třeba předem definovat požadavky a představy obou stran.

2.2 Lektor cizího jazyka

Zkoumaným subjektem práce je lektor cizího jazyka, proto je na tomto místě záhodno specifikovat, čím se konkrétně lektoři jazyka odlišují od vzdělavatelů v jiných oblastech. V roce 2006 publikoval Simon Borg studii, která se zabývala právě charakteristikami učitelů cizího jazyka. Jejím cílem bylo zjistit, zda existují konkrétní body, kterými je vzdělávání v oblasti jazyka specifické a odlišuje tak vzdělavatele v této oblasti od ostatních. Zkoumanou skupinu tvořili učitelé anglického jazyka, kteří se zabývali jeho výukou jakožto nemateřského jazyka.

Tato studie, jak autor několikrát zdůrazňuje, byla v oblasti zkoumání unikátní a výzkum tak byl prováděn „flexibilním způsobem“, jelikož pro tento druh zkoumání nebyla k dispozici pevná empirická a metodologická báze. Samotný výzkum byl tedy v průběhu upravován podle aktuálních potřeb či zjištění (Borg, 2006, s. 8).

Výsledkem studie bylo zjištění, že u jazykového vzdělávání je možné vysledovat charakteristiky, které jsou vlastní výhradně či téměř výhradně tomuto typu vzdělávání. Z důvodu zaměření této práce je pozornost věnována především těm bodům, které se týkají vzdělavatele spíše než výuky obecně:

1) chybovost – učitelé cizího jazyka akceptují chybovost učících se častěji a ochotněji než vzdělavatelé v rámci jiných oblastí,

2) obsah – jazykové vzdělávání je velmi komplexní záležitost, která překračuje meze pouhé slovní zásoby či gramatiky, vzdělavatelé tedy musí mít nejen tyto znalosti, ale také schopnost nahlédnout do cizí kultury a přiblížit ji studujícím,
3) metodologie – učení se jazyka je velmi různorodá záležitost, nabízející možnost mnoha různých cílů a zaměření, které zároveň musí být koncipovány tak, aby maximalizovaly využití konverzace a zajistily angažovanost studentů,
4) vztah učitel-žák – při studiu jazyka je komunikace důležitou součástí procesu učení, která musí mezi oběma stranami probíhat, zejména proto, že je zde velký prostor na to, aby si studující sám určil témata, která ho zajímají či kterým by se chtěl věnovat více,
5) charakteristiky vyučujícího – učitelé jazyků musí oproti jiným disponovat vyšší úrovní kreativity, flexibility a entuziasmu

Závěrem této studie tedy bylo zjištění, že u vzdělavatelů v oblasti jazyka skutečně lze nalézt charakteristiky, kterými se odlišují od vzdělavatelů v jiných oblastech. Zejména jde o skutečnost, že skrz jazyk mohou (a musí) předávat i kulturu a vhled do ní a musí tedy zvládat tuto komplexitu, která vyžaduje pravidelnou aktualizaci a aktivitu vzdělavatele v osobní rovině. Zároveň potřebují výborné komunikační dovednosti, a to jak v mateřském, tak cizím jazyce, aby mohli jazyk efektivně předávat (Borg, 2006, s. 23–24).

Otázkou učitele jazyka se zabývá také JoAnn Hammadou. Nachází také unikátní rozdíly, které při své praxi jazykový vzdělavatel potkává, a to:

- podstata předmětu jako taková: podobně jako u Borga je zde myšlena komplexita oblasti zahrnující nejen jazyk jako takový, ale i kulturu apod.,
- náročný zisk vědomostí ve vyučované oblasti: viz. předchozí bod,
- způsob, jakým předává dovednosti studentům: při výuce jazyka je samotná látka předmětem, i způsobem sdělení (Hammadou, Bernhardt, 1987, s. 301).

3 Pracovní spokojenost

Tato kapitola se zabývá pojmem pracovní spokojenost a jejím vztahem k aspektům pracovního života. Pozornost je věnována také historickému vývoji chápání a zkoumání pracovní spokojenosti, a v neposlední řadě i cílové skupině – lektorům jazyka.

Pocity spokojenosti a samozřejmě také nespokojenosti se objevují ve všech sférách lidského života, tedy i v té pracovní. Úroveň pracovní spokojenosti výrazně ovlivňuje obecnou kvalitu života, má významný vztah k fyzickému i psychickému zdraví jedince (Rymeš, 2003, s. 111).

V souvislosti s celkovou životní spokojeností výzkumy sice prokázaly úzký vztah mezi pracovní a životní spokojeností, Paulík ale s odkazem na práci Petera Warra (1996) zmiňuje zajímavý fakt, že celková životní spokojenost se spíše promítá do spokojenosti pracovní než naopak. Dodává ale, že *„…přelévání subjektivních pocitů mezi zaměstnáním a životem je mimo něj je zejména u některých profesí zcela běžné.“* (Paulík, 2018, s. 97).

„Přesto, že je význam práce pro život různých jedinců rozličný, pro mnoho lidí je práce velmi důležitým aspektem jejich života.“ (Kocianová, 2006, s. 168). Na spokojenost člověka je třeba nahlížet jako na individuální, subjektivní prožívání reality, kterou ovlivňují naplněné cíle a očekávání, společně s událostmi vnímanými jako pozitivní. Důležitým aspektem je také fakt, že každý člověk různě vnímá například své postavení ve společnosti, životní úroveň, úspěchy a zejména každý se jinak vyrovnává s podmínkami – jak životními, tak pracovními (Kocianová, 2006, s. 168).

3.1 Vymezení pracovní spokojenosti

Terminologické vymezení pracovní spokojenosti a její chápání není v literatuře jednotné. Jak píše Kocianová (2010, s. 35), zobecnění poznatků je vlivem mnoha proměnných složité. Kocianová (2006, s. 176.) shrnuje, že autoři vymezují pracovní spokojenost z různých hledisek – vymezení může být ve vztahu k uspokojování potřeb pracovníků, nebo ve vztahu k postojům, které jsou často uváděny jako jev blízký, či dokonce shodný s pracovní spokojeností.

Pracovní spokojenost lze chápat jako komplexní jev, který *„je reakcí člověka na subjektivně vnímané a prožívané souvislosti jeho pracovního působení, je výsledkem hodnocení a podmínek a okolností práce, je ovlivněna osobnostními charakteristikami člověka, jeho individuálními preferencemi a má vliv na utváření jeho pracovních postojů.“* (Kocianová 2010, s. 35).

Paulík (2018, s. 97) pracovní spokojenost definuje jako *„…komplexní zážitkový jev utvářený na základě hodnocení jednotlivých stránek, faktorů a podmínek určité práce či výkonu profese jako celku.“* Uvádí, že pracovní spokojenost sice můžeme posuzovat jako výslednici dílčích stránek práce, ale současně toto platí i v obráceném směru. Celková pracovní spokojenost se odráží do spokojenosti s jednotlivými složkami práce (Paulík, 2018, s. 97).
Rymeš (2003, s. 111) uvádí také Kollárikovo (1986) rozlišení na:

- spokojenost v práci, do které je zahrnován širší okruh podmínek (bezprostřední, jako jsou například fyzikální a obecnější, například vycházející z fungování organizace) a jejich vztah k osobnosti pracovníka,
- spokojenost s prací, do které jsou zahrnovány významově užší a konkrétnější podmínky určité vykonávané činnosti, fyzicko-psychická a fyzická náročnost, pracovní režim či společenská prestiž

Autor dodává, že obecně převažuje pojetí spokojenosti v práci.
Šípoš a Kollárik (1975, s. 104) používají výrazy pracovní spokojenost a spokojenost v práci jako synonyma.
U některých autorů je možné se setkat také s pojmem pracovní morálka jakožto ekvivalentem spokojenosti s prací (Armstrong, 2007, s. 228). Autor uvádí definici Guiona z roku 1958, která ji vymezuje jako míru uspokojení potřeb jedince a zároveň míru, v jaké u jedince dochází k vjemu, že toto uspokojení pramení z jeho pracovní situace jakožto celku.
Armstrong je také jedním z autorů, kteří pracovní spokojenost chápou jakožto synonymum k pracovním postojům – spokojenost s prací signalizují příznivé a pozitivní postoje, a naopak negativní a nepříznivé postoje pak nespokojenost (2007, s. 228).
Na tomto místě je třeba pojem pracovní postoj upřesnit. Jurovský (1971, s. 16) uvádí, že k formování pracovního postoje dochází v rámci dlouhotrvajících a pravidelně se opakujících pracovních činností, které vedou k ustálení a vyhranění některých vztahů k těmto činnostem. Ty se pak zvenku jeví jako poměrně stálé a charakteristické duševní zákony, určující poměrně trvalé zaměření na práci a na okolnosti s ní související.
Jurovský je také jedním z autorů, kteří pracovní spokojenost vymezují na základě pracovních postojů. Definuje ji jako *„…určitým způsobem zevšeobecněný postoj člověka ke svému zaměstnání a ke všemu, co s ním souvisí, nebo jako složeninu více detailních postojů, tedy postojů k jednotlivým stránkám práce.“* (1971, s. 19).

Šípoš a Kollárik (1975, s. 104) o pracovní spokojenosti uvažují jako o souhrnném postoji, na jehož formování mají podíl dílčí postoje k různým aspektům práce.
Tureckiová (2009, s. 22–23) považuje pojmy pracovní spokojenost a pracovní postoj za synonyma. Dodává, že pracovní spokojenost je významným indikátorem motivace, sociálního a také pracovního klimatu organizace.
Rymeš (2003, s. 112) uvádí, že přestože jsou pracovní spokojenost a pracovní postoj často uváděny jako synonyma, je mezi těmito jevy možné odlišit výrazné specifikum – spokojenost je výrazně proměnlivější než postoj, který je pevněji zakotvený.
Kocianová shrnuje, že se v teorii celkově můžeme setkat se třemi pojetími vztahu mezi pracovní spokojeností a postoji:

- *„pracovní spokojenost je chápána jako výraz postojů k práci;*
- *postoje jsou chápány jako projev hodnocení práce a pracovních podmínek, v podstatě jako důsledek subjektivně prožívané pracovní spokojenosti;*
- *pracovní spokojenost a postoje jsou chápány jako synonyma.“* (Kocianová, 2006, s. 178).

3.2 Teorie pracovní spokojenosti

Pracovní spokojenost a její spojitost s pracovním výkonem je předmětem vědeckého zkoumání již od přelomu dvacátých a třicátých let minulého století. Zájem o tuto oblast byl ve velké míře ovlivněn hospodářskou krizí, která způsobila krizi na pracovním trhu a přispěla k nárůstu pracovní nespokojenosti (Sessa a Bowling, 2020, s. 207).
V tématu pracovní spokojenosti panuje nejednotnost, vzhledem ke koncepcím, základním pojmům i používané metodologii.
Teorie pracovní spokojenosti je však možné obecně dělit podle kritéria, zda na spokojenost nahlíží jako na jednodimenziální či dvoudimenzionální jev a na tomto základě je dělit na jednofaktorové či dvoufaktorové (Rymeš, 2003, s. 113–114).

3.2.1 Vývoj zkoumání pracovní spokojenosti

Teorie pracovní spokojenosti v prvotním období chápaly člověka jako pracovní jednotku. Ve vývoji psychologie práce lze podle Jurovského vyčlenit tři etapy. První z nich spadá do období začátku 20. století, kdy došlo k výraznému rozvoji masové organizace průmyslové

práce. První etapa vrcholí ve 20. a 30. letech minulého století, kdy ve vědeckém zkoumání dochází k začlenění společenského aspektu práce do výzkumů. Právě tímto začleněním začíná druhá etapa, které vrcholí ve 40. a 50. letech minulého století. Vyznačuje se především důrazem na mezilidské vztahy v práci, na které byly výzkumy zaměřeny. Po druhé světové válce se do výzkumů začíná promítat třetí složka, kterou je tzv „duchovně etický“ aspekt práce a formuje se tak třetí etapa. Odborníci začínají zkoumat osobní vztah člověka k jeho práci, ztotožnění s ní a jak je využívána k sebeuplatnění a seberozvoji. Člověk si prací obstarává prostředky na živobytí, při jejím výkonu má prostředky k získání respektu a má také prostor k seberozvoji (Jurovský, 1971, s. 9–11).

První etapa zkoumala člověka z hlediska požadavků na práci – ať už fyzických či psychických, jeho schopnosti zvládat pracovní podmínky a také rozvíjela oblast výběru a školení pracovních sil (Jurovský, 1971, s. 9).

Jedním z výzkumů tohoto období byla práce *The dissatisfied worker* z roku 1931, kdy autoři dochází k závěru, že nespokojenost v práci je výsledkem negativních emocí přenášených z běžného života do života pracovního. Jako prevenci a řešení pracovní nespokojenosti pak přicházejí s programem mentální hygieny, který by měl zaměstnancům pomoci s usměrněním emočního prožívání (Fisher a Hanna, 1931, s. 236–254).

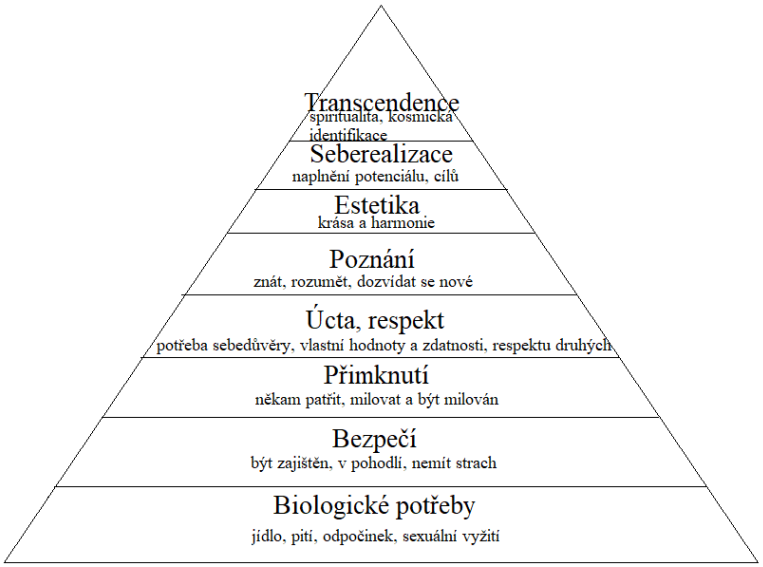
Mezi lety 1929–1932 provedl Elton Mayo sérii pokusů známé jako Hawthornský experiment, který zejména ze začátku sledoval účinky vnějších podmínek a jejich změn na spokojenost a výkonnost zaměstnanců. Již v prvotní fázi došlo ke zjištění, že fyzikální faktory, například osvětlení, nemají na výkonnost a spokojenost žádný výrazný vliv. Oproti tomu u kontrolní skupiny došlo k překvapujícímu nárůstu výkonu. Po analýze tohoto jevu došli výzkumníci k závěru, že již samotná interakce mezi vedoucími, pracovníky a výzkumníky měla na experiment a jeho výsledky dopad. Tento jev byl později nazván jako Hawthornský efekt, a je možné ho shrnout jako fakt, že mezilidské vztahy mají na výkonnost větší vliv než podmínky prostředí (Hsueh, 2002, s. 164–165).

Jurovský dodává, že po pokusu E. Maya došlo k „výzkumnému pohybu“, který odděluje druhou fázi vývoje a je nazýván mezilidskými vztahy při práci. Do popředí se dostává skutečnost, že člověk je i v práci tvorem společenským – navazuje a udržuje kontakty, zastává určitou společenskou pozici a roli, a to i v hierarchii. Tento posun se projevil v přístupech ve čtyřicátých a padesátých letech minulého století, a přestože výzkumy z tohoto období jsou často předmětem kritiky, zpřístupnil badatelům nový pohled na problematiku. V této fázi se objevuje výrazný vliv sociální psychologie práce (Jurovský, 1971, s. 10).

Po druhé světové válce dochází k dalšímu posunu, a tedy k počátku třetí fáze. Do zkoumání pracovní spokojenosti je začleněna další složka, která zohledňuje relevanci osobního vztahu člověka k jeho práci, kterou využívá jako prostředku k sebeuplatnění a seberozvoji. Navazuje na teorii Abrahama Maslowa, kdy se ukazuje potřeba nahlížet na pracovníka komplexně, z hlediska naplňování jeho potřeb, a to nejen materiálních ve smyslu obstarávání prostředků, ale i seberealizace při výkonu práce, uplatnění schopností a dovedností a jejich rozvoj, ale také získávání prestiže a společenské role (Jurovský, 1971, s, 10–11).

3.2.2 Jednofaktorová teorie

Maslowova teorie spočívá v sestavení hierarchie lidských potřeb, uspořádaných podle naléhavosti a pořadí, ve kterém se objevují během vývoje. K postupu k uspokojování vyšších potřeb je třeba, aby člověk „nasytil“ vždy potřeby nižší (Říčan, 2010, s. 110–112).



Obr.1: Maslowova pyramida potřeb. Zdroj: zpracováno podle Říčan, 2010, s. 111

Paulík doplňuje, že toto pojetí pracovní spokojenosti *„…vychází z předpokladu, že pracovní spokojenost je v podstatě výsledkem uspokojení potřeb, které je doprovázeno pozitivními emocemi, zatímco frustrace potřeb je spojena s nespokojeností.“* Z Maslowovy teorie je také patrné, že spokojenost na určité úrovni není trvalá, protože je vždy následována potřebou uspokojit potřeby vyšší úrovně (Paulík, 2018, s. 99).

