

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Ondřej Paur

Porovnání motivace a životních cílů sportovních trenérů a učitelů tělesné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí práce: doc. PhDr. Iva Poláčková Šolcová, Ph.D.

Praha, 2021

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 30. července 2021

Podpis

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval doc. PhDr. Ivě Poláčkové Šolcové, PhD. za trpělivost a rady nejen při vedení mé práce. Děkuji i své rodině a přátelům za neustálou podporu, které si velice vážím.

Obsah

1	Úvod	1
2	Teoretická část.....	2
2.1	Základní vymezení a definice	2
2.2	Charakteristika učitelství	3
2.3	Rozdíly mezi učitelstvím a trenérstvím	4
2.3.1	Skupinové charakteristiky	4
2.3.2	Úkolové charakteristiky.....	6
2.4	Motivace k výuce.....	8
2.5	Závěr teoretické části	16
3	Praktická část.....	18
3.1	Příprava výzkumného nástroje.....	18
3.2	Formulace hypotéz.....	19
3.3	Sběr dat a etické otázky	23
3.4	Analýza dat	25
3.5	Diskuse.....	32
3.6	Limity práce	33
4	Závěr.....	34
	Bibliografie.....	36
	Příloha – Použitý dotazník (The Aspiration Index).....	I

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá motivací a životními cíli sportovních trenérů a učitelů tělesné výchovy. Cílem bylo ověřit hypotézy vytvořené na základě předešlých výzkumů, které jsou rovněž stručně popsány v této práci. Pro ověření hypotéz se uskutečnil kvantitativní výzkum za použití dotazníkového šetření. V rámci šetření byly zkoumány dvě skupiny; sportovní trenéři a učitelé tělesné výchovy. Dle očekávání obě skupiny dosahovaly vysokých výsledků při měření všech dimenzí; důležitosti, pravděpodobnosti a dosažení; které se týkají vnitřní motivace, přičemž učitelé dosahovali výsledků o něco vyšších. Obě skupiny rovněž dosahovaly nízkých výsledků při měření dimenzí týkajících se motivace vnější, přičemž trenéři dosahovali výsledků o něco vyšších. V závěru práce jsou zmíněny některé návrhy, jak na tuto práci navázat.

Klíčová slova

vnitřní motivace - vnější motivace - životní cíle - trenéři sportu - učitelé - žáci

Abstract

This bachelor's thesis deals with motivation and life goals of sports coaches and physical education teachers. The aim of the theses was to verify the hypothesis based on previous researches which are also described briefly in this work. A quantitative research with the use of questionnaire survey has been used to verify the hypothesis. There were two groups examined in this work; sports coaches and physical education teachers. As expected, high results were achieved by both groups when measuring all dimensions; importance, probability and achievement related to intrinsic motivation, while teachers achieved slightly higher results. Both groups also performed low results in all dimensions when extrinsic motivation was measured, while coaches achieved slightly higher results. By the end of this work some suggestions are made on how to follow up on this work.

Klíčová slova

intrinsic motivation - extrinsic motivation – life goals - sport coaches – teachers - students

1 Úvod

Zkoušet nové věci a činnosti, poznávat a objevovat, investovat do své budoucnosti a svého zdraví, poslouchat autoritu, kterou ve většině případů zaštiťuje instituce v podobě školy; možná to se lidem vybaví, když se řekne slovo „učit se“. Je zcela přirozené, že se v průběhu věků neustále vyvíjí vztah mezi učitelem a žáky, zkouší se nové učební metody a celý proces výuky se neustále přehodnocuje a aktualizuje, aby vyhovoval současným požadavkům světa, potažmo společnosti. Proto se neustále přezkoumávají jednotlivé aspekty výuky jako celku; jmenovitě třeba jak správně motivovat studenty, jaký styl výuky je nejefektivnější, rozdíly mezi frontální, pasivní výukou a aktivním zapojením studentů do procesu, ale důraz je kladen na osoby samotných učitelů, zkoumá se, proč se pro danou profesi rozhodli, jaké byli jejich motivace a očekávání, než se učiteli stali, a jak svou volbu hodnotí s odstupem. Člověk se ale neučí pouze ve škole, a rovněž ti, co učí, nejsou pouze školní učitelé. Ačkoliv můžeme nalézt „vyučující“ v různých oblastech, já bych se rád ve své práci soustředil na ne moc prozkoumané odvětví sportu, na motivaci sportovních trenérů.

V posledních letech můžeme zaznamenat zvyšující se zájem o sport obecně; ať individuální, jako je například tzv. „jogging“, nebo skupinový, který je většinou organizován právě sportovním trenérem. Ačkoliv je oblast sportovního trenérství také prozkoumávána, řeší se třeba jak co nejefektivněji motivovat své svěřence, neexistuje prakticky žádný výzkum pojednávající o trenérské motivaci a životních cílech.

Ve své práci se tedy zaměřím motivaci sportovních trenérů a jejich životní aspirace. Nejprve se pokusím definovat, co vlastně znamená učit, dále poukážu na rozdíly mezi sportovními trenéry a školskými učiteli a poté shrnu několik provedených studií týkajících se motivace učitelů. Na jejich základě se v kombinaci s popisem rozdílů mezi těmito dvěma skupinami pokusím vyslovit několik hypotéz, které se budou týkat právě motivace trenéra a jejich životních aspirací. Pro ověření vytvořených hypotéz provedu kvantitativní výzkum, přičemž budu pro komparativní účely zkoumat dvě skupiny; skupinu sportovních trenérů a skupinu učitelů tělesné výchovy. Na konci výzkumu provedu analýzu, kdy porovná výsledky obou skupin a pokusím se potvrdit, či vyvrátit své hypotézy. Vzhledem k nemožnosti porovnat získaná data s daty z předešlých výzkumů zkoumajících stejnou problematiku půjde spíše o explorační práci.

2 Teoretická část

2.1 Základní vymezení a definice

Ačkoliv v této práci okrajově zmíním i sport neinstitutionalizovaný a nesoutěžní, ve vztahu ke sportovním trenérům a učitelům tělesné výchovy bude sport vždy chápán jako „institutionalizované soutěžní aktivity, které od svých účastníků vyžadují větší fyzickou námahu nebo využití relativně komplexních fyzických dovedností, přinášející vnitřní i vnější odměny“ (Coakely, 2001).

Výuka je širší pojem než vyučování, je to jakýkoli edukační proces nebo situace, kdy se člověk něčemu učí. Může to být například prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo technickým zařízením, zahrnuje činnost učitele i žáka, proces vyučování, cíle a obsah výuky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky a výsledky výuky (Jůva, 1995).

Vyučování je pak to, k čemu dochází ve vyučovací hodině ve školní třídě, je to interakce učitele a žáka ve smyslu záměrného působení na žáka tak, aby u něho docházelo k učení; vyučovací činnosti se vztahují především k učivu (Jůva, 1995).

„Učit tedy znamená zapojit studenty do procesu výuky; tedy zapojit je do aktivní konstrukce znalostí. Osobě učitele nestačí pouhá znalost daného předmětu, musí rovněž rozumět tomu, jak se studenti učí a jak z nich udělat aktivní studenty. Efektivní výuka tedy vyžaduje zájem o chápání systematiky učení. Cílem výuky není pouze přenos informací, ale vytvořit z pasivních „příjemců“ znalostí druhých lidí aktivní „tvůrce“ znalostí svých, a těch převzatých od ostatních. Což samozřejmě nelze bez aktivní účasti studentů. Výuka je tedy o vytvoření prostředí s důrazem na pedagogické, společenské a etické podmínky, pod kterými budou studenti souhlasit s převzetím jejich vlastní aktivní úlohy v učení, ať individuálně, tak v kolektivu.“ (Christensen, C., Garvin, D., Sweet A., 1991)

2.2 Charakteristika učitelství

Výuka, pokud je vykonávána správně, je jedno z nejdůležitějších a nejvděčnějších povolání. Aby byla vykonávána správně, jsou zapotřebí dvou esenciálních dovedností; učitel musí být expert ve svém oboru a musí umět dvě znalosti a vědomosti předat (Mascolo, 2009). Pokud učitel nevládne oběma dovednostmi, může docházet k několika situacím; kromě zmíněného „ideálního“ učitele, který má znalosti a umí je předat, může existovat varianta, kdy učitel znalostmi disponuje, ale neumí je předat svým studentům, či je schopen znalosti předávat, ale není až takový expert ve svém oboru, a nakonec může být varianta, kdy učitel nemá tolik znalostí a není je schopen ani předat.