Maslowova teorie je příkladem jednofaktorové teorie. Jednodimenziální pojetí vedlo k vytvoření jednofaktorové teorie, kdy jsou spokojenost a nespokojenost chápány jako krajní stavy v rámci jedné dimenze. Člověk se může mezi těmito póly pohybovat – dostatek

spokojenost vyplývá z nedostatku spokojenosti, stejně jako obráceně (Rymeš, 2003, s. 113–114).

Jiným příkladem jednofaktorové teorie je Vroomova expektační teorie z roku 1967. V rámci svého výzkumu soudil, že:

- můžeme pozorovat souvislost pracovní spokojenosti a úrovní aspirace, kdy lidé s nižší úrovní aspirace mají nižší nároky na dosažení pracovní spokojenosti a obráceně,
- určité situace, které zvyšují pracovní spokojenost mohou vést k dalším zdrojům pracovní spokojenosti; například povýšení jedince vede k jeho vyšší společenské prestiži, vlivu či osobní svobodě,
- můžeme se setkat s různými funkčními závislostmi s pracovní spokojeností, příkladem může být situace, kdy spokojenost s obsahem práce navozuje větší spokojenost se stylem řízení, či obráceně (Nakonečný, 2005, s. 115–116).

3.2.3 Dvoufaktorová teorie

Paulík dvoufaktorovou teorii definuje jako takovou, kdy je možné *„chápat spokojenost a nespokojenost jako dva na sobě v podstatě nezávislé jevy ovlivňované různými činiteli.“* (Paulík, 2018, s. 99).

Autory dvoufaktorové teorie jsou F. Herzberg a jeho kolegové, kteří s konceptem přišli koncem 50. let minulého století. Faktory ovlivňující pracovní spokojenost dělí do dvou skupin – motivační faktory (satisfaktory) a hygienické faktory (dissatisfaktory, frustrátory). Motivační faktory se týkají přímo obsahu práce a jejích vnitřních charakteristik. Jejich přítomnost a naplnění vyvolávají pracovní spokojenost. Hygienické faktory jsou pak ty, které se vztahují k vnějším podmínkám práce. Jejich nepřítomnost či nespokojenost s nimi pak vyvolává nespokojenost (Rymeš, 2003, s. 113–114). Dvoufaktorovou teorii a vztah motivátorů a frustrátorů blíže ilustruje tabulka níže.

Tabulka 3: Motivační a hygienické faktory ve dvoufaktorové teorii. Zdroj: upraveno podle Nakonečný, 2005, s. 118

Motivační faktory	
spokojenost	nespokojenost
úspěch	neúspěch
zajímavá práce	nudná práce
zodpovědnost	žádná odpovědnost
možnost postupu	překážky v postupu
Hygienické faktory	
	špatné prac.
dobrý plat	podmínky
jistota prac. místa	nejistota prac. místa
vysoký status	nízký status

Herzberg tímto odděluje pojmy spokojenost s prací a spokojenost v práci – *„...pracovní spokojenost je tedy spokojenost s prací, s jejím obsahem, a to je relativně nezávislé na spokojenosti či nespokojenosti v práci, tj. s pracovním prostředím.“* (Nakonečný, 2005, s. 117).

3.3 Faktory pracovní spokojenosti

Jak píše Kocianová (2006, s. 192) různé náhledy a koncepce pracovní spokojenosti se liší vymezením faktorů, které na pracovní spokojenost mají vliv. Tyto faktory jsou pak různým způsobem strukturovány a děleny – na organizační a osobnostní, vnější a vnitřní, pracovní a osobnostní činitele, ekonomické a mimoekonomické. Soubor faktorů je provázaný komplex a jednotlivé faktory v zásadě nepůsobí jednotlivě.

Šípoš a Kollárik (1975, s. 108) dělí faktory pracovní spokojenosti do tří skupin, přičemž zdůrazňují nemožnost chápat tyto faktory izolovaně:

- podnikové (pracovní) – např. fyzikální podmínky, charakteristiky práce, plat, mezilidské vztahy,
- mimopodnikové – např. vzdálenost od bydliště, hodnocení širokým osazenstvem,
- mimopracovní a osobní – např. rodinná situace, vzdálenost od školy či školky

Jurovský předkládá dělení faktorů na vnitřní a vnější, v souladu s Herzbergovou teorií.

Vnitřní činitelé:

- *„stabilita v zaměstnání,*
- *subjektivní zaangažovanost v zaměstnání,*
- *využívání schopností a vědomostí,*
- *odborný růst a postup,*
- *postavení v práci,*
- *kladné a záporné znaky práce"*

Vnější činitelé:

- *„věk zaměstnance,*
- *seniorita v zaměstnání,*
- *dosažené školní vzdělání,*
- *spokojenost s prací v jednotlivých zaměstnáních,*
- *výdělek,*
- *spolupracovníci,*
- *vedoucí a nadřízení,*
- *organizace práce,*
- *pracoviště a pracovní zařazení."* (Jurovský, 1971, s. 45).

Rymeš dělí faktory na vnější (na pracovníkovi nezávislé) a osobnostní.

Vnější faktory:

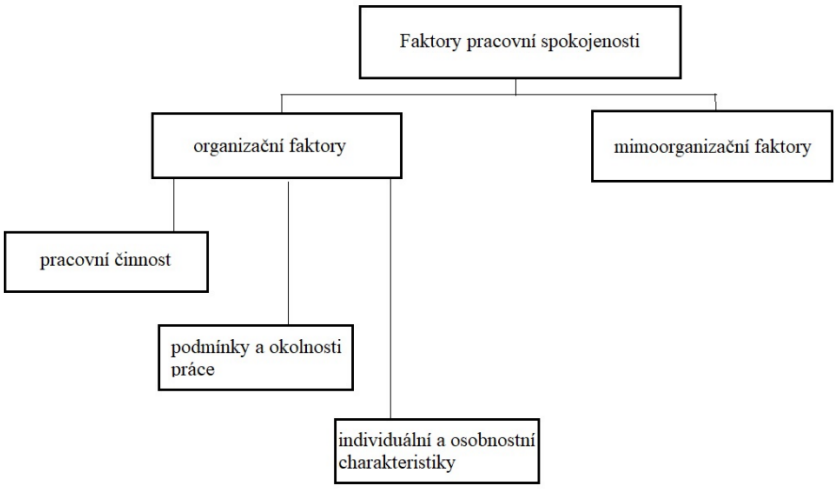
- *„finanční ohodnocení,*
- *samotná práce,*
- *pracovní postup,*
- *způsob vedení,*
- *pracovní skupina,*
- *pracovní podmínky."* (Rymeš, 2003, s. 115).

Osobnostní:

- *„věk,*
- *pohlaví,*
- *vzdělání,*

- *rodinný stav,*
- *pracovní zkušenost,*
- *profesionální úroveň,*
- *intelekt,*
- *soubor schopností.“* (Rymeš, 2003, s. 117).

Kocianová (2006, s. 195) uvádí dělení faktorů pracovní spokojenosti na organizační a mimoorganizační, kdy organizační faktory dále člení na podmínky a okolnosti práce, pracovní činnost a individuální a osobnostní charakteristiky.



Obr. 2: Schéma faktorů pracovní spokojenosti. Zdroj: upraveno dle Kocianová, 2006, s. 195

4 Pracovní spokojenost lektorů a další vzdělávání

Téma pracovní spokojenosti či motivace lektorů jazyka není příliš prozkoumané, a studií zabývajících se touto problematikou nebylo provedeno mnoho. Tsutsumi ve své studii zaměřené na kariéru a motivaci japonských vzdělavatelů mimo jiné komentuje, že většina studií o motivaci či spokojenosti v otázce učení se byly zaměřeny na stranu učícího se, a lektor či vyučující byl jako subjekt výzkumu přehlížen. Jeho studie se zabývala zejména motivací vyučujících, je však možné z ní vysledovat i poznatky vztahující se k pracovní spokojenosti. Tsutsumi sledoval, které faktory se nejčastěji podílejí na motivaci lektorů v Japonsku, ale také které nejvíce ovlivňují jejich postoj k práci. Dochází k závěru, že ve velké míře převažují vnitřní faktory nad vnějšími, z vnitřních pak zmiňuje zejména postoj studentů k výuce a jejich zájem o předmět, z vnějších pak vzdálenost a náročnost dojíždění do místa výkonu práce (Tsutsumi, 2013, s. 32–33).

Toto zjištění potvrzuje i pozdější výzkum z Ekvádoru, který se zabýval motivací, demotivací a postoji lektorů cizího jazyka k práci. Výsledky taktéž ukázaly převahu vnitřních faktorů a zejména velkého vlivu postojů studentů k vyučovanému, jakožto důležitý faktor tvorby postojů a motivace. Studenti, kteří dávali vyučujícím najevo zaujetí, aktivně se účastnili a ocenili práci vyučujícího, měli největší vliv na vytváření pozitivních postojů k práci a motivaci, naopak pasivní či rušiví studenti byli nejčastějším důvodem demotivace (Hirsch a Rivers, 2019, s. 18).

Studie Kassabgy, Boraie a Schmidta z roku 2001 se zabývala přímo pracovní spokojeností lektorů angličtiny jakožto cizího jazyka. Jak sami autoři zdůrazňují, vzhledem k malému množství dostupných studií a materiálu byla jejich práce více explorativního rázu. Dochází taktéž k závěru, že vliv vnitřních faktorů převažuje nad vnějšími, avšak sami dodávají že rozdíl není propastný. Mezi nejvýznamnější faktory patří možnost pomáhat druhým učit se, dobré vztahy a možnost předvést co nejlepší výkon. Mezi nejdůležitější faktory také řadí možnost mít prostor dále se rozvíjet, vzdělávat a naplňovat svůj potenciál a v neposlední řadě i uznání a respekt od studentů. Lektoři jsou nejvíce spokojeni v práci, která je náročná, ale poskytuje stimulaci a prostor k dalšímu rozvoji a vzdělávání, v organizaci, kde se setkávají s respektem a kde si jich studenti cení (Kassabgy, Boraie a Schmidt, 2001, s. 220–225).

Hay-Yiu Yau ve své práci rozpracoval mimo jiné i téma pracovní spokojenosti lektorů jazyka. Měřil jej pomocí skórovací tabulky s 32 položkami, které zahrnovaly jak vnitřní, tak vnější faktory. Výsledkem bylo zjištění, že lektoři jazyka jsou spokojeni pouze z 50 %, a to

z největší části s položkami pojícími se s osobními pocity nebo vztahem se studenty. Nejpozitivněji hodnocenou položkou ovlivňující pracovní spokojenost byla položka „Mít dobrý vztah se studenty“, další významné položky se také pojily se studenty, a to možnost pomáhat jim v jazykovém rozvoji a obdržení pozitivní zpětné vazby. Mezi osm hlavních dále patřily položky zahrnující dobrý vztah s vedoucími pracovníky a kolegy, spravedlivé jednání nebo volnost z hlediska výkonu práce. Nespokojenost naopak lektoři uváděli nejčastěji z hlediska vnějších faktorů, jako jsou nejistota práce, pracovní zátěž, plat, možnost pracovního postupu a nefinanční benefity (Yau, 2010, s. 105–109). Zajímavým zjištěním může být fakt, že 32 % respondentů by uvítalo lepší možnost dalšího vzdělávání profesního rozvoje, který uváděli také jako podstatný nejen pro spokojenost, ale především k pracovní motivaci (Yau, 2010, s. 87–88).

V Českém prostředí významně převažují výzkumy cílené na studenty oproti těm zaměřeným na lektory. Spokojenost lektorů jazyka zkoumala mimo jiné v rámci magisterské práce Sheikh, která se věnovala genderovému rozdílu mezi muži a ženami. V rámci postojů ke kontextu práce převažovaly odpovědi „spíše spokojen“, s tím že obě pohlaví byla spokojena nebo spíše spokojena s pracovním prostředím, s prací jako takovou, se vztahy na pracovišti a s kolegy – s žádnou z těchto položek nebylo spokojeno méně než 80 % respondentů. Nejhůře ženy hodnotily spokojenost s honorářem, kdy odpověď spokojen či spíše spokojen uvedlo 70,5 % žen. Mezi muži a ženami byl v nejhůře hodnocených položkách podstatný procentuální rozdíl, s honorářem bylo spokojeno nebo spíše spokojeno pouze 44 % respondentů. Analýzou spokojenosti s vlastní prací pak autorka došla ke zjištění, že muži i ženy vykazují zvýšenou spokojenost s prací, tedy cítí se spíše dobře, práce jim přináší uspokojení a je pro ně zajímavá (Sheikh, 2014, s. 46–49). U žen to bylo 56 % respondentek, u mužů dokonce 72 %, což je dle konstatování autorky *„…překvapivé ve srovnání s výzkumem Hay-yiu Yau (2010), který došel k závěru, že lektoři jsou spokojeni pouze z poloviny.“* (Sheikh, 2014, s. 62).

Další vzdělávání a rozvoj patří k nejdůležitějším faktorům, které ovlivňují pracovní spokojenost lektorů jazyka. Nejvíce spokojeni jsou v organizacích, které jim možnost dalšího rozvoje a vzdělávání umožňují a při práci, která sama rozvoj stimuluje svou náročností. Naopak pokud tato možnost chybí, často bývá uváděna jako důležitý faktor nespokojenosti či jako něco, co by při své práci lektoři ocenili.

U výzkumů zaměřených na pracovní spokojenost lektorů jazyka lze obecně dojít k závěru, že velký význam mají vnitřní faktory spokojenosti. Vůbec nejvýznamnějším faktorem je jejich vztah se studenty a aktivita studentů v rámci výukového procesu. Jak již bylo zmíněno, oceňují taktéž možnost dále se rozvíjet a vzdělávat. Důležité jsou také vztahy s kolegy a nadřízenými. Z vnějších faktorů převažuje faktor finančního ohodnocení, dále pracovní zátěže či vzdálenosti k místu výkonu práce. V otázce spokojenosti mužů a žen se rozdíl objevuje pouze ve spokojenosti s finančním ohodnocením, kdy jsou ženy obecně méně spokojené, ve významu jednotlivých faktorů se ale výrazné rozdíly neobjevují.

5 Empirické šetření: Možnost dalšího vzdělávání jako faktor pracovní spokojenosti lektorů cizích jazyků v jazykových školách

5.1 Metodika empirického šetření

Předchozí kapitoly se zaměřily na specifikaci lektorů jazyka a jejich odlišnost od ostatních skupin vzdělavatelů dospělých. Pozornost byla věnována pracovní spokojenosti, nejprve v teoretických koncepcích a posléze v kontextu pracovní spokojenosti lektorů jazyka pomocí provedených výzkumů. Analýzou těchto výzkumů bylo zjištěno, že zkoumání pracovní spokojenosti lektorů jazyka bývá zastíněno zkoumáním spíše tohoto jevu u učícího se, a zejména v českém prostředí se výzkumy problematikou pracovní spokojenosti lektorů téměř nezabývají. Z proběhlých výzkumů mimo jiné vyplývá, že další vzdělávání a rozvoj jsou pro lektory důležitým tématem, které může jejich pracovní spokojenost ovlivňovat.

5.1.1 Cíle empirického šetření

Cílem empirického šetření je analýza možnosti dalšího vzdělávání jako faktoru pracovní spokojenosti lektorů jazykových škol. Data získaná k účelům tohoto šetření jsou komparována s dříve realizovanými výzkumy věnujícími se problematice pracovní spokojenosti lektorů a pedagogických pracovníků, jako jsou šetření *TALIS* z roku 2018, *Kvalita pracovního života* (také *KPŽ*) z roku 2016, nebo práce *Language teacher motivation: A study of teachers of English as a Second Language (ESL) in New Zealand language schools* publikovaná v roce 2010.

První oblastí, která je v rámci empirického šetření zkoumána, je účast lektorů na dalším vzdělávání a vliv účasti na další vzdělávání na pracovní spokojenost. V šetření *TALIS*, zaměřeném na pedagogické pracovníky bylo zjištěno, že účast na dalším profesním rozvoji má pozitivní vliv na pracovní spokojenost. Prvním cílem empirického šetření je analyzovat, zda má účast na dalším vzdělávání vliv na celkovou pracovní spokojenost také u lektorů cizího jazyka.

Druhým cílem v rámci empirického šetření je analýza spokojenosti s možností dalšího vzdělávání v otázce rozdílu mezi muži a ženami. Při zkoumání rozdílu mezi pohlavími nelze najít v proběhlých výzkumech jednotnou odpověď na otázku, zda jsou obecně spokojeni více

muži nebo ženy, proto je dalším z cílů právě odpověď na tuto otázku. Data budou taktéž komparována s proběhlými výzkumy, jako je například šetření *Kvalita pracovního života*.

Třetí oblastí je postavení možnosti dalšího vzdělávání mezi dalšími faktory pracovní spokojenosti, ve smyslu jejich vlivu na pracovní spokojenost a spokojenosti s aktuálním stavem těchto faktorů. Výsledky budou taktéž porovnány s existujícími výzkumy, jako jsou *Language teacher motivation: A study of teachers of English as* nebo *Second Language (ESL) in New Zealand language schools* nebo *Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL.*

5.1.2 Hypotézy

Pro účely empirického šetření byly stanoveny dvě hypotézy, které jsou v této podkapitole rozpracovány. Ke každé byla stanovena také hypotéza nulová, uvedená v textu. Tyto hypotézy se vztahují k pracovní spokojenosti lektorů a jejímu vztahu k dalšímu vzdělávání v rámci organizace.

H_1: Lektoři, kteří se účastní dalšího vzdělávání jsou v práci spokojenější než ti, kteří se dalšího vzdělávaní neúčastní.

$H_{1(0)}$: Pracovní spokojenost nezávisí na účasti na dalším vzdělávání.

Hypotéza č. 1 byla stanovena na základě zjištění ve výzkumu *TALIS* z roku 2018, který se zabývá pedagogickými pracovníky. Jedním z jeho zaměření je zjišťování vlivu dalšího vzdělávání a profesního rozvoje na pracovní spokojenost. Výstupem výzkumu pak bylo zjištění, že pedagogičtí pracovníci v České republice, kteří se v uplynulém roce zúčastnili některé aktivity profesního rozvoje s pozitivním dopadem na jejich práci, vykazovali zvýšení pracovní spokojenosti. Výzkum také nabízí srovnání s ostatními zeměmi EU, které se šetření také účastní. S výjimkou Slovinska a Nizozemska vykazují pedagogičtí pracovníci v ostatních zemích stejný jev, tedy zvýšení pracovní spokojenosti (ČŠI, 2019, s. 49–50).

H_2: Ženy lektorky jsou s aspekty dalšího vzdělávání poskytovaného zaměstnavatelem spokojenější než lektoři-muži.

$H_{2(0)}$: Spokojenost s dalším vzděláváním poskytovaným zaměstnavatelem nezávisí na pohlaví.

Druhá hypotéza pracuje s tvrzením, že muži jsou s aspekty dalšího vzdělávání spokojenější než ženy. Závislost spokojenosti na pohlaví je také předmětem šetření *Kvalita pracovního*

života z roku 2016. Šetření se zabývá různými aspekty pracovního života, kdy respondenti hodnotí jejich důležitost a následně spokojenost s reálným stavem daného aspektu. V tomto šetření je závěrem, že více jsou se stavem aspektu dalšího vzdělávání a rozvoje spokojenější ženy než muži (Mlezivová a Svobodová, 2017, nestránkováno).

Ke stejnému závěru dochází i autoři studie *Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001.* V této studii, zaměřené na pracovní spokojenost pedagogických pracovníků, byl hodnocen mimo jiné i vztah pohlaví k hodnocení jednotlivých aspektů pracovní spokojenosti (Liu a Ramsey, 2006, s. 1178).

V obou případech byl ale rozdíl velmi malý. V případě studie KPŽ šlo o hodnocení na desetibodové škále, kde rozdíl mezi muži a ženami představovala přibližně jedna desetina – u mužů dosáhla hodnota spokojenosti 5,8 bodu a u žen 5,9 bodu. Stejně tak druhá uvedená studie nepřináší mezi pohlavími velký rozdíl, opět jen v řádu desetin.

5.1.3 Použité metody zpracování empirického šetření

Empirické šetření mělo charakter kvantitativního designu a bylo realizováno za pomoci dotazníku vlastní konstrukce. Byl vytvořen pomocí nástroje Google Forms, a poté pomocí této platformy distribuován. Tento dotazník (příloha A) se skládá ze čtyř částí, kdy první část dotazníku sleduje obecné údaje o respondentech a druhá až čtvrtá část se věnuje předmětu zkoumání – účasti na dalším vzdělávání a pracovní spokojenosti lektorů. Dotazník obsahoval z většiny uzavřené otázky, kdy respondenti buďto vybírali z nabízených odpovědí, tedy výčtové otázky, nebo přiřazovali číselné hodnoty na škálách Likertova typu. Doplňkem byla možnost odpovědi otevřené v rámci výčtové otázky, kdy měli respondenti možnost přidat variantu odpovědi, pokud ve výčtu nenalezli vhodnou možnost. Respondenti byli vybráni na základě náhodného výběru.

Otázky 1–7 tvořily první část dotazníku, jejich cílem bylo získat základní informace o respondentech. Byly zaměřeny na otázky ohledně věku respondentů, délky lektorské praxe a zaměstnání v aktuální organizaci, vzdělání, rodinném stavu a kraji, ve kterém se věnují práci lektora.

Otázka 8, zda daná jazyková škola nabízí možnost dalšího vzdělávání, byla zařazena jakožto filtrační, která dle odpovědi respondenty dále posunula k odpovídajícím návazným otázkám. Pokud respondent zvolil možnost *Ne*, nebo *Nevím*, další položkou dotazníku byla otázka 11, zkoumající, zda by respondent měl potenciálně o další vzdělávání zájem.

Pokud respondent zvolil v otázce 8 možnost *Ano,* navazovala otázka 9, kde bylo zjišťováno, zda respondent možnost dalšího vzdělávání ze strany organizace využil. Pokud byla odpověď kladná, následovaly k této otázce upřesňující položky, sledující spokojenost lektorů s jednotlivými faktory dalšího vzdělávání. V případě volby *Ne* u otázky 9 byl respondent přesměrován k otázce 10, která zjišťovala důvody pro neúčast na dalším vzdělávání. Jednalo se o otázku výčtovou, s možností zaškrtnutí více odpovědí. Součástí byla také možnost „Jiné“, kde měl respondent možnost přidat odpověď, pokud ve výčtu vhodnou nenalezl.

Po zodpovězení těchto otázek následovala položka 12, která již byla společná pro celý soubor, která zjišťovala vliv daných faktorů na pracovní spokojenost respondentů. Obsahovala výčet 24 položek, které respondenti hodnotili na škále od 1 do 10, opět následně doplněná o možnost přidat vlastní položku dle daných kritérií. Předposlední položkou byla otázka č. 13, koncipovaná stejným způsobem jako otázka 12. Otázka 13 zjišťovala aktuální stav spokojenosti lektorů s danými faktory, jejichž výčet byl stejný jako u otázky předchozí.

Poslední položka (14) byla opět povinná pro všechny respondenty. Byla vytvořena pomocí Likterovy škály o 4 bodech a zjišťovala celkovou pracovní spokojenost respondentů. Dodatečnou, nepovinnou položkou dotazníku byla možnost komentáře k dotazníkovému šetření za pomoci otevřené odpovědi.

K analýze a zpracování byla použita nejprve deskriptivní statistika, za pomoci které byla data popsána a uspořádána. Tímto byla vytvořena charakteristika výběrového souboru a data sumarizována do grafů.

Poté byla za pomoci induktivní statistiky sledována korelace mezi určitými jevy a charakteristikami, za účelem vytvoření obecného závěru pomocí intervalového odhadu parametrů a testování hypotéz. V poslední části empirického šetření proběhlo testování a ověřovaní hypotéz. K tomuto účelu byl proveden chí-kvadrát test nezávislosti, na základě kterého mohly být hypotézy přijaty či zamítnuty.

5.1.4 Pracovní postup

Všechny jazykové školy, kterým byl dotazník rozeslán, jsou členy Asociace jazykových škol. Organizace Asociace jazykových škol vznikla v roce 2015 spojením organizace Asociace certifikovaných jazykových škol (ACERT) a Asociace jazykových škol a agentur ČR (AJŠA). Jedná se o profesní sdružení jazykových škol, které je členem Hospodářské komory České republiky a v současnosti je jedinou asociací sdružující jazykové školy v České republice.

Jejím členem se může stát právnická nebo fyzická osoba, která splňuje podmínky členství, zaplatí členský poplatek a je schválena Členskou schůzí AJŠ.

Jejím posláním je mimo jiné vnést do prostředí jazykových služeb etický rozměr a zajistit, aby členské organizace poskytovaly klientům kvalitní a profesionální služby. K tomuto jednání se členské organizace zavazují přijetím *Kodexu kvality* a *Etického kodexu*, které je zavazují k zodpovědnému jednání vůči klientům, spolupracovníkům a dalším subjektům a je podrobněji popsán v příloze B. AJŠ v neposlední řadě poskytuje svým členům možnost prověřit kvalitu jejich služeb pomocí certifikace kvality. Tu jim organizace poskytuje ve spolupráci s univerzitním pracovištěm, kterým je *Centrum jazykové výuky Masarykovy univerzity (CJV MUNI),* a školy mají tedy možnost zajištění univerzitní garance. Audity pak provádí nezávislí inspektoři *CJV MUNI* (Asociace jazykových škol, 2015-2019, nestránkováno).

Žádost o rozeslání dotazníku obdržely jednotlivé jazykové školy v rámci Asociace jazykových škol na kontaktní emailové adresy uvedené na jednotlivých webových stránkách a tam, kde byl tento kontakt k dispozici byl osloven i personalista či koordinátor výuky kurzů. Tyto kontaktní osoby byly poté požádány o distribuci dotazníku mezi lektory v rámci konkrétní jazykové školy.

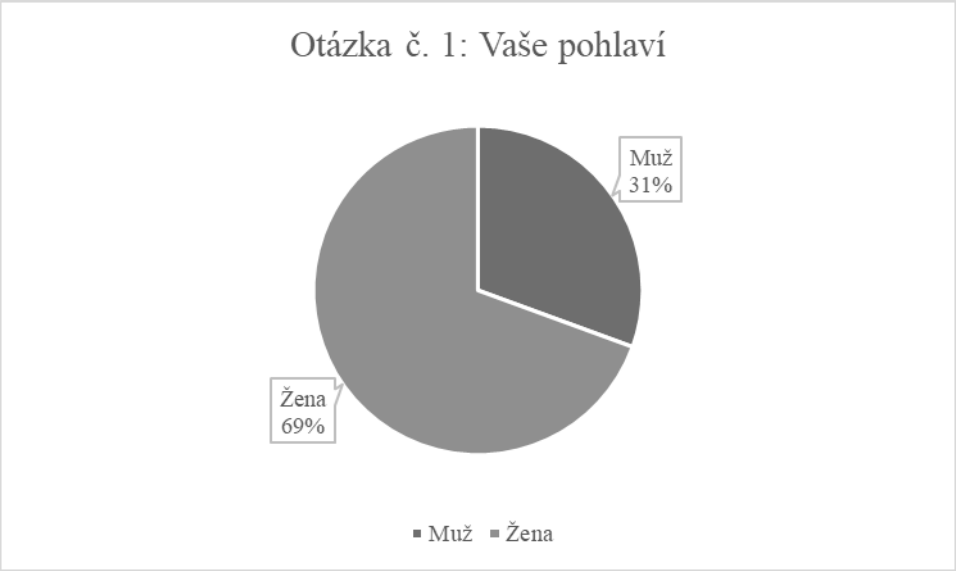
Odkaz společně se žádostí o účast v šetření obdržely všechny jazykové školy spadající pod Asociaci jazykových škol, tedy 38 institucí. Z více jak 80 % nebyla zpět doručena žádná reakce, nebylo tak možné analyzovat míru návratnosti dotazníku.

Sběr dat probíhal v první polovině měsíce července 2022, kdy byl dotazník přístupný pro přijímání odpovědí na webových stránkách, odkud byl poté pomocí této platformy převeden do tabulkové podoby vhodné pro statistické zpracování dat.

Ke zpracování výsledných dat a jejich interpretaci byly odpovědi převedeny do nástroje Microsoft Excel, pomocí kterého byly následně zpracovávány. Pomocí tohoto programu byla vytvořena také veškerá grafická zpracování dat, grafy a tabulky.

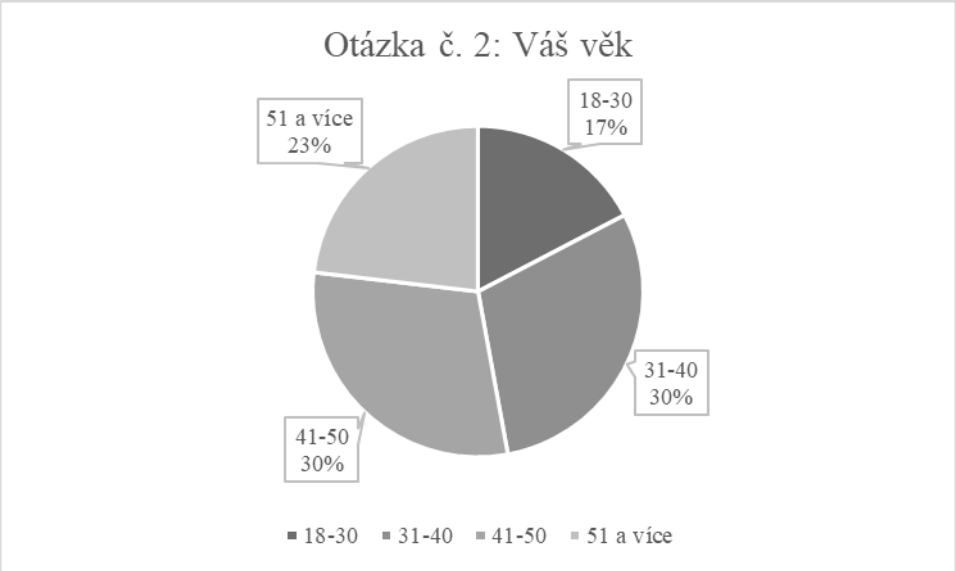
5.1.5 Charakteristika výběrového souboru

Pro účely tohoto empirického šetření se výběrovým souborem stali lektoři cizího jazyka, kteří se rozhodli šetření zúčastnit a vyplnili dotazník. Celkový počet prvků v tomto výběrovém souboru byl 121 lektorů cizího jazyka. Ze 121 respondentů výběrového souboru dotazník vyplnilo 84 žen (69 %) a 37 mužů (31 %). Percentuální vyjádření údajů je zobrazeno v grafu č. 4.



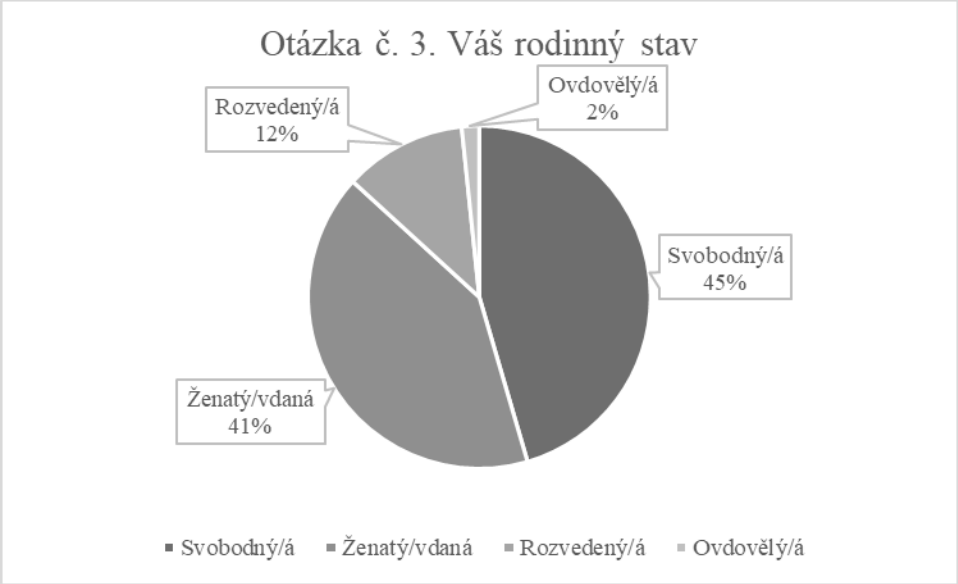
Graf 4. Percentuální zobrazení pohlaví respondentů. Zdroj: vlastní zpracování

Věkové složení respondentů vyjadřuje graf č. 5. Šetření se zúčastnilo nejméně respondentů z věkové kategorie 18–30 let, kterých bylo 21 (17 %), více prvků souboru pak spadalo do věkové kategorie 51 a více let, celkem 28 (23 %). Stejné početní zastoupení měly věkové kategorie 31–40 let a 41–50 let, do kterých spadalo 36 respondentů (30 %). Zastoupeny tak byly všechny věkové kategorie.



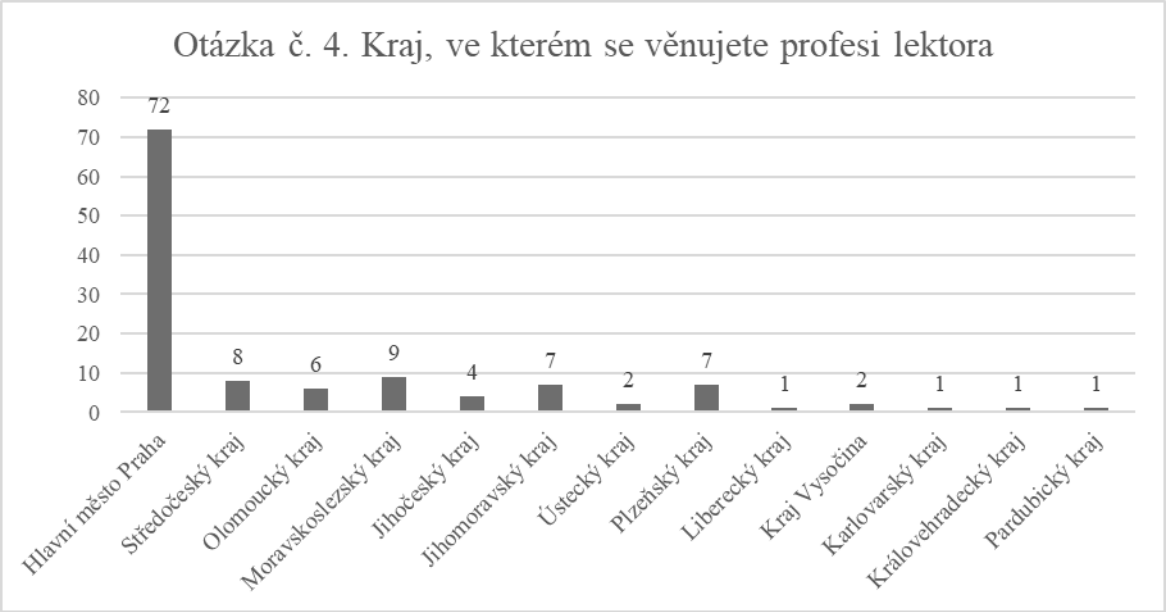
Graf 5. Percentuální zobrazení věku respondentů. Zdroj: vlastní zpracování

V následujícím grafu č. 6 je vyjádřeno zastoupení rodinného stavu respondentů. Nejvíce byla zastoupena skupina ve stavu „Svobodný/á“, do které patřilo 55 respondentů (45 %), druhá nejpočetněji zastoupená skupina byli lektoři kategorie „Ženatý/vdaná“, kterých se zúčastnilo 50 (41 %), méně pak lektorů, kteří jako svůj stav uvedli „Rozvedený/á, kterých bylo 14 (12 %). Dva respondenti (2 %) pak uvedli jako rodinný stav položku „Ovdovělý/á“.