Při zaměření na sport můžeme rozlišit dva typy vyučujících. Jednak učitele tělesné výchovy a sportu v rámci škol (ať už základních, středních, aj.) a volnočasové trenéry, či instruktory sportu, jež také můžeme nazývat sportovními kouči. Ti mohou, ale nemusí být zaštiťováni některou neškolní institucí, například klubem, či svazem.

Mezi učiteli a trenéry je množství podobností i rozdílů. Cílem obou je předání svých znalostí a zkušeností. Oba mohou fungovat jako vzor, ke kterému se student upíná, či se jím inspiruje. Oba musí umět své svěřence motivovat a umět je vést. Rozdíly mezi nimi ale naznačují, že i přes svou podobnost budou obě povolání přitahovat odlišný typ lidí. Rozdíly mohou být v jejich potřebách, povahách i předchozí zkušenosti (Siedentop et al. 1986). Roli může hrát i potřeba uznání a ocenění úspěchu, to v tomhle případě bude nahrávat volnočasovému trenérství, během kterého je možné získat větší ocenění, než při výuce v rámci školy jakožto domovské instituce. Trenérské ocenění spočívá v úspěších svých svěřenců, což ve výsledku trenérovi přinese posun po určitém „žebříčku“ v oblasti onoho sportu a tím i zajímavé pracovní nabídky, vyšší finanční odměny a finanční jistoty (Sisley et al., 1987). Zaměření na úspěch učitele v rámci školy sice přináší menší zisk učiteli, ale může přinést zisk instituci jako celku. Aktivní účast žáků v mezi-školních zápasech a soutěžích nepovede k zviditelnění jejich učitele tělocviků, ale školy samotné. To může následně vést například k většímu zájmu o danou školu, k získání sponzoringu, zvýšení prestiže a zároveň k posílení interní komunity a zlepšení vztahových poměrů (Sisley et al., 1987).

2.3 Rozdíly mezi učitelstvím a trenérstvím

2.3.1 Skupinové charakteristiky

Jeden z rozdílů mezi učitelstvím a trenérstvím je *velikost skupiny*, kterou mají na starosti. Méně svěřenců mají obvykle trenéři; průměrně pracují se skupinami okolo 12 až 15 lidí, kdežto učitelé mohou mít i 30 žáků. Většina vyučujících se shodne na tom, že skupiny čítající méně studentů jsou pro výuku vhodnější, poskytují totiž prostor pro individuálnější přístup. Ačkoliv jsou skupiny o méně členech vhodnější pro učitele i trenéry, právě trenéři si mnohdy mohou velikost skupiny přizpůsobit a tím si vytvořit lepší vhodnější podmínky pro výuku.

Kromě výhody menší velikosti skupiny disponuje „trenéřská“ skupina i další charakteristikou, kterou je *homogenita členů* co se týče jejich schopností a motivace účastnit se zvolené aktivity. Ve zkratce; homogenní skupina například atletů se bude skládat z žáků, kteří zhruba stejný talent, schopnosti a jelikož tréninků účastní dobrovolně, tak i nadšení pro sport. Na druhou stranu hodiny tělesné výchovy budou zahrnovat žáky s různými schopnostmi a talenty. Homogenita skupiny trenérovi jeho práci usnadňuje, zatímco heterogenní skupina má na učitele větší nároky. Učitel musí upravit své cíle a metody tak, aby zohledňovaly přítomnost žáků různých talentů a schopností a odlišných přístupů k jednotlivým sportům v jedné skupině. Tato obtíž je o to víc zdůrazněna, když kantor učí několik rozdílných tříd, přičemž trenér se stará (vyjma tréninku jednotlivců) jen o jednu, či dvě skupiny (Packianathan a Kuga, 1996).

Nahlíženo z jiného úhlu pohledu, účastníci volnočasových aktivit (např. opět atleti) nejsou pouze homogenní, ale také dosahují *vyšších úrovní schopností* než typická školní třída. Tudíž se trenéři a učitelé potýkají s odlišnými výzvami a překážkami. Trenéři pracují v jakémsi elitářském módu (Dodds et al., 1991), zatímco učitelé si musí osvojit rovnostářský přístup. Ačkoliv se schopnosti a výkon mění a souvisí s věkem jednotlivců, v trenérských skupinách existuje relativní homogenita a vyšší úroveň schopností než je u učitelských skupin stejné věkové kategorie (Packianathan a Kuga, 1996).

Rozdíly v *motivaci jednotlivců* vycházejí ze skutečnosti, že účast na volnočasových aktivitách je dobrovolná, zatímco účast na hodinách tělesné výchovy je v drtivé většině povinná. Členové trenérských skupin měli rovněž možnost volby; volby týmu, či klubu, kde

chtějí trénovat a případně volby podle trenéra, který danou skupinu vede. Skutečnost, že je participace založena na dobrovolnosti, implikuje silnou motivaci být částí celku a do skupiny „zapadnout“ (Packianathan a Kuga, 1996).

Společným organizačním cílem trenérů i učitelů je pokrok. Vytyčení a *přijmutí cíle* je obecně vysoké u volnočasových aktivit. Tam je většinou samotný proces dosažení cíle chápán a přijat všemi členy dané organizace; obvykle se jedná o zápas, závod, postupovou zkoušku. Oproti tomu někteří studenti tělesné výchovy by preferovali se hodin neúčastnit. Může také dojít k určitému nesouladu, či nepochopením mezi cílem těchto hodin a samotným procesem, jak se k cíli dostat. Motivovat studenty zapojit se do sportovních aktivit v rámci školního vzdělávání je tudíž složitější než motivovat dobrovolné studenty v rámci např. sportovního klubu (Packianathan a Kuga, 1996).

Dalším charakteristickým aspektem odlišujícím učitelství od trenérství je *délka a četnost kontaktu* mezi koučem a studentem. Učitel bývá s jednotlivými žáky v rámci třídy v kontaktu zhruba dvě až čtyři vyučovací hodiny, zatímco u koučů může být časová dotace variabilnější. Setkání se kouče a studenta může být jednou týdně, ale v případě intenzivnějšího tréninku, či přípravy na zápas / závod, může u určitých sportů dojít k nárůstu četnosti setkání. Výjimkou proto nemusí být i čtrnáct setkání za týden, přičemž dochází k tzv. fázového tréninku, tedy dvěma trénincích denně s odstupem zhruba šesti až osmi hodin, kdy má tělo čas si do určité míry odpočinout. Taková četnost setkávání se koučům umožní lépe porozumět rozdílům mezi jednotlivci v dané skupině a zároveň se lépe adaptovat na jejich individuální potřeby. Stejně tak studenti mají více prostoru přizpůsobit se stylu koučování a vedení tréninků. Častější setkávání kouče se svými svěřenci tudíž usnadňuje podnětné interpersonální interakce a to může zjednodušit uplatňování vlivu „lídra“ na skupinu jako celek za účelem dosahování pokroku (Packianathan a Kuga, 1996).

Mezi další rozdílné charakteristické znaky patří *výkon před veřejností*. Většina soutěží se odehrává veřejně za účasti sportovního i laického publika a v závislosti na objektivní důležitosti je soutěž reflektována i v médiích a na sociálních sítích. Ačkoliv většina tréninku probíhá v soukromí, soutěže jsou situace, kdy se veřejně prezentují kromě soutěžících i trenéři, kteří mohou prožívat pocity analogické k pocitům soutěžících, jelikož dochází i k hodnocení schopností trenérů své svěřence na soutěž připravit (Packianathan a Kuga, 1996).

2.3.2 Úkolové charakteristiky

Hackman & Oldham (1980) tvrdí, že úkoly související s náplní povolání mají vliv na přístup k práci, spokojenost a produktivitu. Na jejich modelu zároveň poukazují na několik charakteristik – jmenovitě různorodost práce, její ucelenou povahou, důležitostí, dále pak autonomie a zpětná vazba – které ovlivňují tři psychologické aspekty pracovníků; smysluplnost práce, prožívanou zodpovědnost a jasné výsledky.