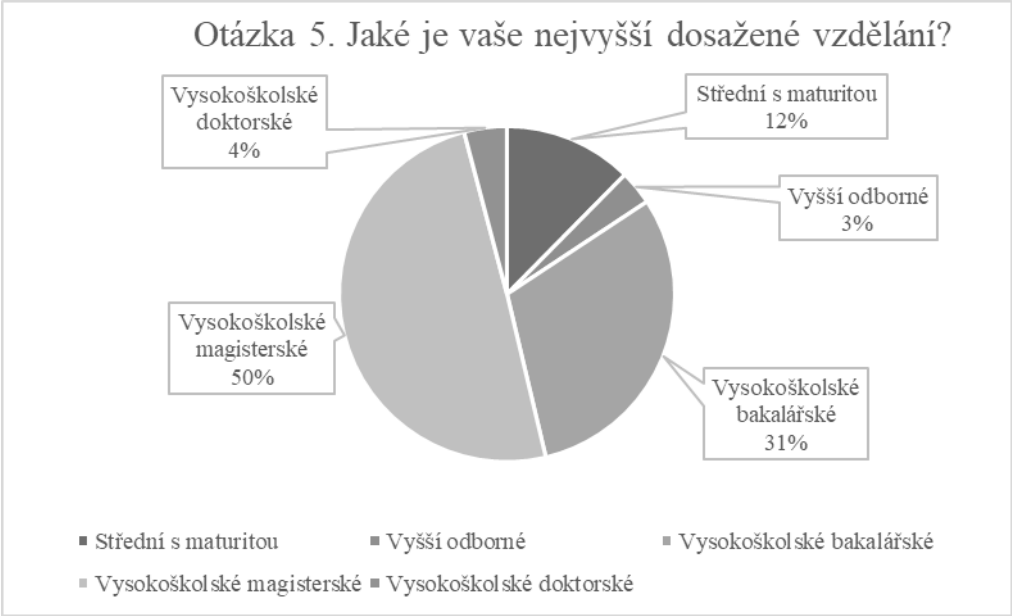
Graf 6: *Percentuální zobrazení rodinného stavu respondentů. Zdroj: vlastní zpracování*

Otázkou číslo 4 bylo zjišťováno geografické rozdělení respondentů, a to podle kraje, ve kterém jako lektoři působí. Nejvíce respondentů, 72, zvolilo možnost hlavní město Praha (59,50 %). Druhý nejpočetněji zastoupený kraj byl kraj Moravskoslezský, s 9 respondenty (7, 44 %). Následovaly kraje Středočeský s 8 respondenty (6,61 %), Jihomoravský a Plzeňský, kde se zúčastnilo 7 respondentů (5,79 %). Za nimi pak kraj Olomoucký, kde působí 6 respondentů (4,96 %). Všechny ostatní kraje měly pak méně než 5 respondentů. Zlínský kraj nebyl respondenty zvolen ani jednou. Grafické znázornění podává graf č. 7. Z důvodu nízkého počtu respondentů v jiných krajích, než je hlavní město Praha nebyli respondenti na základě této položky dále analyzováni.



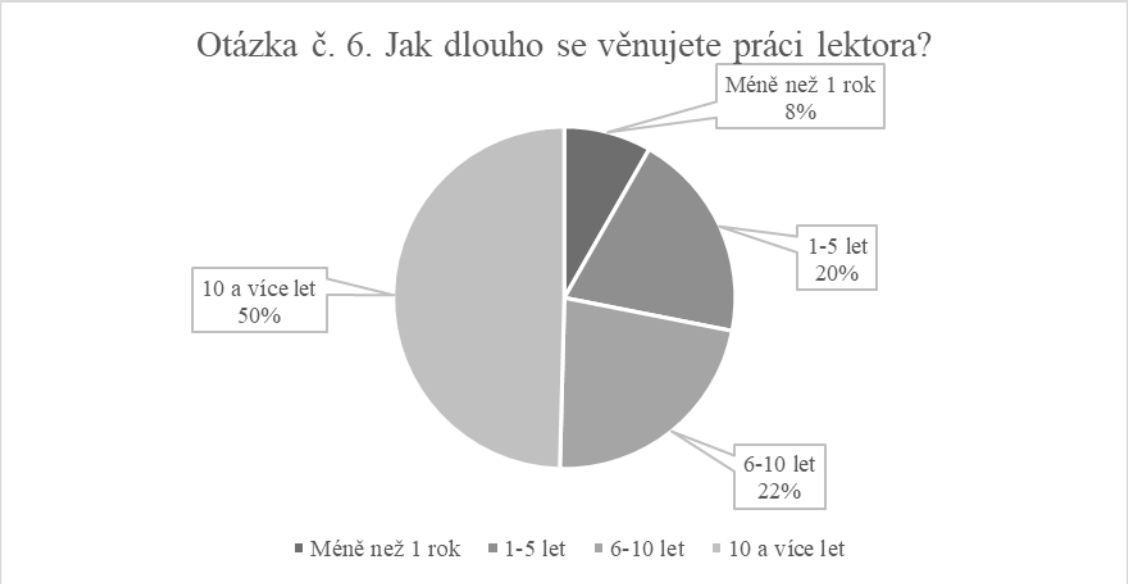
Graf 7. Početní zastoupení respondentů podle kraje výkonu práce lektora. Zdroj: vlastní zpracování

Otázkou 5 byli respondenti dotázáni na nejvyšší dosažené vzdělání. Nejvíce bylo zastoupeno vzdělání vysokoškolské, které bylo v dotazníku děleno na tři možné varianty – bakalářské, magisterské a doktorské. Nejvyšší počet respondentů disponoval magisterským stupněm vzdělání, tuto možnost zvolilo 60 lektorů (49,58 %, *v grafu zaokrouhleno na 50 %, pozn. autora*). Bakalářský titul zvolilo 37 respondentů (31 %) a doktorský pak 5 respondentů (4 %). Ostatní respondenti pak volili jako nejvyšší stupeň vzdělání střední s maturitou, 15 lektorů (12 %) zvolilo tuto možnost. Nejméně respondentů pak spadalo do kategorie vyšší odborné, tuto možnost zvolili 4 respondenti (3 %). Strukturu dle vzdělání zobrazuje výsečový graf č. 8.



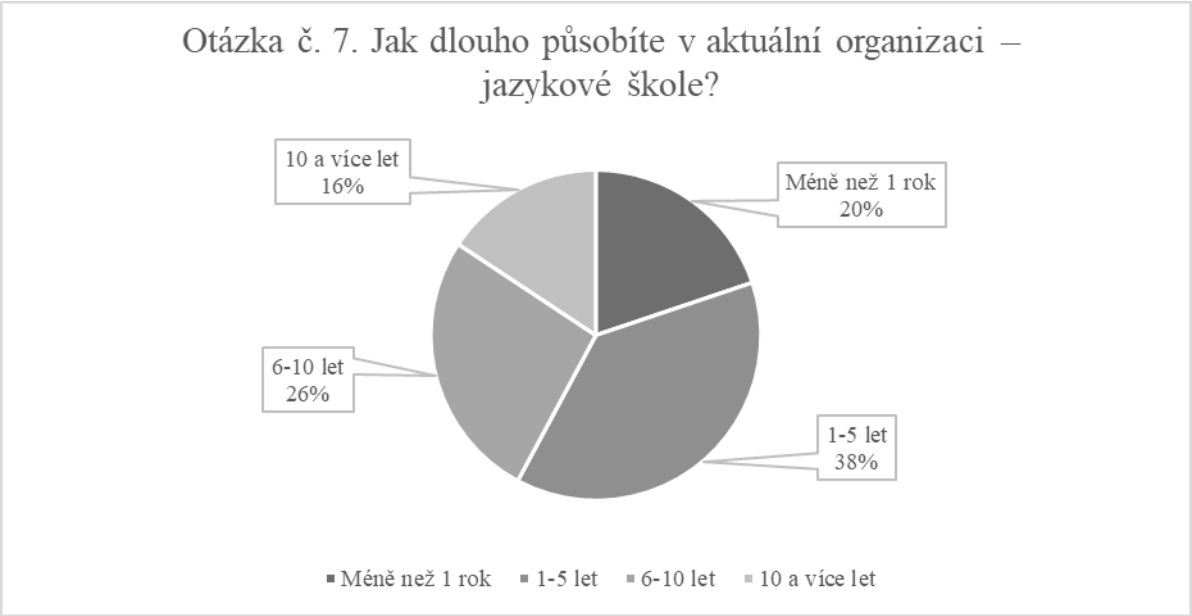
Graf 8. Percentuální zobrazení respondentů z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání. Zdroj: vlastní zpracování

Položka 6. dělila lektory podle délky výkonu profese. Na otázku *„Jak dlouho se věnujete práci lektora?“* odpověděla téměř polovina respondentů možností více než 10 let. Tuto možnost zvolilo 60 respondentů (49,58 %, *v grafu zaokrouhleno na 50 %, pozn. autora*). 27 respondentů (22 %) pak zvolilo možnost 6–10 let. Do kategorie 1–5 let spadá 27 respondentů (20 %). Nejméně pak do kategorie méně než 1 rok (8 %). Strukturu zobrazuje graf č. 9 níže.



Graf 9. Percentuální zobrazení struktury respondentů dle doby výkonu profese. Zdroj: vlastní zpracování

Poslední položkou úvodní části byla otázka na dobu působení v aktuální organizaci. Otázka byla koncipována stejným způsobem jako otázka 6, tedy výběrem z nabízených intervalů. Nejpočetněji byla zastoupena kategorie 1–5 let, kterou zvolilo 46 respondentů (38 %). 32 respondentů (26 %) uvedlo, že v organizaci působí 6–10 let (26 %). Méně než jeden rok působí v aktuální organizaci 24 respondentů (20 %) a kategorii 10 a více let zvolilo 19 respondentů (16 %). Odpovědi jsou zobrazeny v grafu č. 10 níže.



Graf 10. Percentuální zobrazení respondentů z hlediska délky působení v aktuální organizaci. Zdroj: vlastní zpracování

5.2 Analýza výsledků empirického šetření

Prvních sedm položek dotazníku bylo určeno k sestavení charakteristiky souboru. Další položky 8–11 zjišťovaly další vzděláváním v rámci organizace – jazykové školy. Otázka č. 8 sledovala možnost, zda daná jazyková škola nabízí svým lektorům možnost dalšího vzdělávání. Možnost „Ano“ zvolilo 98 lektorů, což je více než 80 %. Odpověď „Ne“ zvolilo 8 lektorů (7 %) a „Nevím“ 14 respondentů (12 %). Odpovědi jsou znázorněny v grafu č. 11.

Graf 11. Percentuální zobrazení respondentů z hlediska dalšího vzdělávání a jeho nabídky ze strany organizace. Zdroj: vlastní zpracování

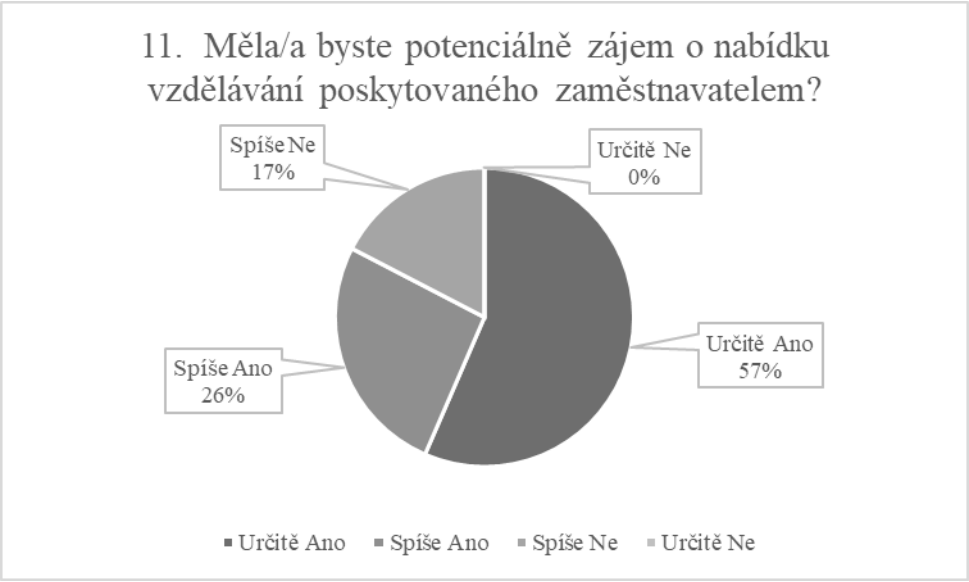
Odpověď „Nevím“ mohla být způsobena více faktory. Jedním je špatná komunikace ze strany jazykové školy, kdy možnost dalšího vzdělávání není lektorům dostatečně komunikována. Dalším důvodem může být nezájem lektora o možnost dalšího vzdělávání (ať už z důvodu nezájmu o vzdělávání obecně, či jen ze strany zaměstnavatele), a tedy jeho nedostatečná aktivita pro zjišťování možnosti dalšího vzdělávání. Z hlediska pohlaví volily tuto možnost statisticky častěji ženy než muži. Z celkového počtu žen ji zvolilo 11,9 % (tedy 10 respondentek) a z mužů 10,81 % (4 respondenti).

Tabulka 4. Absolutní a relativní četnost odpovědi Nevím v závislosti na pohlaví respondentů

Nevím	A	R
10 žen	84	11,90%
4 muži	37	10,81%

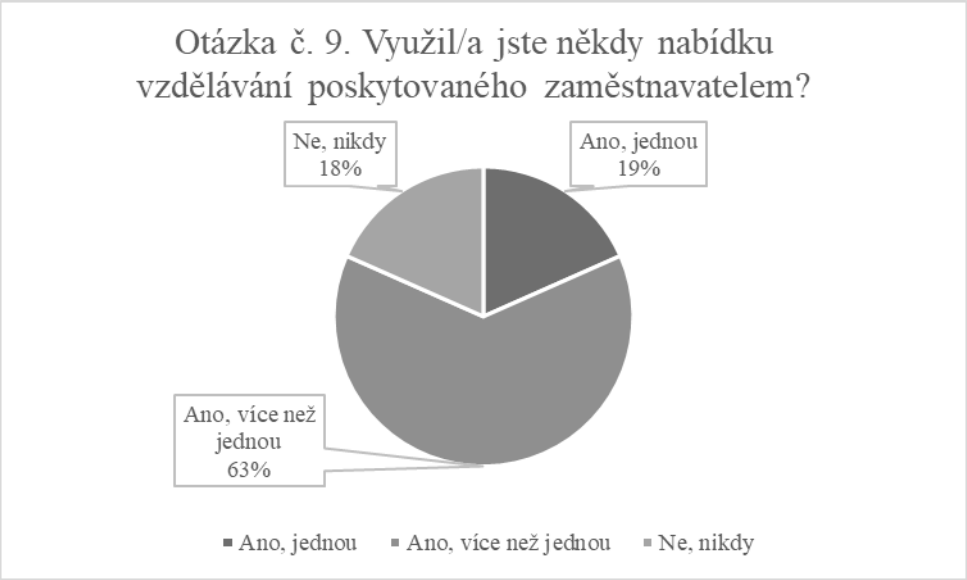
Zdroj: vlastní zpracování

Na tomto místě se nabízí srovnání s odpověďmi na otázku 11, zda by lektoři, kteří o vzdělávání neví nebo je jejich zaměstnavatel nenabízí, měli potenciálně zájem o nabídku vzdělávání poskytovanou zaměstnavatelem. Vypovídající hodnotu má fakt, že odpověď „Určitě ne“ se nevyskytla ani jednou. Z 23 respondentů odpověď „Spíše ne“ volili 4 respondenti (17 %), „Spíše ano“ 6 (26 %) a „Určitě ano“ 13 (57 %). Znázorněno v grafu 12.



Graf 12. Percentuální zobrazení respondentů z hlediska zájmu o potenciální nabídku dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele. Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 9 se vztahovala k lektorům, jejich organizace další vzdělávání nabízí. Těchto respondentů bylo celkem 98. Respondenti odpovídali, zda se dalšího vzdělávání nabízeného zaměstnavatelem v minulosti zúčastnili. Více než 80 % respondentů uvedlo, že se dalšího vzdělávání alespoň jednou zúčastnili. 18 (19 %) respondentů se jej zúčastnilo právě jednou, 62 (63 %) pak více než jednou. 18 (18 %) lektorů uvedlo, že se nezúčastnili nikdy. Odpovědi jsou zobrazeny v grafu č. 13.