Různorodost práce odkazuje k míře, v jaké je práce různorodá, tedy k variaci různých aktivit, které je potřeba při výkonu práce plnit, což zahrnuje potřebu množství rozličných schopností a nadání (s.78). Na jedné straně je možné říci, že trenérství zahrnuje větší variaci činností, které zahrnují sofistikovanější činnosti, taktiku a strategizování, kdežto učitel v rámci hodin často představuje pouze pravidla sportu bez hlubšího vhledu. Na druhou stranu ale mají učitelé v osnovách širší plejádu sportů a her, které, jak již bylo zmíněno, musí zprostředkovat heterogenním skupinám žáků.

Ucelenost úkolu je stupeň, do jakého je výsledek práce nahlížen jako celek, jako zřetelně identifikovatelný proces činností s jasným začátkem, průběhem a zakončením (s.78). Vysoká ucelenost je běžná u trenérů. Trenér identifikuje schopnosti a nadání nového rekrua, vede ho ke zlepšení svých schopností s jasným cílem a svůj „výukový plán“ může dle potřeb individuálně upravovat. Oproti tomu učitel je více podřízen systému a předepsaným osnovám, nemá dostatek času a prostoru pro individuální přístup a zároveň se potýká s větší variací sportů, růzností talentů a schopností žáků a jejich případnou demotivací se hodin aktivně účastnit. Pro učitele tedy není jednoduché adekvátně zhodnotit výsledek jejich výuky; lze samozřejmě hodnotit podle obecných unifikovaných kritérií, ale těžko se popisuje individuální posun v konkrétním sportu (Chelladurai, 1985).

Důležitost úkolu popisuje jak moc ovlivňuje životy jiných lidí, ať už jsou přímou součástí určité instituce, či nikoliv (s.79) Učitelé i trenéři si jsou vědomi že se podílí na formování života svých studentů a v podstatě i na formování budoucí společnosti. Chelladurai (1985) poznamenal, že důležitost úkolu může být vnímána subjektivně; jinak ji bude vnímat ten, kdo předává své znalosti, ať už učitel, nebo trenér, a jinak pozorovatel z vnějšku, což můžou být média, komunita, nebo rodiče žáků. Odlišné nahlížení z vnějšku může být i na rozdíl mezi učiteli a trenéry, kdy se na volnočasové aktivity pohlíží více

optimisticky vzhledem k dobrovolné účasti a viditelnějším výsledkům (Siedentop et al., 1986).

V Hackmanově a Oldhamově modelu se tyto tři charakteristiky – různorodost, ucelenost a důležitost – podílí na vnímání smyslu práce. To obecně znamená, že „člověk považuje něco za smysluplné, pokud to odpovídá osobnímu systému hodnot“ (Hackman a Oldham, 1980, s.73).

Autonomie představuje značnou svobodu, nezávislost a vlastní úsudek v procesu, ve kterém jedinci sami korigují svou práci a upravují si postupy tak, aby dosáhli kýženého cíle (s.79). Autonomie ve vztahu s pracovním úkolem vede k vnímání osobní zodpovědnosti (to znamená, že jednotlivec cítí, že hlavně on je zodpovědný za úspěšnost daného úkolu. Pokud je osobní zodpovědnost nějakým způsobem potlačena, negativním způsobem to ovlivní vnitřní motivaci jedince. Není zcela jasné, zda trenéři a učitelé při výkonu své práce pocítují stejnou míru zodpovědnosti, ale je možné, že jelikož je tělesná výchova pouze jedním z mnoha školních předmětů, celková zodpovědnost bude „rozložena“ mezi všemi učiteli. Učitelé jsou zároveň i více regulováni ve smyslu nutnosti přesného dodržování časové dotace a držení se učebních osnov, které ovlivňuje škola samotná, nebo stát, jejichž součástí může být návod „jak“ danou věc učit. Na druhou stranu výuka v podání trenéra se vyznačuje vlivem jeho osobních rysů a osobního přístupu, která se může svým podáním i rychlostí přizpůsobit jednotlivcům, či konkrétním skupinám. Pocit osobní zodpovědnosti může být v tomto případě celkem vysoký (Hackman a Oldham, 1980).

Zpětná vazba je jasné zhodnocení zpětně poskytované vyučujícímu, hodnotící jeho efektivitu a formu / provedení (s. 80). Ačkoliv je možné hodnotit výsledky svých žáků a svěřenců přímo při demonstraci jejich výkonu ať v hodinách v rámci klasifikace, tak při soutěžích nebo postupových zkouškách, což by mohlo evokovat úspěšné předání znalostí a dovedností vyučujícího žákům, není možné v tomto případě zaručit, že nabitě znalosti přešli na žáky právě od vyučujícího. Nota bene, že bez zpětné vazby není možné se osobněji přizpůsobit potřebám a aspiracím jednotlivců. Informovanost je tudíž jedním z klíčových faktorů vnitřní motivace. Přímá zpětná vazba se ale liší od zpětné vazby například od nadřízeného ve škole, nebo zkušenějšího trenéra v rámci klubu. Ačkoliv přímou vazbu můžou dostat ať učitelé, tak trenéři, v případě trenéra bude vazba pravděpodobně jasnější a specifitější. A co více, zpětná vazba učitelů může určitým způsobem odrážet jejich vlastní

hodnocení studentů. Oproti tomu hodnocení trenérů je objektivnější a dochází i k oboustrannému hodnocení, protože díky vyšší časové dotaci a osobnějším přístupu má trenér více prostoru sledovat plynulé pokroky jedinců a jejich soustavné zlepšování. Lze proto říci, že každá soutěž a zkoušky svěřenců jsou jistým testem trenérovi efektivity a tudíž jsou zdrojem reálné zpětné vazby. Takové periodické a objektivní zhodnocení není v případě učitelů možné (Siedentop et al., 1986).

Posledním prvkem Hackmanova a Oldhamova modelu je vliv rozdílů mezi jednotlivci – učiteli i trenéry – v jejich znalostech a dovednostech, silné potřebě osobního růstu a spokojenosti s organizačními faktory. Aby bylo plnění úkolu motivující, vyučující musí mít být profesionál ve svém oboru, aby mohl své znalosti a dovednosti demonstrovat a zároveň mít vysokou potřebu osobního růstu, kdy dokáže ocenit a těžit z možností, které mu práce přináší. Na druhou stranu, pokud je vyučující nespokojený s organizačními faktory, může celá práce ztratit potenciál být motivující.

Můžeme tedy říci, že pokud je práce charakteristická svou různorodostí, uceleností a důležitostmi, je vnímána jako smysluplná. Autonomie rozhoduje o míře ve vztahu vynaloženého úsilí a vnímání osobní zodpovědnosti za výsledek. Samotná zpětná vazba pak přímo poskytuje informace o provedené práci. Podle Hackmana a Oldhama (1980) kumulativní efekt těchto tří důležitých faktorů má pozitivní vliv na vnitřní motivaci vyučujících, kvalitu jejich práce, jejich spokojenost a také je svým způsobem motivuje zůstat v tomto zaměstnání.

2.4 Motivace k výuce

Co se týče motivace ke zvolení si výuky jakožto své kariéry, jedna z prvních studií v této oblasti identifikovala pět zásadních podnětů, jež k výuce motivují: potřeba mezilidských vztahů, touha pomáhat druhým, přetrvávající chuť lpění na známých školních zvycích, materiální výhody práce a časová kompatibilita se závazky k rodině (Lortie, 1975). Podobné důvody se vyskytují i v relativně nedávných studiích, někdy jsou ale odlišně popsány. Například motivační faktory, které jsou uvedeny v publikaci OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) jsou: přání učit, pracovat s dětmi a mladistvými, být akademickým vzorem, najít rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem, sloužit

potřebám veřejnosti, mít pracovní jistotu a výhody plynoucí z povolání. (The Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005).

Tyto faktory často bývají shrnuty do dvou, či tří typů motivace. V klasické motivační literatuře se objevují dva základní typy: „vnitřní“ a „vnější.“ Vnitřní motivace může být definována jako „konání pro činnost samotnou a satisfakci přímo z ní plynoucí, spíše než pro následky dané činnosti“ (Deci, 1972; Deci & Ryan, 2000, s. 256), nebo jako „to, co lidé dělají bez zásahu vnějších vlivů“ (Malone & Lepper, 1987). Vnější motivaci můžeme definovat jako „konání aktivity pro dosažení rozličných cílů“ (Deci & Ryan, 2000, s. 256). Někdo tyto dva typy motivací vnímá jako jednu škálu, kde jeden komponent bude převažovat (Covington & Mueller, 2001, s. 161). Jiný typ motivace, „altruistická“ bývá někdy považována za součást motivace vnitřní, někdy ale jako samostatná kategorie (Brookhart & Freeman, 1992).

Kyriacou a Coulthard (2000) tyto tři (oddělené) kategorie v konotaci k učitelství charakterizují jako „touhu pomáhat dětem a společnosti zlepšovat se“ v případě motivace altruistické, „jako motivaci vztahující se k práci jako takové; například je třeba intelektuální výzva, či zkrátka samotné potěšení z výuky“ v případě motivace vnitřní, a v případě motivace vnější jako „motivaci nevztahující se k samotné práci, ale spíše k důsledkům z ní plynoucí, jako je třeba výše platu, či letní prázdniny v případě vyučování na plný úvazek.“

Dva australští výzkumníci, Watt a Richardson, přišli s uceleným způsobem jak přistupovat k motivaci vedoucí k volbě výuky jako svého povolání (2007, 2008, 2011; Watt et al., 2012). Jejich model je založen na dvou motivačních teoriích: Teorii očekávané hodnoty (Eccles (Parsons) et al., 1983; Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 2000), jejíž obecná myšlenka je, že existují očekávání i hodnoty nebo přesvědčení, které ovlivňují následné chování, a druhé teorii, sociálně kognitivní teorii kariéry – SCCT (the social cognitive career theory), (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent, Lopez, & Bieschke, 1993), kde se předpokládá, že si jedinci spíše volí takovou práci, která odpovídá jejich schopnostem, která má pro ně nějakou hodnotu a která nevyžaduje příliš velké oběti.

Podle tohoto modelu navrhli stupnici k měření faktorů ovlivňujících rozhodnutí stát se učitelem (tzv. FIT-choice model). Tato stupnice kombinuje skupiny proměnných, které se podílí na kariérních rozhodnutích.

Socializační vlivy

Tento model zahrnuje periferní komponenty – společenské vlivy, které zasáhly do volby povolání, předchozí zkušeností se studiem i výukou, názor veřejnosti na tuto profesi atd. (Watt & Richardson, 2007; Watt et al., 2012).

Sebe-vnímání

To odkazuje k osobním vlastnostem, které se týkají této práce, a jedinec věří, že jimi disponuje.

Osobní a společenská hodnota užitku

Tyto skupiny odkazují k „hodnotovým“ proměnným; to jsou subjektivní hodnoty souvisící s danou činností. To zahrnuje vnitřní-altruistické a vnější hodnoty. Vnitřní-altruistická motivace je zde nazývána „hodnotou společenského užitku,“ což odkazuje k touze přispívat společnosti, formovat budoucnost dětí, podílet se na vzniku spravedlivější a rovnější společnosti a samotná práce a komunikace s dětmi a dospívajícími. Vnější motivace je zde nazývána „hodnotou osobního užitku“ a zahrnuje aspekty, jako jsou čas na svou rodinu a pracovní jistota.

Vnímání práce

Zde se odkazuje k očekáváním toho, co by práce měla učiteli přinést – jako je třeba společenský status a plat – na druhou stranu popisuje i to, co tomu člověk musí obětovat – vysoké pracovní nasazení, či neustálé sebevzdělávání se.

Nouzové důvody

FIT model také zahrnuje kategorii důvodů k volbě učiteléské kariéry zvanou „nouzové důvody“ (fallback reasons), tedy důvody, které mají jedinci, kterým se nedaří nalézt jiné zaměstnání (Watt et al., 2012). Některé studie se zabývají nejen důvody, které směřují jedince k výuce (tzv. pull factors), ale také důvody, které jedince vedou od jejich původního zaměstnání / práce (tzv. push factors) (Anthony & Ord, 2008).

Na základě FIT modelu bylo zkonstruováno šest indexů, shrnující a zaštiťující různé faktory motivace, které byly zanalyzovány, a následně byla ověřena jejich reliabilita (měřeno Cronbachovou alfou – pro demonstraci uvádím výsledné hodnoty z dvou měření s půlročním odstupem) (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014).

Jsou to:

- Intelektuální výzva: kariéra představuje intelektuální výzvu, poskytuje potěšení a satisfakci, umožňuje osobní růst a představuje kreativní, nerutinní činnost
- Příjemné pracovní prostředí: dobrý kolektiv a fyzické prostředí
- Kompatibilita s rodinným životem: práce umožňuje časově sladit kariéru i rodinu a poskytuje časovou flexibilitu a prázdniny
- Příspěvek společnosti, práce s mladistvými: v práci jde i o starost o ostatní, naplňuje sociální poslání, umožňuje interagovat s mladými lidmi).
- Prestiž a ekonomická návratnost: práce zvýhodňuje ty, kteří jsou úspěšní, poskytuje možnost povýšení, poskytuje žádoucí finanční ohodnocení, umožňuje podporovat rodinu, poskytuje společenské uznání a úspěšnou image
- Autorita a moc: poskytuje autoritu a moc

Podle výsledků studie Zuzovsky & Donitsa-Schmid (2014) je jako nejdůležitější faktor k volbě výuky jako kariéry vnímána výzva, kterou práce představuje a intelektuální uspokojení z ní plynoucí. Druhý nejdůležitější faktor je příjemné pracovní prostředí. Dle výsledků ale nebývá vždy naplněn. V pořadí důležitosti třetí faktor je kompatibilita práce s ostatními povinnostmi a rolemi, které lidé v životě hrají. Jako hlavní příklad je uváděn rodinný život. Faktory, jako je práce s mladistvými, nebo příspěvek společnosti, jsou obecně považovány za průměrně důležité ve vztahu k volbě tohoto povolání. Více materiálně založené faktory jako plat, status a prestiž jsou sice považovány za důležité, ale ne vždy naplněné, či získané. Ačkoliv povolání přináší určitou autoritu a moc, nejsou považovány za směrodatné při volbě povolání. Nižší plat a případně chybějící prestiž jsou často kompenzovány osobním uspokojením pramenícím z poskytování služby, přispíváním společnosti a přetváření světa v lepší místo (Anthony & Ord, 2008; Serow, 1993). Někteří výzkumníci rovněž dodávají, že určitou roli hraje i osobní zisk, jako je intelektuální růst, kreativita, autonomie a finanční stabilita (Chambers, 2002).

V práci, která vycházela z výzkumu Kassabgy, Boraie, a Schmidt (2001), v které se zkoumaly motivační faktory i s ohledem na spokojenost se zaměstnáním, byly jakožto hlavní faktory uvedeny vnitřní a vnější motivátory, autonomie, vztahy, profesní rozvoj a institucionální podpora.

Vnitřní motivace

Vnitřní motivace je zde v souladu s Dörnyei (2001b) definována jako „jednání pro sebe samo s cílem uspokojení a potěšení z konání určité aktivity, nebo uspokojení zvědavosti.“ Samotný edukační proces, při kterém je učitel pozitivně ovlivňován prací se studenty a sleduje je růst a zlepšovat se, může vlastně být vnitřní odměna, která láká k učitelské profesi. Podle práce Tardyho a Snydera (2004) učitelé, kteří cítí silnou vazbu ke svým studentům a vidí jejich úspěchy a výkony, pocítují větší chuť dále učit, aby prožívali stejný pocit úspěchu a zadostiučinění. Vnitřní motivace učitele může ve výsledku vést k vzájemné motivaci mezi učitelem a žákem. Jak nám ukazuje studie, kterou provedli Wild, Enzle a Hawkins (1992); žáci učící se hru na piano, kterým bylo řečeno, že jejich učitel je neplacený dobrovolník, byli přesvědčeni, že je učitel nadšený svou prací a hodinu s ním si užili více v porovnání se studenty, kterým bylo řečeno, že učitel je za práci placený. Podle této studie tedy učitelé, jež jsou vnímáni jako nadšenější a motivovanější k výuce, motivují studenty k vyšší interakci s učitelem a ovlivňují jejich studijní nasazení.