Graf 13. Percentuální zobrazení respondentů z hlediska účasti na dalším vzdělávání. Zdroj: vlastní zpracování

Položka 10 byla určena respondentům, jejich organizace vzdělávání nabízí, ale oni sami nabídku nevyužili, kterých bylo celkem 18. Jejím účelem bylo zjistit, jaké jsou důvody těchto lektorů pro neúčast na dalším vzdělávání poskytovaném zaměstnavatelem. Obsahovala výčet 13 zaškrtávacích položek, ze kterých mohli respondenti zvolit více položek. Tyto položky byly sestavy dle výzkumu AES, pro porovnatelnost s reprezentativním výzkumem. Navíc tato otázka obsahovala možnost přidat odpověď, pokud respondent nenalezl jinou vhodnou.

Tabulka 5. Důvody pro neúčast na dalším vzdělávání poskytovaném zaměstnavatelem

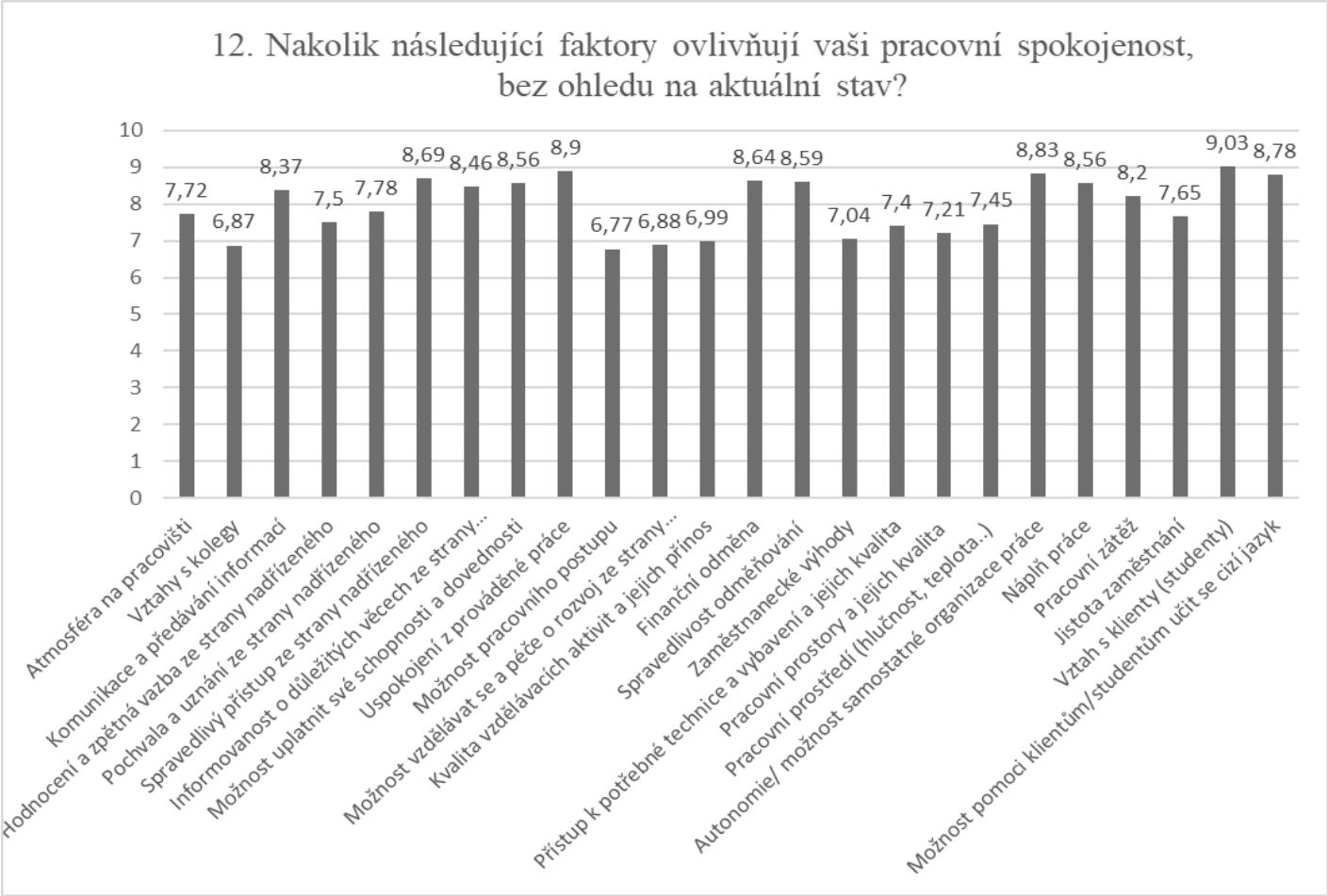
DŮVOD	POČET ODPOVĚDÍ
osobní důvody (např. nedostatek času)	11
nevyhovující čas konání výuky	5
nebyla k dispozici vhodná vzdělávací aktivita	4
rodinné povinnosti	3
nepotřebuji další vzdělávání	3
vzdálenost	2
důvody spojené s věkem	1
vzdělávám se jinde	1

Zdroj: vlastní zpracování

Jelikož měli lektoři možnost uvést více odpovědí, součet převyšuje 100 %.

Několik respondentů využilo také možnost přidat vlastní odpověď – za zmínku určitě stojí respondent, který uvedl že v organizaci pracuje teprve dva týdny, a proto se žádného vzdělávání zatím nezúčastnil. Tři respondenti pak konkretizovali, že jejich důvodem pro neúčast je nedostatek času z důvodu jejich lektorských aktivit.

Otázka 12 se sestávala ze 24 faktorů pracovní spokojenosti, u kterých respondenti volili na škále od 1 do 10 nakolik ovlivňují jejich pracovní spokojenost, bez ohledu na to, zda jsou s nimi aktuálně v organizaci spokojeni či ne. Škála byla koncipována ve smyslu 1=vůbec neovlivňuje, 10=velmi ovlivňuje.

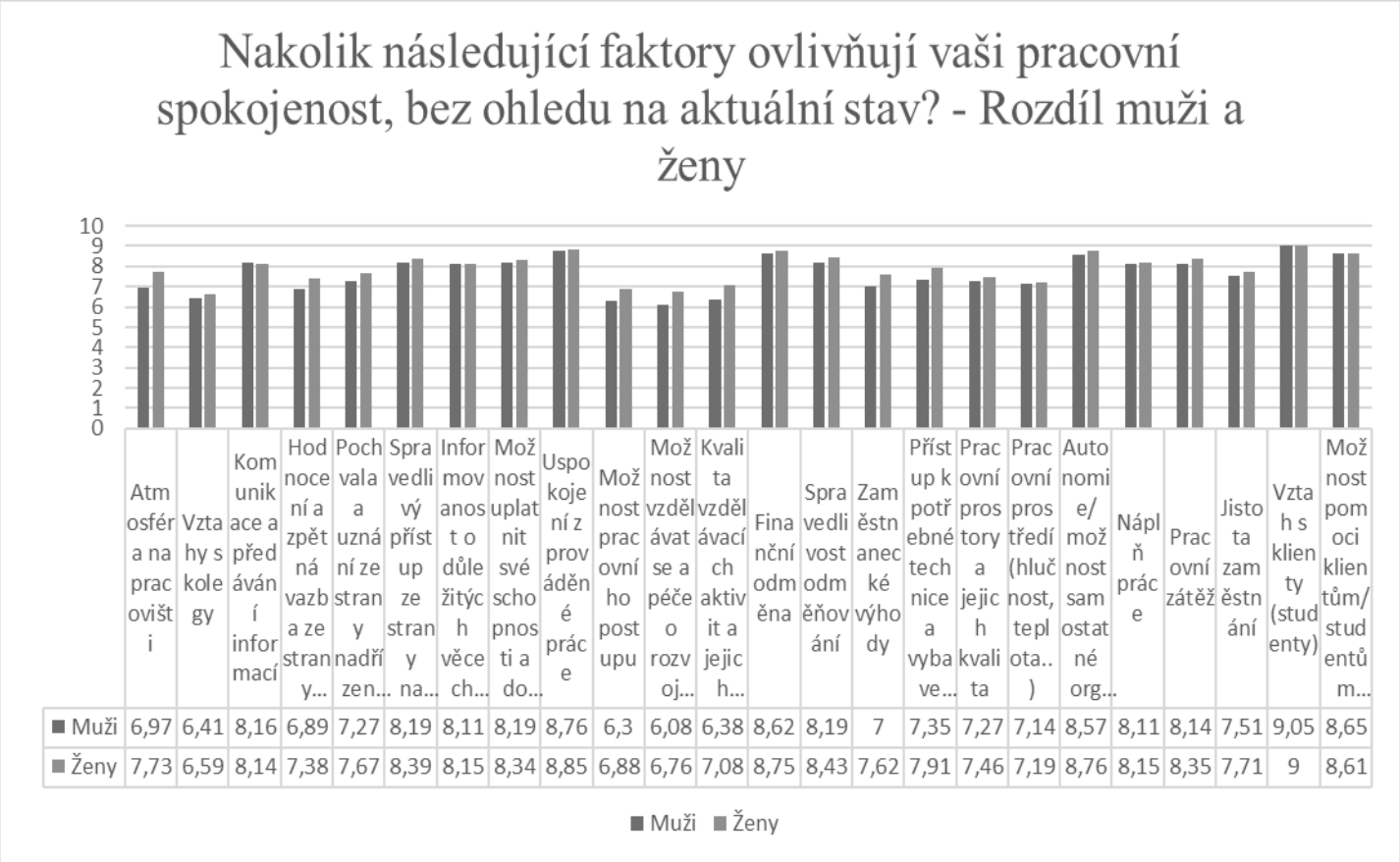


Graf 14. Faktory ovlivňují pracovní spokojenost lektorů cizích jazyků. Zdroj: vlastní zpracování

Jako faktory, které nejvíce ovlivňují jejich pracovní spokojenost lektoři zvolili Vztahy s klienty, Možnost pomoci studentům/ klientům učit se cizí jazyk, Uspokojení z prováděné práce a Autonomii. Naopak nejníže se umístila Možnost pracovního postupu, naznačující, že lidé vykonávající profesi lektora se jí nevěnují s vyhlídkou postupu na vysokou pozici. Hned za touto položkou se umístila položka Vztahy s kolegy, a překvapivě také Možnost vzdělávat

se a péče o rozvoj ze strany zaměstnavatele. Mezi ostatními faktory nebyl příliš podstatný rozdíl a žádný z faktorů také nebyl hodnocen jako méně důležitý, než je hodnota 6.

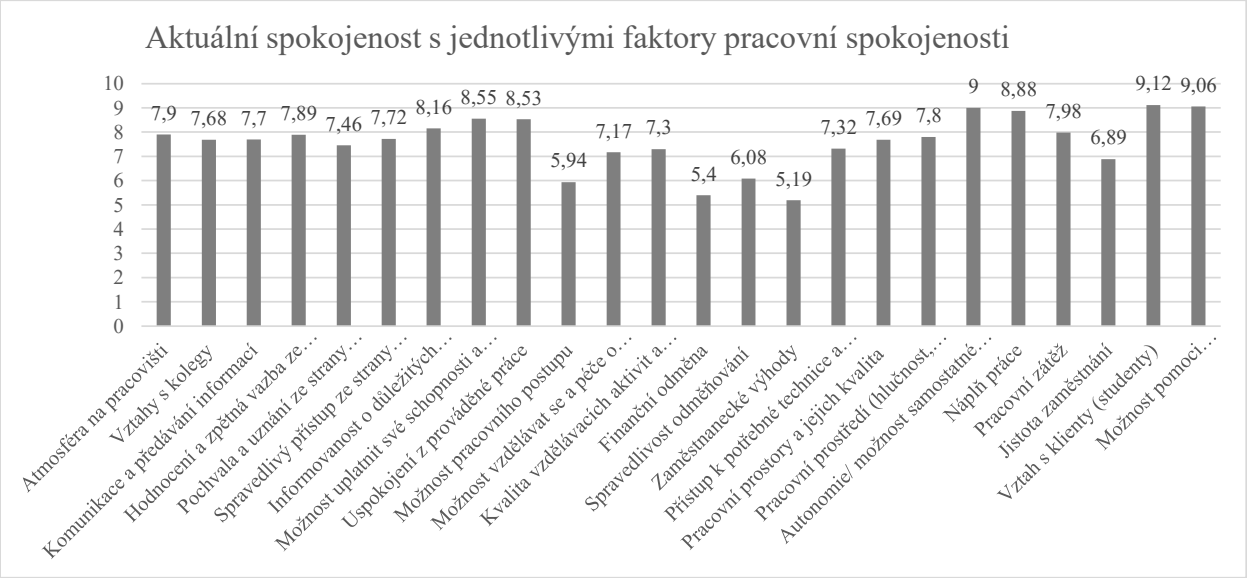
Při pohledu na data z hlediska rozdílu mezi pohlavími nejsou mezi odpověďmi výrazné rozdíly. Největší rozdíl je u položek Atmosféra na pracovišti, Hodnocení a zpětná vazba ze strany nadřízeného a Kvalita nabízených vzdělávacích aktivit. Všechny tyto položky hodnotily ženy jako více ovlivňující jejich pracovní spokojenost. Kompletní přehled přináší graf č. 15 níže.



	Atmosféra na pracovišti	Vztahy s kolegy	Komunikace a předávání informací	Hodnocení a zpětná vazba ze strany...	Pochvala a uznání ze strany nadřízen...	Spravedlivý přístup ze strany na...	Informovanost o důležitých věcech...	Možnost uplatnit své schopnosti a do...	Uspokojení z provádění práce	Možnost pracovního postupu	Možnost vzdělávat se a péče o rozvoj...	Kvalita vzdělávacích aktivit a jejich...	Finanční odměna	Spravedlivost odměňování	Zaměstnanecké výhody	Přístup k potřebné technice a vybave...	Pracovní prostory a jejich kvalita	Pracovní prostředí (hlučnost, teplota...)	Autonomie/ možnost samostatné org...	Náplň práce	Pracovní zátěž	Jistota zaměstnání	Vztah s klienty (studenty)	Možnost pomoci klientům/ studentům...
Muži	6,97	6,41	8,16	6,89	7,27	8,19	8,11	8,19	8,76	6,3	6,08	6,38	8,62	8,19	7	7,35	7,27	7,14	8,57	8,11	8,14	7,51	9,05	8,65
Ženy	7,73	6,59	8,14	7,38	7,67	8,39	8,15	8,34	8,85	6,88	6,76	7,08	8,75	8,43	7,62	7,91	7,46	7,19	8,76	8,15	8,35	7,71	9	8,61

Graf 15. *Faktory ovlivňují pracovní spokojenost lektorů cizích jazyků z hlediska rozdílu mezi pohlavími. Zdroj: vlastní zpracování*

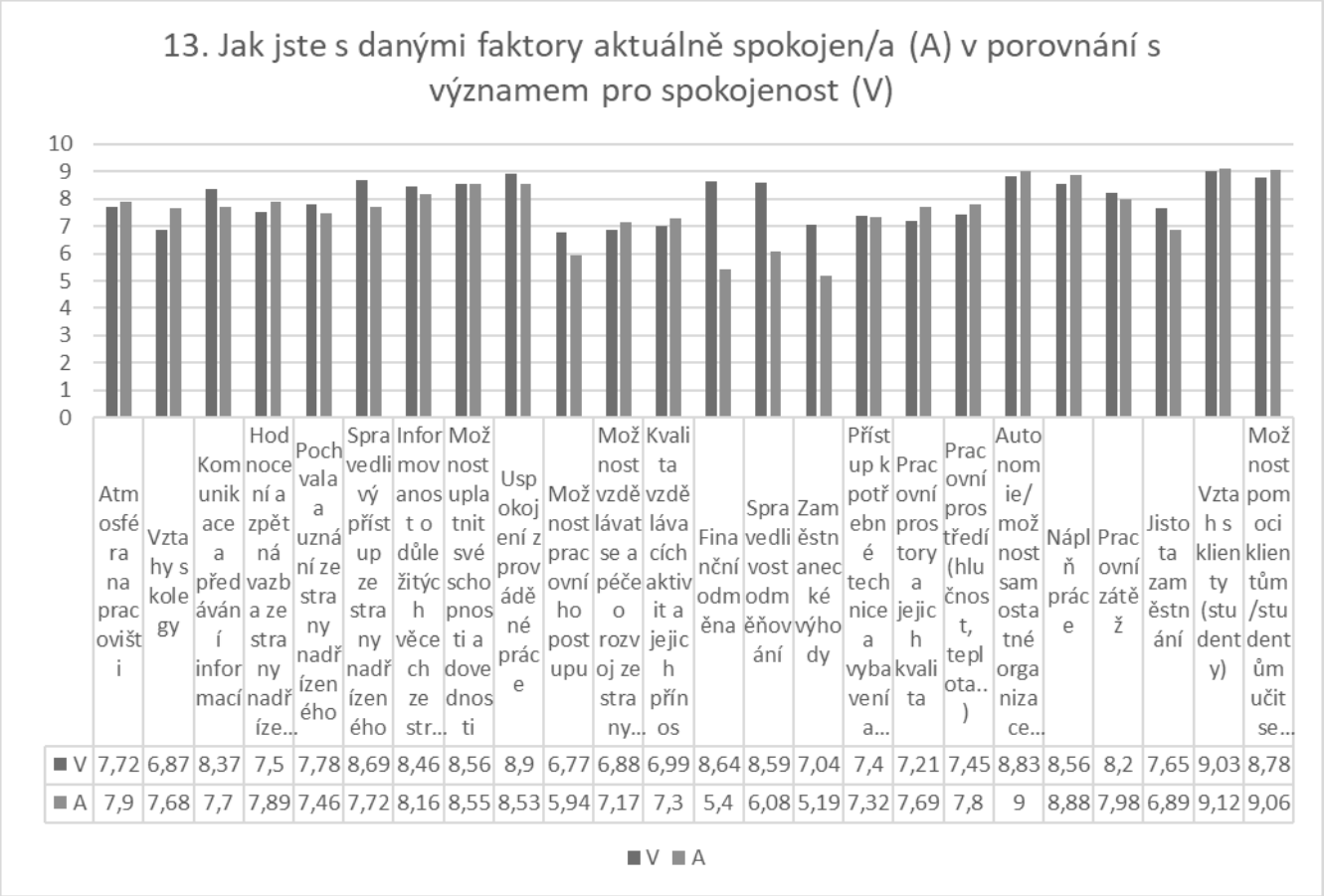
Položka 13 obsahovala stejný výčet faktorů, jako položka 12. Respondenti tentokrát u položek hodnotili aktuální spokojenost s nimi. Zobrazeno v grafu č. 16.