Vnější motivace

Pozitivní vnější motivátory jsou například plat a pracovní benefity, které přispívají ke spokojenosti se zaměstnáním. Řádné finanční ohodnocení učitelů je extrémně citlivé, přesto velmi důležité téma týkající se učitelské motivace. Důležitost jejich ohodnocení skvěle shrnuje citát z práce Poppletona a Riseborougha (1990):

Ve vztahu k pracovní spokojenosti není plat nejdůležitější, ale pokud je vnímán jako dobrý...pak se zdá, že jsou všechny ostatní aspekty méně důležité. Pokud je ale, na druhou stranu, plat vnímán jako špatný...pak je to nazíráno jednak jako důsledek a stejně tak jak jako samotný důvod a je často spojován s jinými negativními symptomy, jako je například nedostatek respektu ve společnosti (s.219).

Řádné ohodnocení je tedy určitě důležitý faktor motivace učitelů; nedostatečné ohodnocení totiž bývá často uváděno jako hlavní důvod pro upuštění této profese (Coladarci, 1992). Jako další demotivující vnější faktory lze uvést pracovní nestabilitu, vysokou úroveň stresu, přílišné pracovní vytížení a nesouhlas s nařízenými výukovými metodami. Práce za takových podmínek pravděpodobně povede k nižší motivaci a tím pádem i nižší efektivitě výuky.

Autonomie

Autonomie je pro mnoho vyučujících jeden z nejdůležitějších faktorů (Hall & Bazerman, 1997). Je to možnost sám plánovat své lekce, či vytvořit svůj vlastní učební plán. Jinými slovy, akademická svoboda a možnosti s tím spojené u mnoha lidí souvisí s rozhodnutím stát se učitelem. Přestože vyšší míra autonomie nezvyšuje celkovou spokojenost a neredukuje pracovní stres, zmiňují tazání učitelé pozitivní efekt na motivaci díky pozvednutí subjektivního smyslu práce a tím i zvyšuje vědomí vlastní účinnosti kontroly nad svým pracovním prostředím.

Vztahy

Další z faktorů vztahujících se k pracovní spokojenosti je aspekt pracovních vztahů v dané instituci. Roland Barth dokonce tvrdí, že povaha vztahů mezi učiteli má na žáky i učitele samotné větší vliv než cokoliv jiného (Barth, 2006). Pozitivní vztahy a to, co Barth nazývá *kolegiálností*, můžou být ve školách i ostatních institucích nalezeny v různých dimenzích. Pokud jsou vztahy mezi učiteli důvěrné, pokud spolu učitelé spolupracují a pomáhají si, pak je velká pravděpodobnost, že i vztahy mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem budou mít stejnou podobu.

Tyto vztahy mohou být velmi motivující a vytvářet pocit pracovní spokojenosti. Marston, Brunetti, a Courtney (2005) přišli na to, že učitelé „poskytují i přijímají osobní o profesní podporu od svých kolegů, a to včetně určitého vytyčení cílů, sdílení zkušeností, či navrhováním učebního plánu.“ Podpora pozitivních vazeb mezi učiteli může tedy zlepšit jak pracovní výkon, tak spokojenost. S tím souhlasí i Ducharme a Martin (2000) a sami tvrdí, že „vnitřně-skupinové komunikace, zejména pak podpora od kolegů, může významně

příspěť k pracovní spokojenosti a motivaci.“ Zdá se tedy, že pozitivní vztahy a kolegiální podpora uvnitř institucí mají na motivaci učít veliký vliv.

Profesní rozvoj

Motivace učitelů souvisí se sebehodnocením vlastní efektivnosti, či s úspěchy při vyučování (Bandura, 1997), stejně tak, jako s již zmíněnou vnitřní a vnější motivací, která přichází při konání činnosti (Deci & Ryan, 1985; 1997). Učitelé, kteří při výuce očekávají pozitivní výsledky, pravděpodobně budou své práci více oddáni. Běžnými faktory, které ovlivňují vědomí vlastní účinnosti, jsou početní poměr mezi učiteli a student, administrativní podpora a účast v profesních, či akademických společenstvích (Coladarci, 1992). Rovněž je důležité nebrat v úvahu pouze očekávání učitelů, ale také jejich hodnoty a cíle. McKeachie (1997) dodává, že ve vztahu k motivaci je důležité samotné vnímání úspěchu, pohled na hodnotu vzdělávání i cíle jedince. To vše může hrát roli při zvyšování, či snižování motivace učít. Jako cíle, které mohou být považovány za faktor ovlivňující motivaci lze považovat cíle jak osobní, tak profesní. Bylo zjištěno, že teorie stanovování cílů hraje podstatnou roli při zvyšování motivaci v mnoha oborech, učitelství nevyjímaje (Urđan & Maehr, 1995). Vytvořením konkrétních, dostatečně vyzývajících a dosažitelných cílů mohou učitelé pozvednout jak svou motivaci, tak efektivitu během výuky.

Instituční podpora

Potřeba podpory instituce nijak nestojí v cestě potřebné autonomii, která byla popsána výše, ale naopak může učitelům pomoci onu autonomii využít například poskytnutím materiálů, dodatečnému vzdělávání, či zpětnou vazbou. Podpora instituce je důležitá i ve vztahu k důležitosti očekávání úspěchu. Mowday a Nam (1997) říkají, že „lidé častěji jednají, když je vysoká šance dosažení úspěchu“ (s.117). Čím více podpory učitel dostane, tím pravděpodobněji bude cítit, že jeho práce přináší kladné výsledky a proto bude více ochoten do učení investovat čas a energii. Obecně řečeno, pokud učitelé věří, že jejich snaha povede k úspěchu, budou více motivováni, stráví více času přípravou na hodiny a budou studentům dostupnější. Bez přípravy a materiální podpory bývají učitelé frustrováni, protože věří, že jejich práce nebude mít žádoucí výsledek (s.118). Olsen (1993) ve svém průzkumu přišla na to, že studenti prvního i třetího ročníku pedagogické fakulty věří, že podpora a lepší učební materiály budou mít pozitivní efekt na jejich výuku. Podobně Philips

a Freedman (1984) tvrdí, že učitelé za svůj neúspěch viní nedostatek podpory a příliš restrikcí, které vedou k ztrátě vnitřní i vnější motivace. Ve zkratce, pokud učitelé věří, že se jim nedostává adekvátní instituční podpora, budou pravděpodobně méně věřit v možný úspěch a tím budou demotivováni.

Zdraví jako možný důvod vztahu ke sportování

V případě učitelů a trenérů sportu je předpoklad, že ke sportování obecně, případně ke konkrétnímu sportu, mají kladný vztah. Důvody, proč se někdo rozhodl stát učitelem, nebo trenérem, se mohou různit, nota bene ve vztahu ke zdravotním výhodám, jež sport přináší (viz níže). Krom samotného faktu, že dotyčný chce zůstat ve sportovních kruzích, aby sám užíval zdravotní benefity sportu – zde předpokládám, že většina učitelů a trenérů se do výuky aktivně zapojuje – můžeme odhadovat, že to bude motivováno vnitřně, tedy aby dané benefity zprostředkoval zájemcům.

To, čím sport přitahuje, může být činnost sportu samotná a jevy tomu průvodní - psychosociální, jako je třeba zdravý životní styl, redukce stresu nebo společenský aspekt sportu. Tím může být členství v nějaké organizaci, sblížení s ostatními členy a prožívání emocí v rámci spolupráce a soupeření (Malm Ch., Jakobsson J., Isaksson A., 2019). Jelikož jsou fyzické aktivity čím dál více provozovány organizovaně, role sportu se čím dál víc stává ne pouhou individuální záležitostí, ale otázkou veřejného zdraví. Často se zmiňuje, že jsou naše životy čím dál více „sedavé“, tedy že trpíme nedostatkem fyzické aktivity. Také energetický příjem je mnohem vyšší, než je potřeba, proto velké množství lidí trpí nadváhou, jež má přímý negativní vliv na naše zdraví. To může být jeden z důvodů masivního rozšíření organizovaného sportu, jelikož fyzická aktivita a cvičení mají významný pozitivní vliv v prevenci a redukci nemocí spojených s nadváhou, psychických nemocí, včetně těch spojených s depresí, úzkostmi a vysokou mírou stresu.