Graf 16. Aktuální spokojenost respondentů s jednotlivými faktory pracovní spokojenosti. Zdroj: vlastní zpracování

Lektoři cizích jazyků jsou nejvíce spokojeni s faktorem Vztahy s klienty (hodnocen průměrně 9,12 body), Možností učit studenty cizí jazyk (9,06 bodů) a Autonomií (9 bodů). Naopak největší nespokojenost projevili s faktorem Zaměstnaneckých výhod (5,19 bodů), Finanční odměnou (5,4 bodu) a Možností pracovního postupu (5,94 bodu). S faktory zabývajícími se možností a kvalitou vzdělávání a rozvoje byli respondenti spíše spokojeni, s hodnotou pouze lehce přesahující číslo 7. Neumístily se však mezi výše zmíněnými faktory, se kterými jsou lektoři cizích jazyků spokojeni nejvíce. Nabízí se porovnání s předchozí otázkou, tedy s položkami, které pracovní spokojenost nejvíce ovlivňují. Toto je zobrazeno v grafu č. 17 níže.

Největší rozdíl mezi aktuálním stavem a hodnotou vlivu na pracovní spokojenost je možné najít u faktoru Finanční odměna, který byl hodnocen jako velmi významný (8,59 bodu), avšak spokojenost s ním je průměrně pouhých 5,4 bodu. Faktor Zaměstnanecké výhody byl také hodnocen jako poměrně významný (7,04 bodu), aktuální spokojenost s ním je však průměrně 5,19 bodu, tedy úplně nejnižší. Možnost pracovního postupu, který lektory sice nebyl hodnocen jako příliš významný (6,77 bodu), je u něj ale také velmi nízká míra spokojenosti (5,94 bodu).



Graf 17. Porovnání faktorů pracovní spokojenosti z hlediska jejich vlivu na pracovní spokojenost a stav spokojenosti s jednotlivými faktory. Zdroj: vlastní zpracování

Žádný z faktorů nezískal průměrně maximální počet bodů, tedy 10 a není tedy žádný faktor, se kterým by lektoři byli úplně spokojeni. Žádný faktor nezískal ani méně než 5 bodů, a dá se tedy konstatovat, že není žádný faktor, se kterým by lektoři byli úplně nespokojeni. Pokud by se celková pracovní spokojenost lektorů vypočítala průměrem pracovní spokojenosti s jednotlivými faktory, činila by 7,6 bodu z 10 a odpovídala by tedy hodnocení „Spíše spokojen“. Porovnání s touto hodnotou nabízí poslední otázka dotazníku, zkoumající celkovou pracovní spokojenost lektorů cizích jazyků. Ta je pro přehlednost zobrazena v grafu č. 18.

Graf 18. Celková pracovní spokojenost lektorů cizích jazyků. Zdroj: vlastní zpracování

Jak je z grafu patrné, nejvíce lektorů je se svou prací spíše spokojeno, což je v souladu s tvrzením v přechozím odstavci. Jedná se o 72 lektorů (60 %), úplně spokojeno je pak 31 (26 %) lektorů. Spíše nespokojeno bylo 15 lektorů (12 %) a úplně nespokojeni byli se svou prací 3 lektoři (2 %).

Z hlediska pohlaví vyjadřovaly častěji úplnou spokojenost ženy, ve 27 % případů. Naopak muži byli častěji spíše nespokojeni, a to ve 21,62 % případů. Podobná hodnota se u obou pohlaví objevuje u možnosti spíše spokojen, kdy tuto možnost zvolilo přibližně 60 % respondentů. Muži možnost úplné nespokojenosti nevolili vůbec, u žen se objevila třikrát (3,57 %). Pro přehlednost shrnuto v následující tabulce č. 6.

Tabulka 6. Pracovní spokojenost dle pohlaví respondentů

Hodnocení podle pohlaví	A Ženy	R Ženy	A Muži	R Muži
Úplně spokojen/a	23	27,38%	8	21,62%
Spíše spokojen/a	51	60,71%	21	56,76%
Spíše nespokojen/a	7	8,33%	8	21,62%
Úplně nespokojen/a	3	3,57%	0	0,00%
CELKEM	**84**	**100,00%**	**37**	**100,00%**

Zdroj: vlastní zpracování

5.3 Testování hypotéz

Hypotézy byly nejprve testovány pomocí chí-kvadrát testu pro kontingenční tabulku. Jako hladina významnosti byla zvolena hodnota $\alpha = 0{,}05$. Hypotéza H_1 byla testována za na základě dotazníkových položek 8, 9 a 14. Pro ověření hypotézy byla položka „Jak jste celkově

spokojen/a se svou prací“, na kterou respondenti v dotazníku odpovídali výběrem z možností „Úplně spokojen/a“, „Spíše spokojen/a“, „Spíše nespokojen/a“ a „Úplně nespokojen/a“ převedena na číselnou škálu 1–4, kdy číslo 1 značilo odpověď „Úplně nespokojen/a“ a číslo 4 možnost „Úplně spokojen/a“.

Pro testování hypotézy H_2 byla použita položka 2 a dodatkové otázky položky 9, hodnotící jednotlivé aspekty dalšího vzdělávání poskytovaného jazykovou školou. Tyto aspekty byly hodnoceny na škále 1–4, kdy 1 značila úplnou nespokojenost a 4 úplnou spokojenost.

H_1: Lektoři, kteří se účastní dalšího vzdělávání jsou v práci spokojenější než ti, kteří se dalšího vzdělávání neúčastní

Ke statistickému zpracování byla data roztříděna a zpracována do tabulky, která je zobrazena níže (č. 7). K testování hypotézy byli respondenti pomocí otázek 2 a 3 rozděleni na ty, kteří se dalšího vzdělávání účastní, a na ty, kteří ne. Do kategorie „Neúčastní se“ byli zařazeni respondenti, kteří v otázce 8 „Nabízí jazyková škola, ve které pracujete možnost dalšího vzdělávání?“ zvolili možnost „Ne“, nebo „Nevím“ a respondenti kteří u otázky 9 zvolili možnost „Ne“. Do kategorie „Účastní se“ pak spadali zbývající respondenti kteří volili v obou otázkách kladné odpovědi. Do tabulky pak byli rozděleni na základě číselné hodnoty 1–4, kterou získali pomocí otázky 14 „Jak jste celkově spokojen/a se svou prací“ převedené na tuto škálu.

Tabulka 7. Četnost respondentů dle účasti na dalším vzdělávání a zvolené hodnoty

hodnota	1	2	3	4	**celkem**
účastní	3	8	47	22	**80**
neúčastní	0	7	25	9	**41**
celkem	**3**	**15**	**72**	**31**	**121**

Zdroj: vlastní zpracování

Tyto hodnoty byly následně zpracovány do tabulky (č. 8) znázorňující očekávanou četnost. Následně proběhlo testování hodnot pomocí chí-kvadrát testu. Tabulková hodnota pro stanovenou hladinu významnosti $\alpha = 0{,}05$ se třemi stupni volnosti je 0,352. Pomocí testu byl vypočítán výsledek 0,395 (taktéž zanesen v tabulce 8).

Tabulka 8. Očekávaná četnost respondentů dle účasti na dalším vzdělávání a zvolené hodnoty

	1	2	3	4	celkem
účastní	1,983471074	9,917355	47,60331	20,49587	**80**
neúčastní	1,016528926	5,082645	24,39669	10,50413	**41**
celkem	**3**	**15**	**72**	**31**	**121**
Výsledek Chí kvadrát testu	0,394747623		hladina významnosti 0,05		

Zdroj: vlastní zpracování

Po porovnání výsledku s tabulkovou hodnotou je možné konstatovat, že výsledná hodnota chí-kvadrát testu ji překročila a lze tedy zamítnout nulovou hypotézu $H_{1(0)}$. Dále je možné přijmout alternativní hypotézu H_1 a konstatovat, že pracovní spokojenost závisí na účasti na dalším vzdělávání. Hypotéza H_1 se potvrdila, jak ukazuje následující tabulka (č. 9). Hodnoty 3 „Spíše spokojen“ a 4 „Úplně spokojen“ dosahují častěji lektoři cizího jazyka, kteří se účastní dalšího vzdělávání poskytovaného zaměstnavatelem.

Tabulka 9. Procentuální vyjádření závislosti účasti pracovní spokojenosti na účasti na dalším vzdělávání

hodnota	1	2	3	4	celkem
účastní	3,75%	10,00%	58,75%	27,50%	**100%**
neúčastní	0,00%	17,07%	60,98%	21,95%	**100%**
celkem	**3,75%**	**27,07%**	**119,73%**	**49,45%**	**200%**
	účastní se a je spokojen	86,25%		**Hypotéza se potvrdila**	
	neúčastní se a je spokojen	82,93%			

Zdroj: vlastní zpracování

H_2: Ženy lektorky jsou s aspekty dalšího vzdělávání poskytovaného zaměstnavatelem spokojenější, než lektoři – muži.

V druhé hypotéze byl vysloven předpoklad pro zkoumání závislosti spokojenosti s faktory dalšího vzdělávání na pohlaví respondentů. Pro účely hypotézy sloužila otázka 2 ohledně pohlaví, a dále dodatkové položky otázky 9, kde respondenti hodnotili jednotlivé aspekty dalšího vzdělávání (Spokojenost s lektory, nabízenými tématy vzdělávacích aktivit, obsahem, časovou náročností, přínosem a přístupem organizace ke vzdělávacím potřebám lektorů) na škále 1–4. Hodnota 1 značila úplnou nespokojenost, hodnota 4 pak úplnou spokojenost. Respondenti byli následně rozděleni nejprve dle pohlaví. Poté byli respondenti rozděleni do 4

intervalů, podle součtu hodnot, které získali hodnocením aspektů na škále 1–4 dle spokojenosti s nimi. Toto rozdělení je vyobrazeno v tabulce č. 10.

Tabulka 10. *Četnost respondentů dle pohlaví a získané bodové hodnoty*

počet bodů	9-12	13-16	17-20	21-24	**celkem**
ženy	2	5	26	25	58
muži	2	5	10	5	22
celkem	4	10	36	30	**80**

Zdroj: vlastní zpracování

Nejnižší možný počet bodů, který mohl být respondentovi přidělen byl 6. Každá z otázek měla minimální zvolitelnou hodnotu 1, aspektů bylo celkem 6. Tuto hodnotu nikdo nezískal, nejnižší bodová hodnota byla 9. Naopak nejvyšší možný počet byl 24 bodů, který získalo 5 respondentů. Z hodnot byla následně vypočítána očekávaná četnost respondentů, zobrazená v tabulce č. 11. Opět bylo provedeno testování pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti. Tabulková hodnota pro stanovenou hladinu významnosti $\alpha = 0{,}05$ se třemi stupni volnosti je 0,352. Pomocí testu byl vypočítán výsledek 4,51123E-38 (taktéž zobrazeno v tabulce 11).

Tabulka 11. Očekávaná četnost respondentů dle pohlaví a získané bodové hodnoty

počet bodů	9-12	13-16	17-20	21-24	**celkem**
ženy	2,9	7,25	26,1	21,75	58
muži	1,1	2,75	9,9	8,25	22
celkem	4	10	36	30	80
Výsledek Chí kvadrát testu	4,51123E-38			hladina významnosti 0,05	

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledná hodnota chí-kvadrát testu překročila tabulkovou hodnotu a je tedy možné zamítnout nulovou hypotézu $H_{2(0)}$. Je tedy možné přijmou alternativní hypotézu H_2 a přikročit ke zhodnocení, zda došlo k potvrzení hypotézy. Data byla shrnuta do tabulky č. 12, kde byla následně zhodnocena. Ve vyšších intervalech častěji hodnotily ženy, a závěrem tedy je, že ženy jsou s aspekty dalšího vzdělávání spokojenější než muži. Hypotéza se tedy potvrdila.

Tabulka 12. Procentuální vyjádření závislosti spokojenosti dané bodovými intervaly na pohlaví

počet bodů	9-12	13-16	17-20	21-24	**celkem**
ženy	3,45%	8,62%	44,83%	43,10%	100,00%
muži	9,09%	22,73%	45,45%	22,73%	100,00%
celkem	12,54%	31,35%	90,28%	65,83%	200,00%
	ženy	87,93%		**Hypotéza se potvrdila**	
	muži	68,18%			

Zdroj: vlastní zpracování

5.4 Diskuze

Cílem empirického šetření byla analýza vlivu dalšího vzdělávání na pracovní spokojenost lektorů jazyka. Analýzou výzkumného souboru bylo zjištěno, že převážné části respondentů je v rámci organizace nabízena možnost dalšího vzdělávání, a také že více než 80 % lektorů se dalšího vzdělávání v rámci organizace účastní. Ve srovnání s účastí populace České republiky na dalším vzdělávání, která dosahovala v roce 2021 hodnoty 5,8 % (Eurostat, 2022, nestránkováno) je účast lektorů na dalším vzdělávání velmi vysoká. Taktéž se nabízí konstatování, že se i u lektorů cizích jazyků potvrzuje zjištění Svačinové (2021, s. 31), že pro 89 % jí oslovených lektorů je důležité se dále vzdělávat, jak v tomto empirickém šetření naznačují odpovědi na otázky 9 a 11. Dalším zjištěním, které empirické šetření přineslo, je že lektoři, kterým další vzdělávání nabízeno není, by z velké části zájem o tuto možnost měli – v 83 % případů lektoři uvedli, že by spíše nebo určitě měli zájem o nabídku ze strany organizace. Toto zjištění potvrzuje fakt, že je pro většinu lektorů další vzdělávání důležité. Lektoři cizího jazyka jsou tedy skupinou, pro které je vzdělávání důležité a aktivně o něj projevují zájem. Na tomto místě je vhodné zamyšlení, zda existuje souvislost mezi povahou lektorské profese – tedy být vzdělavatelem a vzděláváním sebe samého z hlediska motivace ke vzdělávání. Důvodem by mohla být potřeba aktualizovat své znalosti a dovednosti k potřebám klientů. Jednou z charakteristik, kterou se vzdělávání dospělých vyznačuje je fakt, že dospělí účastníci vzhledem ke svým životním zkušenostem do vzdělávání již přicházejí s určitými znalostmi a dovednostmi. Lektor pak musí často reagovat na účastníky, jejichž znalosti mohou v určitých oblastech převyšovat znalosti jeho samého.

V rámci otázky s volbou důvodů pro neúčast na dalším vzdělávání bylo taktéž dosaženo zajímavých výsledků. 18 respondentů uvedlo, že se dalšího vzdělávání neúčastní, přestože je jim v rámci organizace nabízeno. Analýzou dat bylo zjištěno, že nejčastější odpovědí byly

osobní důvody, jako je nedostatek času. Vzhledem k tomu, že byla tato otázka konstruována na základě výzkumu AES (ČSÚ, 2016, s. 44), nabízí se srovnání s daty získanými v tomto šetření. Nejčastější odpověď, tedy možnost osobní důvody (např. nedostatek času), zvolilo 11 z 18 lektorů, kteří tvoří 61 %. Tato možnost byla ve výzkumu AES také velmi vysoko, na druhém místě, avšak zde můžeme najít výrazný rozdíl mezi první a druhou možností, kdy „osobní důvody“ zvolilo 16 respondentů, ale možnost „nepotřebuji další vzdělávání“ 68. Tu v tomto empirickém šetření zvolili 3 respondenti (17 %) a je tak možno uvést ji opět v kontextu s dosavadními zjištěními v tomto a dalších šetřeních, že lektoři se ve většině případů chtějí dále vzdělávat. „Nevyhovující čas konání výuky“ byl v tomto šetření druhou nejčastější odpovědí, tento důvod uvedlo 5 respondentů (28 %). Stejný počet respondentů tento důvod uvedl i šetření AES, avšak vzhledem k celkovému počtu respondentů nebyla tato odpověď příliš významná. Méně respondentů pak zvolilo možnost rodinných povinností, celkem 3 respondenti (17 %), která byla třetí nejčastější možností ve výzkumu AES. Možnost vzdálenost využili 2 lektoři, tedy 11 %, stejně jako ve výzkumu AES, kde však vzhledem k velikosti vzorku nejde o statisticky významný počet. Důvody spojené s věkem zvolil jeden respondent, stejně jako možnost vzdělávám se jinde. Přestože lektorů, kteří se vzdělávání přes nabídku ze strany školy neúčastní nebylo v tomto šetření mnoho, je na místě zamyslet se nad některými bariérami, které ze zjištění vyplývají. Možnost vzdálenosti, nevyhovujícího času a nedostatku času by do budoucna mohla být částečně vyřešena rozšířením e-learningových kurzů, které by lektoři mohli absolvovat v čase a na místě vlastní volby.

Podstatnou část šetření tvořila analýza faktorů, které ovlivňují pracovní spokojenost lektorů a následně hodnocení spokojenosti s nimi. Při zachování formy dělení faktorů ovlivňujících pracovní spokojenost výzkumů *Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL (Kassabgy, Boraie a Schmidt, 2001) a Language teacher motivation: A study of teachers of English as a Second Language (ESL) in New Zealand language schools* (Yau, 2010), je možné dojít k závěru, že pro lektory cizích jazyků nejsou důležitější vnitřní faktory, jak tyto studie naznačují (Yau, 2010, s. 67; Kassabgy, Boraie a Schmidt, 2001, s. 217). Yau charakterizuje vnitřní faktory jako ovlivňující vědomosti, osobní úspěch nebo přinášející službu společnosti. Naopak materiální faktory, jistota práce a interakce se studenty, kolegy a managementem byly charakterizovány jako vnější.

Zajímavé je při analýze těchto položek srovnání s výzkumem Yau (2010, s. 67), kdy nejvýše hodnocenou položkou byla *možnost pomoci studentům učit se angličtinu*, s hodnotou 4,88 z 5,

a položkou tohoto výzkumu *možnost pomoci studentům/ klientům učit se cizí jazyk,* kterou lektoři průměrně hodnotili 8,78 body z 10. Dá se tedy říci, že důležitost tohoto faktoru v rámci pracovní spokojenosti je v obou výzkumech srovnatelná. Naopak velký rozdíl je u položky Autonomie, která se v tomto výzkumu umístila jako druhá nejdůležitější s 8,83 body z 10, zatímco ve výzkumu Yau až na osmém místě, s hodnotou 4,67 bodu z 5. Nicméně rozdíl mezi položkami je stále v řádu desetinných míst a není tak příliš velký.

Nejméně ovlivňují pracovní spokojenost lektorů faktory Možnost pracovního postupu, Vztahy s kolegy a Kvalita vzdělávacích aktivit. Opět se nabízí srovnání s výzkumem Yau (2010, s. 72), kdy možnost pracovního postupu patří k nejméně důležitým faktorům se 3,09 body z pěti, stejně jako v tomto výzkumu, kde získal pouze 6,77 bodu. Velmi zajímavé je srovnání položky Vztahy s kolegy, kterou lektoři hodnotili pouze 6,87 body z 10, zatímco ve výzkumu Yau získala tato možnost 4,69 bodů z 5, a patřila tedy mezi nejvýznamnější. Nabízí se také srovnání položek, které lektoři hodnotili jako nejvíce a nejméně důležité, tedy Možnosti pracovního postupu a Vztahu s klienty/studenty a Uspokojení z prováděné práce. Ten naznačuje, že lektoři nevykonávají svou profesi s vyhlídkou kariérního postupu, ale spíše s vyhlídkou na uspokojení určitých sociálních potřeb.

Velmi překvapivým zjištěním je fakt, že Možnost dalšího vzdělávání a rozvoje získala pouze 6,88 bodu, a je tedy hodnocena „pouze“ jako spíše významná. Vzhledem k ostatním zjištěním tohoto výzkumu, tedy faktu, že lektoři se chtějí dále vzdělávat byla očekávaným výsledkem hodnota vyšší. Je možné, že vzhledem k tomu, že mnoho lektorů pracuje pro danou organizaci více než 6 let, berou možnost dalšího vzdělávání jako jistou samozřejmost, a proto ji nepovažují za důležitou z hlediska vlivu na pracovní spokojenost.

Položka vztahy s kolegy byla hodnocena spíše jako průměrně důležitá. To ale mohlo být způsobeno faktem, že během pandemie Covidu-19 přešlo mnoho organizací na formu práce z domova či na dálku, a lidé tak trávili s kolegy fyzicky méně času.

Při hodnocení faktorů na základě pohlaví bylo zjištěno, že ženy celkově dávaly faktorům na desetibodové škále vyšší hodnotu než muži, kromě dvou – Vztahy se studenty a Komunikace a předávání informací. Stejnou tendenci pak vykazovala aktuální spokojenost s faktory. Ženy byly obecně více spokojené než muži. Vysoká spokojenost byla u obou pohlaví zaznamenána s faktory, které je možno shrnout jako sociální – zahrnují vztah nebo komunikaci s klienty či spolupracovníky, k čemuž je opět možné přidat komentář, že zjištění v tomto šetření naznačují, že lektoři se svému povolání věnují také z důvodů uspokojení sociálních potřeb.

Významný rozdíl byl u obou pohlaví zaznamenán v rozdílu u položky Finanční ohodnocení, která byla hodnocena jako velmi významná, spokojenost s ní se však pohybuje kolem průměru. Je tak možno konstatovat, že lektoři nejsou příliš spokojeni se svým finančním ohodnocením, avšak v konečném důsledku to nemá na jejich celkovou pracovní spokojenost příliš velký vliv.

Hypotéza H_1 byla stanovena na základě tvrzení, že existuje vztah mezi dalším vzděláváním a pracovní spokojeností lektorů jazyka. Tato hypotéza vycházela z předpokladu, že účast na dalším vzdělávání pozitivně ovlivňuje pracovní spokojenost. Na základě provedeného testování se prokázalo, že vyšší pracovní spokojenost skutečně vykazují lektoři, kteří se dalšího vzdělávání v rámci organizace účastní, a hypotéza tedy mohla být přijata. V souvislosti s tímto závěrem je ale možné konstatovat, že rozdíl v celkové spokojenosti mezi testovanými skupinami (účastní/neúčastní se) nebyl příliš velký, a je pravděpodobné, že absence této možnosti pracovní spokojenost příliš nesnižuje. Na ověření této teorie by však bylo třeba provést samostatný výzkum.
Hypotéza H_2 vycházela z předpokladu, že existuje korelace mezi spokojeností s aspekty dalšího vzdělávání a pohlavím. Tento předpoklad byl, že ženy budou obecně spokojenější než muži, avšak byl předpokládán pouze nepatrný rozdíl, jak uvádí proběhlé výzkumy. Tato hypotéza byla testována za pomoci získaného skóre rozděleného do intervalů, kdy vyšší skóre značilo větší spokojenost. Výsledkem testování bylo potvrzení hypotézy, tedy že ženy skutečně vyjadřují větší spokojenost s aspekty dalšího vzdělávání než muži. Překvapivým zjištěním byl pak rozdíl mezi pohlavími, kdy zvýšenou spokojenost (tedy spíše nebo úplně spokojen) vyjadřovalo 87 % žen, ale jen 67 % mužů. Oproti proběhlým výzkumům, kde byl rozdíl pouze v rámci desetin je rozdíl poměrně velký.

Po analýze těchto výsledků je možné konstatovat, že cíle šetření bylo dosaženo – bylo ověřeno, že účast na dalším vzdělávání skutečně ovlivňuje pracovní spokojenost lektorů. Lektoři, kteří se dalšího vzdělávání účastní projevují průměrně vyšší celkovou pracovní spokojenost než lektoři, kteří se dalšího vzdělávání neúčastní.
Překvapivým zjištěním pak byl fakt, že lektoři možnost dalšího vzdělávání a rozvoje nepovažují za jeden z nejdůležitějších faktorů pracovní spokojenosti. Na desetibodové škály byl ohodnocen pouze 6,88 body, a pro lektory tedy není klíčovým faktorem ovlivňujícím pracovní spokojenost. Zároveň je tak při analýze všech těchto faktorů možné vyvrátit závěry

proběhlých výzkumů, že pro lektory jsou v rámci pracovní spokojenosti důležitější vnitřní faktory oproti vnějším, pokud zůstane zachováno dělení těchto faktorů na vnitřní a vnější na základě těchto výzkumů.

V šetření je možné vysledovat určité limity. Největší limitou tohoto šetření je skutečnost, že nebyla zařazena otázka na formu práce – několik lektorů v prostoru pro komentář uvedlo, že pro danou organizaci pracují pouze dálkově. Zařazení této filtrace do šetření a analýza následných odpovědí by mohlo být námětem pro šetření budoucí, jelikož tato forma práce především po pandemické situaci spojené s Covidem-19 nabývá na rozmachu a popularitě a výsledky šetření by mohly organizacím pomoci lépe reagovat na potřeby lektorů.
Další limitou je poměrně nízký počet respondentů. Přestože byl dotazník distribuován do 38 organizací, šetření se zúčastnilo pouze 121 respondentů. Jelikož byl distribuován vždy pouze na jednu, v ojedinělých případech na dvě e-mailové adresy, je možné, že jej některá ze škol lektorům vůbec nepředala. Tomuto tvrzení nahrává i fakt, že z většiny jazykových škol nebyla doručena zpět žádná odpověď.
Související limitou byl také fakt, že převážná většina lektorů uvedla jako kraj působení Prahu, a z ostatních krajů nebyla účast příliš velká. Nebylo tak možné zkoumat dané otázky z geografické souvislosti.

Za přínos empirického šetření by mohlo být v první řadě považováno jeho zaměření na tuto cílovou skupinu. V České republice není této cílové skupině věnována příliš velká pozornost, výzkumy se soustředí především na klienty škol či studenty a vzdělavatelé bývají přehlíženi. Problematika je velmi rozsáhlá a toto šetření nabízí neobvyklý pohled na vzdělavatele dospělých a jejich pracovní spokojenost, v souvislosti s účastí na dalším vzděláváním, kterému se oni sami v rámci výkonu své profese věnují z pohledu vzdělavatele. V budoucnu by kromě již zmíněného členění na lektory pracující pouze dálkově, mohlo být výzkumné šetření zaměřeno například na oblasti dalšího vzdělávání, kterých se lektoři účastní či by měli zájem se účastnit. Šetření by také mohlo být zaměřeno na rozdíl mezi lektory cizích jazyků, a lektory, kteří vyučují svůj mateřský jazyk a rozdíly mezi těmito dvěma skupinami. Celkově se dá říci, že téma nabízí mnoho možných pohledů a potenciálních zaměření, které nejsou součástí zaměření této bakalářské práce.

6 Závěr

Tato bakalářská práce si kladla za cíl analyzovat vztah pracovní spokojenosti a dalšího vzdělávání u lektorů cizích jazyků. Téma bylo zvoleno na základě proběhlých, především ale zahraničních výzkumů, s cílem analyzovat tuto cílovou skupinu v prostředí České republiky. Cílem empirického šetření pak byla analýza vlivu možnosti dalšího vzdělávání poskytovaného školou na celkovou pracovní spokojenost lektorů zaměstnaných v jazykových školách. K naplnění těchto cílů byly stanoveny dvě hypotézy a provedeno šetření kvantitativního designu mezi lektory cizího jazyka působícími v organizacích v rámci Asociace jazykových škol v České republice. Je možné konstatovat, že cílů práce a šetření bylo dosaženo. Byl prokázán vztah mezi pracovní spokojeností lektorů cizího jazyka a účastí na dalším vzdělávání. Dále bylo prokázáno, že ženy jsou s aspekty dalšího vzdělávání spokojenější než muži.

S pomocí odborné literatury a proběhlých výzkumů byly upřesněny charakteristiky lektorů jazyka a analyzován vztah mezi dalším vzděláváním a pracovní spokojeností u této cílové skupiny. Za účelem naplnění cíle byly stanoveny dvě hypotézy, H_1 a H_2. Tyto dvě hypotézy byly následně testovány. Došlo ke zjištění, že H_1 se potvrdila. Je skutečně možné najít vztah mezi účastí na dalším vzdělávání a celkovou pracovní spokojeností. Lektoři, kteří se v rámci organizace dále vzdělávali, vykazovali vyšší pracovní spokojenost než ti, kteří se vzdělávání neúčastnili. Toto zjištění je v souladu s reprezentativním šetřením TALIS z roku 2018, které se zabývalo pedagogickými pracovníky, a taktéž nachází mezi vzděláváním a pracovní spokojeností souvislost. Hypotéza H_2 zkoumala korelaci mezi spokojeností s faktory dalšího vzdělávání v rámci organizace a pohlavím účastníků. Jejím předpokladem byl fakt, že ženy bývají s faktory dalšího vzdělávání spokojenější než muži. Tato hypotéza se taktéž potvrdila, ženy vykazují s faktory dalšího vzdělávání větší spokojenost než muži. Toto zjištění bylo poměrně překvapivé, jelikož v provedených výzkumech nebyl mezi muži a ženami rozdíl příliš velký. V tomto empirickém šetření však ženy byly spíše nebo úplně spokojeny z 87 %, zatímco muži z pouhých 68 %. Analýzou faktorů, které pracovní spokojenost lektorů ovlivňují bylo dále zjištěno, že lektoři projevují zájem o další vzdělávání a v rámci organizace jej vyhledávají. Je tak možné konstatovat, že lektoři se dalšího vzdělávaní účastní mnohem více, než je průměr populace v České republice.

Přínosem bakalářské práce a empirického šetření může být zaměření na často opomíjenou cílovou skupinu, kdy je vzdělavatel dospělých zároveň vzdělávajícím se. Otevírá také otázky vhodné ke zpracování v navazujících výzkumných šetřeních, které by mohly sledovat například témata dalšího vzdělávání, jichž se lektoři účastní, nebo rozdíl mezi lektory cizích jazyků a lektory vyučující svůj mateřský jazyk.

7 Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

ASOCIACE JAZYKOVÝCH ŠKOL. O nás. *Asociacejs.cz* [online]. 2015–2019 [vid. 2022-07-10]. Dostupné z: https://www.asociacejs.cz/cz/o-nas.html.

ASOCIACE JAZYKOVÝCH ŠKOL. Etický kodex člena. *Asociacejs.cz* [online]. 23.1.2015a [vid. 2022-07-10]. Dostupné z: https://www.asociacejs.cz/cz/o-nas/eticky-kodex-clena.html.

ASOCIACE JAZYKOVÝCH ŠKOL. Kodex kvality. *Asociacejs.cz* [online]. 23.1.2015b [vid. 2022-07-10]. Dostupné z: https://www.asociacejs.cz/cz/o-nas/eticky-kodex-clena.html.

BENEŠ, Milan. *Andragogika.* Praha: Pedagogika (Grada), 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BORG, Simon. The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research* [online]. 2006, 10(1), s. 3–31 [vid. 2021-08-16]. ISSN 1362-1688. DOI:10.1191/1362168806lr182oa. Dostupné z: https://www.semanticscholar.org/paper/The-distinctivecharacteristics-of-foreign-language-Borg/1b6793964a6b71a4dbecf132f1aae55dc422d8bc.

CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms* [online]. Luxembourg: Publications office of the European Union, 2014 [vid. 2022-04-12]. ISBN 78-92-896-1165-7. Dostupné z: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publica-tion/4d4dc819-996d-43c0-a93a-9dc53c458308.

ČÁP, Petr, Ondřej MATĚJKA a Tomáš PROTIVÍNSKÝ. *Občanské vzdělávání v ČR* [online]. Brno: MUNI, 2013 [vid. 2022-04-17]. ISBN 978-80-7308-694-7. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploaded_cov2013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf.

ČR. Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha, 30.6. 2006, č. 179 [vid. 2021-11-28]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179.

ČR. Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha, 23.7. 2004, č. 435 [vid. 2021-12-10]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. 2018 [vid. 2021-02-07]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016.

ČŠI. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Národní zpráva* [online]. 2019 [vid. 2022-07-10]. ISBN 978-80-88087-22-9. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. Oblasti celoživotního vzdělávání a učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly.* Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 89–106. ISBN 978-80-7308-694-7.

EAEA. *Adult Education and Citizenship* [online]. 2019 [vid. 2022-04-25]. Dostupné z: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/11/AE-and-Citizenship_EAEA-2019.pdf.

EUROSTAT. *Participation in education and training (based on EU-LFS)* [online]. 2022 [cit. 2022-05-19]. Dostupné z: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_01&lang=en.

EVROPSKÁ KOMISE. *Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise* [online]. 2000 [vid. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf.

EVROPSKÁ KOMISE/EACEA/EURYDICE. *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2021 [vid. 2021-12-1]. ISBN 978-92-9484-609-9, DOI: 10.2797/788535. Dostupné z: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/827fcd9c-1a8c-11ec-b4fe-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-232128473.

EVROPSKÁ RADA. Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020). In: *Úřední věštník Evropské unie* [online]. 2009, s. 2–10 [vid. 2022-05-17]. ISSN 1725-5163. Dostupné z: DOI: 10.3000/17255163.C_2009.119.ces.

FISHER, V. E. a Joseph V. HANNA. *The dissatisfied worker.* [online] New York: MacMillan Co., 1931 [vid. 2022-11-03]. DOI: https://doi.org/10.1037/10719-000.

HAMMADOU, JoAnn a Elizabeth B. BERNHARDT. On Being and Becoming A Foreign Language Teacher. *Theory Into Practice* [online]. 1987, 26(4), s. 301–306 [vid. 2021-11-20]. ISSN 0040-5841. DOI:10.1080/00405848709543290 Dostupné z: https://web-s-ebscohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail/detail?vid=2&sid=c39edce6-024e-4c5c-931f-90e1c017f38c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBlPWlwLHNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRlPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=5200375&db=a9h.