Ze sekundárních pozitivních efektů organizovaného sportu můžeme zmínit například benefity, jako je psychosociální rozvoj mladistvých (Eime R., Young J., Harvey T., Charity M., Payne W., 2013) ale i dospělých a postarších lidí (Nowak P., 2014), osobnostní vývoj (Baker, J., Safai, P., & Fraser-Thomas, J., 2014), či získání znalostí výživě a sportovních komplementech, jako je správné zahřívání a protahování (Khan K.M., Thompson A.M., Blair S.N., Sallis J.F., Powell K.E., Bull F.C., Bauman A.E., 2012). Z psychosociálních

projevů můžeme zmínit vytvoření si vlastní identity a pocitu sounáležitosti (Hassmén P. at al, 2000).

Negativní vliv může mít sportování na vrcholové úrovni, nebo naopak amatérské sportování bez odborného vedení. V takových případech může docházet ke zhoršení psychického zdraví (Howie E.K., McVeigh J.A., Smith A.J., Straker L.M., 2016), vyhoření (Brenner J.S. 2007) a k riziku zranění (Soligard T at al., 2016). Lze tedy říci, že lidé, kteří dělají nějaký sport, jsou obecně zdravější, než ti, kteří sport nedělají. Roli v tom hraje i fyzická a mentální připravenost na sportování, což může být transformováno každodenních životních situací (Holt N.L. at al, 2017). Efekty fyzické aktivity jsou okamžité i dlouhodobé, ale liší i podle typu cvičení. To se nejčastěji kategorizuje na aerobní a anaerobní;

Aerobní cvičení je cvičení, které vyžaduje zvýšený příjem kyslíku po delší dobu (má vytrvalostní charakter). Vytrvalostní pohyb je přirozeným projevem lidské lokomoce, na který se dovedeme poměrně dobře adaptovat (Stejskal, 2004).

Anaerobní cvičení je krátkodobá pohybová aktivita, při které získává sval energii díky mechanismům anaerobního metabolismu (probíhá bez přístupu kyslíku). Cvičení má charakter silového tréninku, dochází při něm k rozvoji rychlosti a síly.

Zdravotní aspekty aerobní a anaerobní pohybové aktivity se liší. Zatímco pravidelné aerobní cvičení slouží mimo jiné jako prevence vzniku onemocnění srdce, krevního oběhu a dýchacího systému, výrazně pomáhá snižovat riziko vzniku osteoporózy atd., správně zvolený a prováděný silový trénink má pozitivní vliv na celkové držení a stabilitu těla, zpevňuje šlachy a vazy a stejně jako cvičení aerobní příznivě ovlivňuje stav kostní hmoty (Stejskal, 2004).

Ve sportovním kontextu je tedy zdraví vnímáno vícero způsoby; jako subjektivní (je mi prostě dobře), biologické (nebýt nemocný), funkční (být fyzicky zdatný / schopný) a sociální (být schopen interagovat s ostatními) (Seligman M.E.P, 2008).

2.5 Závěr teoretické části

Jak jsme viděli, studie, které se konkrétně zaměřují na motivaci zájemců o učitelské povolání, obvykle dojdou k závěru, že velký podíl má vnitřní motivace, jako je pocit poslání,

láska k dětem, pomáhání mladým lidem, služba společnosti (Chambers, 2002) a motivace odvozená z předešlých zkušeností (Chambers, 2002). Několik studií rovněž pracovalo s vnější motivací, konkrétně s finančním ohodnocením. Zmíněnou motivací byl rovněž čas na svou rodinu (Richardson & Watt, 2005), kterou přiřazují k motivaci vnější.

Předpokládá se, že učitelé mohou přinést změnu společnosti jejich ovlivněním životů dětí a dospívajících. Panuje rovněž celosvětová shoda v názoru, že kvalitní učitelé jsou esenciální pro rozvoj inteligentních občanů schopných vyhodnocovat informace (Richardson & Watt, 2005). Samotná role učitele se vším, co to obnáší, tedy není tak snadná, jak by se mohlo zdát.

Ze všech zmíněných studií jasně vyplývá, že hlavním hnacím motorem učitelů je primárně vnitřní motivace, konkrétně můžeme zmínit třeba přispění (lze také říci „službu“) společnosti, ale i vnitřní seberozvoj. Roli samozřejmě hraje i vnitřní motivace, jmenovitě například finanční ohodnocení, ale i pověst nebo renomé.

Ačkoliv jsou trenéři rovněž těmi, kteří učí, nejsou klasifikováni jako učitelé. Přestože nikdy nebyl proveden obsáhlejší výzkum na téma trenérské motivace, lze očekávat, že jejich motivace předávat své znalosti nebude tolik odlišná od té, kterou jsou poháněni učitelé v rámci školy. Bylo zpracováno množství výzkumů na téma: proč se (ještě studenti středních škol) rozhodli, že se stanou učiteli? Jaké důvody měli lidé, kteří odešli ze své původní práce a rozhodli se pro učitelství jako svou druhou kariéru (např. Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014)? Co je motivuje k tomu, aby u práce učitele zůstali? Jaké jsou jejich životní cíle? Co je v životě motivuje – a koresponduje to s učitelstvím jako profesí? Oproti tomu při důrazu na (sportovní) trenéry většina prací pojednává o vztahu trenér-svěřence, o tom, jak má trenér správně motivovat své svěřence (např. Samah, Adekalu, Omar, & Ismail, 2013), či pojednává o důsledcích různých typů vedení (např. Marcone, Mike, 2017). Z relativně velkého množství prací pojednávajících o učitelích, a prací, které porovnávají rozdíly mezi učiteli a trenéry, si lze vytvořit představu, jaké by teoreticky mohly být motivace trenérů a jaké životní cíle by mohli sledovat. Pro analýzu trenérských motivací a dlouhodobých životních cílů jsem se rozhodl provést výzkum.

3 Praktická část

3.1 Příprava výzkumného nástroje

Při zvažování výzkumného nástroje pro exploraci dosud nedostatečně probádaných motivací sportovních trenérů bylo zapotřebí důkladně promyslet, co konkrétně od výzkumu očekávám, jakým způsobem bude nejvhodnější data sbírat a co přesně na nich chci vyhodnocovat. Vzhledem k již zmíněnému exploračnímu (či poznávacímu) záměru této práce jsem se rozhodl pro kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření. Došel jsem k závěru, že nebudu vycházet z některého už uskutečněného výzkumu, kde byly použity dotazníky zaměřené a speciálně připravené pro učitele, z nichž některé byly zmíněny v teoretické části této práce, jelikož to nekoresponduje s povahou mé práce. Přišlo mi vhodnější vycházet z informační základny, která pojednává o motivaci učitelů a zároveň poukazuje na rozdíly mezi učiteli a trenéry, z čehož se pokusím usoudit, jaká je motivace trenérů a následně ji empiricky ověřit.

Bryman (2012) poukazuje na to, že podstatná část kvantitativních výzkumů přímo explicitní hypotézy neformuluje, a jestli se s nimi někdy setkáváme, tak zejména u experimentů. Na druhou stranu je potřeba vnímat i odlišnost různých oborových a podoborových praxí a paradigmat. V oborech, které chápou své poznávací postupy v intencích klasické přírodovědné výzkumné metodologie – jako je např. psychologie, či ekonomie – je jejich formulace často nezbytností, bez které se v projektu nelze obejít (Howitt & Cramer, 2011).

K vlastní formulaci hypotéz, možná trochu nezvykle, přistoupím až po představení zvoleného výzkumného nástroje, jelikož chci nejdříve popsat jeho podobu a navrhovaný způsob užití a až následně svou volbu zpětně zdůvodnit a argumentačně podpořit s odkazem na provedenou literární rešerši.