HLOUŠKOVÁ, Lenka a Milan POL. Občanské vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 189–205. ISBN 978-80-210-4779-2.

HIRSCH, Gerald S. a Stuart RIVERS. Demotivation as a Factor in the Performance of EFL Teachers in the Catholic University of Santiago de Guayaquil, Ecuador. *Revista Espacios* [online]. 2019, 40(19), s. 18–28 [vid. 2022-04-06]. ISSN 0798 1015. Dostupné z: http://www.revistaespacios.com/a19v40n19/a19v40n19p18.pdf.

HSUEH, Yeh. The Hawthorne Experiments And The Introduction of Jean Piaget In American Industrial Psychology 1929–1932. *History of psychology* [online]. 2002, 5(2), 163–189 [vid. 2022-03-27]. ISSN 1093-4510. DOI:10.1037/1093-4510.5.2.163.

JUROVSKÝ, Anton. *Spokojnosť s pracou a jej činitele*. Bratislava: ALFA, 1971. ISBN neuvedeno.

KASSABGY, Omneya, Deena BORAIE a Richard SCHMIDT. *Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL.* [online]. 2001, Technical Report 23, s. 213–237, [vid. 2022-04-06]. Honolulu: University of Hawai‘i, Second Language Teaching and Curriculum Center. Dostupné z: https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Values,%20rewards,%20and%20job%20satisfaction.pdf.

KNOTOVÁ, Dana. Zájmové vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 169–189. ISBN 978-80-210-4779-2.

KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: from Pedagogy to Andragogy.* New York: Association Press, 1970. ISBN neuvedeno.

KOCIANOVÁ, Renata. *Organizační klima a pracovní spokojenost*. [online] Praha 2006 [vid. 2022-03-22]. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: Milan BENEŠ. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/6507.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-2497-3.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LIU, Xiaofeng Steven a Jase RAMSEY, Teachers´ job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*

[online]. 24(5), 2008, s. 1173–1184, ISSN 0742-051X. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001776.

MACHALOVÁ, Mária. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, 2006. ISBN 978-80-891-4207-1.

MEDLÍKOVÁ, Olga. Lektorské dovednosti. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8368-0.

MLEZIVOVÁ, Iveta a Lenka SVOBODOVÁ. Důležitost a spokojenost mužů a žen s aspekty pracovního života. In: SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, V.V.I. a VÝZKUMNÝ ÚSTAV BEZPEČNOSTI PRÁCE, V.V.I. *Kvalita pracovního života* [online]. Výzkumný ústav bezpečnosti práce, v.v.i., 2017 [vid. 2022-07-18]. Dostupné z: http://kvalitapracovnihozivota.vubp.cz/projekt/bhp-11.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [vid. 2020-11-28]. ISBN 978-80-211-0372-6. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr.

MŠMT. *Implementační plán Strategie celoživotního učení* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [vid. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/10201_1_2/.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* [online] Praha. MŠMT, 09.07.2014 [vid. 2021-11-29]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.

MŠMT. *Srovnání podílu dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU*. [online] MŠMT. 2019 [vid. 2022-05-19]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospele-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [vid. 2022-05-20]. ISBN 978-80-87601-46-4. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/54104_1_1/.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577-x.

NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. Lektor dalšího vzdělávání. *Nsp.cz* [online]. 10. 8. 2012 [vid. 2021-08-01]. Dostupné z: https://www.nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Další vzdělávání/Kvalifikace/ Uznávání vzdělání. *Nuv.cz* [online]. 2011-2021 [vid. 2021-12-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/dv.

OECD. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life* [online]. OECD Publishing, 2021 [vid. 2022-04-19]. ISSN 2521-1072. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en.

OECD. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. [online]* OECD Publishing, Paris. 2019 [vid. 2022-07-10]. ISBN 978-92-64-54134-4. DOI: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

PAULÍK, Karel. *Psychologie práce a organizace: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018. ISBN 978-80-7599-031-0.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Dospělí v neformálním vzdělávání. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice.* Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 61–77. ISBN 978-80-210-4779-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

SESSA, Valerie I. a Nathan A. BOWLING. *Essentials of Job Attitudes and Other Workplace Psychological Constructs*. New York: Routledge, 2020. ISBN 978-04-293-25-755.

SHEIKH, Michaela. *Intersexuální rozdíly v motivaci lektorů jazykové školy* [online]. Olomouc, 2014 [vid. 2022-04-10]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Zdeněk VTÍPIL. Dostupné z: https://theses.cz/id/8y2hac/.

STŘÍTESKÝ, Marek a Václav STŘÍTESKÝ. Rozdíly v pracovní spokojenosti v České republice. *Trendy v podnikání – Business trends* [online]. 2020, 10(2), s. 48–56 [vid. 2022-03-03]. ISSN 1805-0603. DOI:10.24132/jbt.2020.10.2.48_56. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/42380/1/6_Stritesky_Stritesky.pdf.

SVAČINOVÁ, Lucie. *Plán vzdělávání lektorů jazykových škol* [online]. Praha, 2021 [vid. 2022-07-17]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání. Vedoucí práce: Jaroslav VETEŠKA. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/125919/130301316.pdf?sequence=1.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠÍPOŠ, Ivan a Teodor KOLLÁRIK. *Sociálná psychológia práce*. Bratislava: ROH, 1975. ISBN neuvedeno.

RYMEŠ, Milan. Osobnost a práce. In: ŠTIKAR, Jiří, Milan RYMEŠ, Karel RIEGEL a Jiří HOSKOVEC. *Psychologie ve světě práce.* Praha: Karolinum, 2003, s. 89–137. ISBN 80-246-044-85.

TSUTSUMI, Rie. Investigation of EFL teachers' career and motivation at universities in Japan. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* [online]. 2013, 17(2), s. 23–37 [vid. 2022-04-06]. ISSN 1345-8353. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1014779.pdf.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Organizační chování: teoretická východiska a trendy personálního managementu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-66-2.

YAU, Hay-Yiu. *Language teacher motivation: A study of teachers of English as a Second Language (ESL) in New Zealand language schools* [online]. Auckland, 2010 [vid. 2022-04-10]. Diplomová práce. Auckland University of Technology. Vedoucí práce: Kevin ROACH. Dostupné z: https://openrepository.aut.ac.nz/bitstream/handle/10292/1080/YauHY.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých.* Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

8 Přílohy

Příloha A: Dotazník k výzkumnému šetření

Možnost dalšího vzdělávání jako faktor pracovní spokojenosti lektorů jazykových škol

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Cerhová a jsem studentkou oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci studia zpracovávám bakalářskou práci na téma Další vzdělávání jako faktor ovlivňující pracovní spokojenost lektorů cizích jazyků.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je určen lektorům pracujících jako zaměstnanci jazykových škol. Tento dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky použiji výhradně ve své bakalářské práci. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 minut.

Děkuji za Váš čas a spolupráci,
Veronika Cerhová
cerhova.v@seznam.cz

*Required

Část 1. - obecné informace

1. 1. Vaše pohlaví *

Mark only one oval.

- Muž
- Žena

2. 2. Váš věk *

Mark only one oval.

- 18-30
- 31-40
- 41-50
- 51 a více

3. 3. Váš rodinný stav *

- svobodný/á
- ženatý/vdaná
- rozvedený/á
- ovdovělý/á

4. 4. Kraj, ve kterém se věnujete profesi lektora *

- Hlavní město Praha
- Jihočeský kraj
- Jihomoravský kraj
- Karlovarský kraj
- Královehradecký kraj
- Liberecký kraj
- Moravskoslezský kraj
- Olomoucký kraj
- Pardubický kraj
- Plzeňský kraj
- Středočeský kraj
- Ústecký kraj
- Kraj Vysočina
- Zlínský kraj

5. 5. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? *

- Střední bez maturity
- Střední s maturitou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské
- Vysokoškolské doktorské

6. 6. Jak dlouho se věnujete práci lektora? *

- Méně než 1 rok
- 1-5 let
- 6-10 let
- 10 a více let

7. 7. Jak dlouho působíte v aktuální organizaci – jazykové škole? *

Mark only one oval.

- Méně než 1 rok
- 1-5 let
- 6-10 let
- 10 a více let

Část 2. Další vzdělávání

Tato sekce se zabývá možností dalšího vzdělávání poskytovaného jazykovou školou svým zaměstnancům. Národní ústav pro vzdělávání definuje další vzdělávání takto: "Další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě."

8. 8. Nabízí jazyková škola, ve které pracujete možnost dalšího vzdělávání? *

- Ano
- Ne
- Nevím

Organizace vzdělávání nabízí

9. 9. Využil/a jste někdy nabídku vzdělávání poskytovaného zaměstnavatelem? *

- Ano, více než jednou
- Ano, jednou
- Ne, nikdy

Organizace vzdělávání nabízí a zúčastnil/a jsem se.

Nyní prosím zhodnoťte navštívené vzdělávací aktivity. 1=Úplně nespokojen/a; 4= Úplně spokojen/a

A.Jak jste byl/a spokojen/a s lektory? *

Úplně nespokojen/a ◯ ◯ ◯ ◯ Úplně spokojen/a

B.Jak jste byl/a spokojen/a s nabízenými tématy vzdělávacích aktivit? *

Úplně nespokojen/a ◯ ◯ ◯ ◯ Úplně spokojen/a

C.Jak jste byl/a spokojen/a s obsahem nabízených vzdělávacích aktvit? *

Úplně nespokojen/a ◯ ◯ ◯ ◯ Úplně spokojen/a

D.Jak jste byl/a spokojen/a s časovou náročností nabízených vzdělávacích aktivit? *

Úplně nespokojen/a ◯ ◯ ◯ ◯ Úplně spokojen/a

E. Jak jste byl/a spokojen/a s přínosem nabízených vzdělávacích aktivit? *

Úplně nespokojen/a ◯ ◯ ◯ ◯ Úplně spokojen/a

F. Jak jste byl/a spokojen/a s přístupem organizace (jazykové školy) k Vašim vzdělávacím potřebám? *

Úplně nespokojen/a ◯ ◯ ◯ ◯ Úplně spokojen/a

Organizace vzdělávání nabízí, ale nabídku jsem nevyužil/a.

10. Pokud vaše organizace možnost vzdělávání nabízí, ale nabídku jste nevyužil/a, z jakého důvodu? *

Tick all that apply.

- [ ] nepotřebuji další vzdělávání
- [ ] osobní důvody (např. nedostatek času)
- [ ] rodinné povinnosti
- [ ] nevyhovující čas konání výuky
- [ ] zdravotní důvody
- [ ] nebyla k dispozici vhodná vzdělávací aktivita
- [ ] důvody spojené s věkem
- [ ] nesplňoval/a jsem nezbytné (kvalifikační) předpoklady
- [ ] vzdálenost
- [ ] nemám přístup k počítači či internetu potřebným pro vzdělávání
- [ ] špatná zkušenost s předchozím vzděláváním
- [ ] Other: _____

Organizace vzdělávání nenabízí/ Nevím o něm

11. Měla/a byste potenciálně zájem o nabídku vzdělávání poskytovaného zaměstnavatelem? *

- ( ) Určitě Ano
- ( ) Spíše Ano
- ( ) Spíše Ne
- ( ) Určitě Ne

12. Pracovní spokojenost s jednotlivými faktory

Následující faktory prosím označte číslem na škále 1–10, podle toho nakolik daný faktor ovlivňuje Vaši spokojenost s prací, BEZ OHLEDU na to, zda jste s nimi v aktuální práci spokojen/a, či ne. 1=Vůbec neovlivňuje; 10=Velmi ovlivňuje

Atmosféra na pracovišti *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Velmi ovlivňuje

Vztahy s kolegy *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Komunikace a předávání informací *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Hodnocení a zpětná vazba ze strany nadřízeného *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Pochvala a uznání ze strany nadřízeného *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Spravedlivý přístup ze strany nadřízeného *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Informovanost o důležitých věcech ze strany nadřízeného *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Možnost uplatnit své schopnosti a dovednosti *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Uspokojení z prováděné práce *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Možnost pracovního postupu *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Možnost vzdělávat se a péče o rozvoj ze strany organizace/jazykové školy *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Kvalita vzdělávacích aktivit a jejich přínos *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Finanční odměna *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Velmi ovlivňuje

Spravedlivost odměňování *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Zaěstnanecké výhody *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Přístup k potřebné technice a vybavení a jejich kvalita *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Pracovní prostory a jejich kvalita *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Pracovní prostředí (hlučnost, teplota ..) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Autonomie/ možnost samostatné organizace práce *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Náplň práce *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Pracovní zátěž *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Jistota zaměstnání *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Vztah s klienty (studenty) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Možnost pomoci klientům/studentům učit se cizí jazyk *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Vůbec neovlivňuje											Velmi ovlivňuje

Existuje nějaký pro Vás důležitý faktor, který Vaši pracovní spokojenost ovlivňuje, ale ve výčtu se neobjevil? Vypište prosím níže

13. Pracovní spokojenost II.	Následující faktory prosím označte číslem na škále 1–10, podle toho nakolik jste s nimi v dané organizaci spokojen/a či ne. 1=Úplně nespokojen/a; 10=Úplně spokojen/a

Atmosféra na pracovišti *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Vztahy s kolegy * *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Komunikace a předávání informací *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Hodnocení a zpětná vazba ze strany nadřízeného *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Pochvala a uznání ze strany nadřízeného *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Spravedlivý přístup ze strany nadřízeného *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Informovanost o důležitých věcech ze strany nadřízeného *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Možnost uplatnit své schopnosti a dovednosti *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Uspokojení z prováděné práce *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Možnost pracovního postupu *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Možnost vzdělávat se a péče o rozvoj ze strany organizace/jazykové školy *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Kvalita vzdělávacích aktivit a jejich přínos *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně spokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Finanční odměna *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Spravedlivost odměňování *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Zaměstnanecké výhody *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Přístup k potřebné technice a vybavení a jejich kvalita *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Pracovní prostory a jejich kvalita *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Pracovní prostředí (hlučnost, teplota ..) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Autonomie/ možnost samostatné organizace práce *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Náplň práce *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Pracovní zátěž *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Jistota zaměstnání *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Vztah s klienty (studenty) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

Možnost pomoci klientům/studentům učit se cizí jazyk *

Úplně nespokojen/a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Úplně spokojen/a

14. Celková pracovní spokojenost

14. Jak jste celkově spokojen/a se svou prací? *

- ◯ Úplně nespokojen/a
- ◯ Spíše nespokojen/a
- ◯ Spíše spokojen/a
- ◯ Úplně spokojen/a

Závěr

Děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Pokud máte k šetření nějaké návrhy či připomínky, využijte prosím prostor níže.

Prostor pro Váš komentář

Příloha B: Kodex kvality a Etický kodex Asociace jazykových škol

Kodex kvality je vstupní práh a dlouhodobý závazek, který musí členské školy dodržovat. Obsahuje tyto položky:

- dostupnost – organizace musí mít webové rozhraní, telefon a email pro kontakt s veřejností a dobu, kdy je možné s jejími zástupci komunikovat. Také učebny musí být řádně vybaveny pro výuku jazyků,
- metodika výuky – členové musí mít definovanou metodiku výuky a hodnocení pokroku a znalostí. Tyto metodiky pak ochotně prezentovat stálým i potenciálním zákazníkům a zajišťuje také soulad metodiky se znalostmi a dovednostmi lektorů. V souvislosti s tímto musí mít v týmu také odborného metodika,
- pokud je to relevantní, výuka probíhá v souladu s Evropským referenčním rámcem (ERR) – Studenti musí být při vstupu i výstupu testováni z hlediska úrovně dle ERR, přičemž lektoři musí být s touto škálou seznámeni,
- vyučující lektoři – Působící vzdělavatelé musí mít znalosti úrovně minimálně C1 dle ERR a musí jim být poskytována možnost dalšího rozvoje,
- reference – Členské organizace musí zjišťovat spokojenost klientů a adekvátně na zpětnou vazbu reagovat. Reference musí také na vyžádání poskytnout (Upraveno dle Asociace jazykových škol, 2015b).

Etický kodex členy zavazuje k následujícím bodům:

- odpovědné jednání vůči klientům – klienti se mají v případě potřeby na koho obrátit, otestovat své vstupní znalosti před nástupem do kurzu, mají k dispozici informace o tom jak je kurz koncipován a jaké finanční nároky se k němu vztahují. Taktéž má k dispozici obchodní podmínky a podmínky organizace kurzů,
- odpovědné jednání vůči lektorům – jedná s lektory a dalšími spolupracovníky čestně a odpovědně, ve snaze vyhnout se sporům. Má s lektory uzavřenou smlouvu obsahující podmínky práce a finanční ohodnocení, a zavazuje se k dodržování stanovených termínů. Lektoři mají přístup k výukovým materiálům a možnost konzultace s metodikem,
- odpovědné jednání vůči ostatním podnikatelským subjektům na trhu práce – člen neužívá nekalé praktiky (zavádějící reklama, podplácení či cenové dohody) které mohou poškodit ostatní subjekty na trhu. Přijímá pouze ty závazky, které je schopen odborně splnit, sám nebo na základě korektních smluvních vztahů. Jedná tak, aby zachovával dobrou pověst, svou i AJŠ (Upraveno dle Asociace jazykových škol, 2015a, nestránkováno).