Za nejvhodnější nástroj odpovídající mým požadavkům považuji dotazník The Aspiration Index (Kasser a Ryan, 1996). Ten byl vytvořen za účelem zhodnocení životních cílů a jejich motivací. Obsahuje 7 kategorií aspirací, jež jsou hnané vnitřní, nebo vnější motivací, přičemž v každé kategorii je 5 konkrétních životních cílů. Tyto kategorie zahrnují vnější aspiraci *bohatství, slávy* (či *reputace*) a *vizáže*; dále pak vnitřní aspirace naplňujících *vztahů, osobnostního růstu a přispěvku společnosti*; a nakonec aspiraci *zdraví*, u kterého není

zcela shoda na tom, zda je vnitřní, nebo vnější. U každého jednotlivého cíle se ještě hodnotí 3 aspekty: *důležitost*, tedy jak zásadní pro ně tento cíl je; *pravděpodobnost*, tedy nakolik si myslí, že je reálné daného cíle v budoucnu dosáhnout; a *dosažení*, tedy nakolik tohoto cíle už dosáhli. Respondenti budou tedy reagovat na 35 cílů, přičemž u každého cíle se hodnotí 3 aspekty, v součtu budou odpovídat na 105 otázek pomocí 7-bodové Likertovy škály. Ta obsahuje jednu neutrální odpověď, dvě mírné, dvě střední a dvě extrémní; respondent vyjádří svůj názor (postoj / přesvědčení) označením příslušného čísla od 1 do 7, kdy 1 značí vůbec / nikdy, 4 středně / průměrně a 7 velmi / vždy. Za nízkou míru budu považovat hodnoty pod 3, za vysokou nad 5, průměrnou mezi 3-5.

Dotazník The Aspiration Index nemá standardizovanou českou podobu a překlad provedu sám, tudíž neprojde odbornou korekturou. Věřím ale, že to nijak neohrozí validitu a reliabilitu výzkumu. Podporou využití tohoto dotazníku bude unifikace, kdy budou všichni respondenti odpovídat na stejné otázky a za co možná nepodobnějších podmínek. V nedávno provedeném výzkumu životních cílů při použití tohoto dotazníku dosahovala Kronbachova alfa hodnot nad 80 (Tóth et al., 2018).

Mým cílem tedy bylo zjistit motivace a životní cíle sportovních trenérů s využitím informací o učitelích a porovnání učitelů a trenérů. Pro podporu validity a výpovědní hodnoty získaných dat jsem se rozhodl sesbírat dvě skupiny vzorků, jednak skupinu „trenérskou“ a skupinu „učitelskou“, přičemž bylo mým záměrem porovnat získaná data o učitelích s informacemi, které mám k dispozici, a porovnat data o trenérech s daty o učitelích, čímž bych ověřil platnost mých hypotéz (viz níže). Při úmyslu porovnávat nepociťuji žádné morální výčitky, jelikož nebudu porovnávat „kvality“ lidí a nebudu pracovat s pojmy jako „horší“, či „lepší“, ale budu srovnávat preference a subjektivní aspekty jednotlivců, kdy neexistuje žádná objektivně správná a špatná odpověď.

3.2 Formulace hypotéz

Zuzovsky & Donitsa-Schmid (2014) ve své práci uvádí, že nejdůležitější faktorem ovlivňujícím učitele je osobnostní růst. Vzhledem k tomu, že obě povolání vyžadují jednak vysokou erudovanost v daném oboru, ale také chuť na sobě neustále pracovat, držet krok s dobou, učit se novým věcem a zároveň i sebereflexi, kterou můžou podpořit zpětné vazby od svých žáků, a to buď přímo, nebo zprostředkovaně, například z jejich výsledků ze

sportovních soutěží (Siedentop et al., 1986). Lze tedy očekávat, že míra této motivace bude vysoká u učitelů i trenérů.

H1: Učitelé i trenéři budou volit vysokou míru důležitosti, pravděpodobnosti i dosažení u otázek týkajících se osobnostního rozvoje.

Watt a Richardson (2007, 2008, 2011; Watt et al., 2012) pojednává o hodnotě společenského užitku, což je chápáno jako přínos společnosti, práce s dětmi a mladistvými a tím i přispění příští generaci skrz předávání znalostí a dovedností. Jelikož je náplň práce učitelů a trenérů v tomto ohledu velmi podobná, i zde proto předpokládám, že to bude jeden z hlavních motivátorů učitelů i trenérů, leč u trenérů do toho mohou zasahovat i jiné motivátory, jako je finanční ohodnocení.

H2: Učitelé i trenéři budou volit vysokou míru důležitosti, pravděpodobnosti i dosažení u otázek týkajících se přínosu společnosti.

Trochu problematický je aspekt vztahů, podle Tardyho a Snydera (2004) jsou důležité vztahy mezi učiteli a žáky, jelikož může docházet i k vzájemné motivaci, kdy učitelé, kteří cítí silnou vazbu ke svým studentům a vidí jejich úspěchy a výkony, pociťují větší chuť dále učit, aby prožívali stejný pocit úspěchu a zadostiučinění; to je považované za motivaci vnitřní. Pokud se ale soustředíme na aspekt, kdy pracovní harmonogram umožňuje mít dostatek volného času na utužování vztahů všeobecně, ať už na vztahy rodinné, partnerské, nebo přátelské, je to podle Watta a Richardsona (2005) považováno za motivaci vnější. V rámci výzkumu budu pracovat s rovinou vztahů obecně a jako takovou ji budu zahrnovat do motivace vnější. Tuto motivaci očekávám vysokou u obou povolání.

H3: Učitelé i trenéři budou volit vysokou míru důležitosti, pravděpodobnosti i dosažení u otázek týkajících se mezilidských vztahů.

Řádné finanční ohodnocení učitelů je extrémně citlivé, přesto velmi důležité téma týkající se učitelské motivace; nedostatečné ohodnocení totiž bývá často uváděno jako hlavní důvod pro opuštění této profese (Coladarci, 1992). Poppleton a Riseborough (1990) uvádí, že ve vztahu k pracovní spokojenosti není plat nejdůležitější, ale pokud je vnímán jako dobrý, pak se zdá, že jsou všechny ostatní aspekty méně důležité. Pokud je ale, na druhou stranu, plat vnímán jako špatný, pak je to nazíráno jednak jako důsledek a stejně tak jak

jako samotný důvod a je často spojován s jinými negativními symptomy, jako je například nedostatek respektu ve společnosti (s.219). Došel jsem k závěru, že spolu s finančním ohodnocením je třeba zmínit i další faktor, jímž je autonomie. Autonomie je pro mnoho vyučujících jeden z nejdůležitějších faktorů (Hall & Bazerman, 1997). Je to možnost sám plánovat své lekce, či vytvořit svůj vlastní učební plán. Jinými slovy, akademická svoboda a možnosti s tím spojené u mnoha lidí souvisí s rozhodnutím stát se učitelem. Přestože vyšší míra autonomie nezvyšuje celkovou spokojenost a neredukuje pracovní stres, zmiňují tázaní učitelé pozitivní efekt na motivaci díky pozvednutí subjektivního smyslu práce a tím i zvyšuje vědomí vlastní účinnosti kontroly nad svým pracovním prostředím. Jelikož vyšší míra autonomie, která panuje v soukromém sektoru poskytování služeb, přímo souvisí s výší možného výdělku, odhaduji, že sice bude míra autonomie a potřeba vyššího finančního ohodnocení relativně vysoká u obou skupin, ale u trenérů bude vyšší.

H4: Trenéři budou volit vyšší míru důležitosti, pravděpodobnosti i dosažení u otázek týkajících bohatství, než učitelé.

Roli může hrát i potřeba uznání a ocenění úspěchu, to v tomhle případě bude nahrávat volnočasovému trenérství, během kterého je možné získat větší ocenění, než při výuce v rámci školy jakožto domovské instituce. Většina soutěží se odehrává veřejně za účasti sportovního i laického publika a v závislosti na objektivní důležitosti je soutěž reflektována i v médiích a na sociálních sítích. Ačkoliv většina tréninku probíhá v soukromí, soutěže jsou situace, kdy se veřejně prezentují kromě soutěžících i trenéři, kteří mohou prožívat pocity analogické k pocitům soutěžících, jelikož dochází i k hodnocení schopností trenérů své svěřence na soutěž připravit. Trenérské ocenění spočívá v tedy úspěších jeho svěřenců, což ve výsledku trenérovi přinese posun po určitém „žebříčku“ v oblasti onoho sportu a tím i zajímavé pracovní nabídky, vyšší finanční odměny a finanční jistoty (Sisley et al., 1987). Oproti tomu sportovní úspěchy žáků v rámci školy nesklízí učitel, ale právě škola. To nemusí na první pohled vypadat jako problém, trenéra přeci jen také zastupuje „zaštiťující instituce“ ve smyslu domovské organizace jako je klub, či fitness centrum, jenže v tomto případě mají „úspěchy“ jasný dopad; například příliv nových uchazečů do organizace a tím přímo úměrné finanční zhodnocení. Hypoteticky by tedy mělo být v zájmu sportovních trenérů, aby byli známí, aby se o nich mluvilo a měli ve společnosti pozitivní pověst, přičemž bude jejich jméno spojeno s domovskou organizací. Na druhou stranu již zmíněné úspěchy žáků v rámci

školy nemají přímý dopad na učitele – snad s výjimkou možného zlepšení místní morálky a tím vylepšení vnitřních vztahů (Sisley et al., 1987) – ale přináší benefity hlavně školy. Není tudíž potřeba, aby byl učitel známý laické veřejnosti, pokud by sám nechtěl z jiných důvodů; například povahových rysů, což ale nebude tématem tohoto výzkumu. Očekávám tedy u trenérů vyšší motivaci být veřejně známou osobou, než u učitelů.

H5: Trenéři budou volit vyšší míru důležitosti, pravděpodobnosti i dosažení u otázek týkajících slávy (či reputace), než učitelé.

Jak jsme viděli, sport obecně (ale hlavně pod odborným vedením) přináší mnoho zdravotních psychických i fyzických benefitů. Z těch nejzákladnějších můžeme jmenovat redukci stresu, prevenci kardiovaskulárních problémů, lepší imunitu a socializační efekt. Otázky ale vyvolává motivace vyučujících; v případě učitelů můžeme předpokládat motivaci v rámci již představených teorií, tedy vnitřní motivaci přispět společnosti. V tomhle případě můžeme konkrétně zdůraznit zdravotní aspekt příspěvku, tj. například budování správných návyků, kompenzaci čím dal více rozšířeného sedavého způsobu života, povědomí o fungování lidského těla, ale i rozvoj motorických schopností a spolupráce v rámci týmu. Můžeme ale uvažovat i nad osobní touhou zvolit učitelství tělesné výchovy jako svou kariéru z důvodu setrvání ve sportovním prostředí a jeho vlivu na zdraví sebe sama. Ještě komplikovanější je situace u trenérů, protože tam se otázka zdravé více překrývá s ostatními faktory, například na kolik vážně „chtějí“ předat své znalosti, a na kolik je to pouhý „prodej“ znalostí. Ten hrozí například při dlouhodobých sportovních aktivit placených předem, nejčastěji kurzů sebeobrany, kdy může být kladen důraz na co největší počet účastníků, přičemž k nim není dostatečný počet instruktorů, což může evokovat záměr vyššího výdělku, místo většího rozšíření znalostí – i zdravotních. Na druhou stranu je ale čistě subjektivní, na kolik si trenér svých znalostí cení. Můžeme ale předpokládat, že pro trenéry bude otázka zdraví důležitá mimo jiné i proto, že jako bývalí profesionální sportovci se se zdravotními komplikacemi setkávají často – a to jako fyzickými (Soligard T. at al., 2016), tak psychickými (Brenner J.S., 2007). Obecně tedy lze předpokládat, že pro trenéry i učitele bude otázka zdraví důležitá, ale stejně jako Kasser a Ryan (1996) otázku zdraví nezařadím jako vnitřní, ani vnější motivaci, ale nechám ji jako samostatnou kategorii. Pro odhad pravděpodobnosti ale nemám dostatek podkladů.

H6: *Učitelé i trenéři budou volit vysokou míru důležitosti u otázek týkajících se důležitosti zdraví.*

Co se týče poslední kategorie – vizáže – nedohledal jsem žádnou literaturu, která by pojednávala o přístupu trenérů, nebo učitelů k vizáži, nebo vzhledu z jakéhokoliv estetického hlediska. Fyzický aspekt těla se většinou řeší ze zdravotního a funkčního hlediska. Výjimkou jsou samozřejmě trenéři kulturistiky a kalisteniky, ale vzhledem k tomu, že v mém výzkumu žádný nefiguroval, jsem rozhodl, že toto sportovní odvětví nebudu brát v potaz. Přesto, že ke kategorii vizáže tím pádem nemám žádnou hypotézu, jsem se rozhodl tuto kategorii v dotazníku ponechat za exploračním účelem. Kategorii vizáže budu, stejně jako Kasser a Ryan (1996), řadit do vnější motivace.

3.3 Sběr dat a etické otázky

Po přeložení dotazníku a přípravě technických a metodologických náležitostí jsem byl připraven ke sběru dat. Jako výzkumnou lokaci jsem vybral oblast okresu Kladno, protože odtud pocházím, žiji zde a mám přehled jednak o místních školách, z kterých jsem plánoval kontaktovat zdejší učitele, a jednak díky své sportovní angažovanosti i o sportovních klubech a týmech, kde jsem měl v plánu kontaktovat sportovní trenéry. Zaměřit jsem se chtěl primárně na základní a střední školy (gymnázia, obchodní akademie a střední odborné školy) a trenéry atletiky, gymnastiky, bojových sportů (thajský box a karate), dále pak fotbalu, hokeje a tenisu. Výběr trenérů bude omezen pouze tím, aby se alespoň částečně zaměřovali na děti a mládež (tj. aby měli například alespoň jednu skupinu složenou z dětí / mládežníků). Výběr respondentů tedy nebyl čistě náhodný, byl zaměřen na relativně úzkou skupinu lidí, přičemž výběrovou oblast jsem zúžil kvůli dostupnosti a mé znalosti místního terénu. V rámci výzkumu jsem chtěl sesbírat 60-80 vzorků (tedy 30-40 od každé skupiny). Respondenty (případně jejich instituce) jsem měl v plánu kontaktovat telefonicky a následně se s nimi sejít osobně, abych mohl lépe vysvětlit účel výzkumu a vysvětlit případné nejasnosti. Samozřejmě bych mohl celý výzkum provést online, přičemž bych mohl i rozšířit oblast sběru vzorků, ale jednak nemám ničím podložený důvod se domnívat, že by měla oblast výzkumu nějakým způsobem ovlivňovat proměnné v hypotézách, a také jsem se chtěl vyhnout nízké návratnosti dotazníků, přičemž věřím, že osobní setkání přispělo k její maximalizaci.

Výzkum mi zkomplikovaly restriktce spojené s pandemií virové choroby covid-19, kdy byly všechny instituce - školy i sportovní centra – uzavřeny. V případě sportovních trenérů byla situace jednodušší, omezení dovolovala kontakt jeden na jednoho v případě přípravy profesionálních sportovců. Měl jsem tedy výhodu, že alespoň někdy byli trenéři přítomni v zázemí domovské organizace. Sběr dat jsem započal začátkem dubna. Trenéry jsem zkontaktoval telefonicky, vysvětlil jim význam své práce a požádal je o spolupráci. Přizpůsobil se jejich harmonogramu a po skončení jejich lekcí jsem je za dodržení všech hygienických a zdravotních opatření navštívil a asistoval při vyplňování dotazníku. Na místě jsem jim znovu vysvětlil význam práce, následný způsob využití dat, zdůraznil anonymní povahu dotazníku (já sám jsem po založení vyplněného dotazníku k ostatním nevěděl autora) a jeho dobrovolnost, tedy, že pokud si to během vyplňování rozmyslí, mohou bez udání důvodů přestat a svou účast na výzkumu přerušit. Respondentům jsem rovněž vysvětlil, že neexistují správné odpovědi a jde o volbu subjektivní preference / přesvědčení. Požádal jsem je tedy o upřímné odpovědi – tedy aby volili tak, jak to opravdu cítí, ne tak, jak si myslí, že by to mělo být. Dobu vyplňování dotazníku jsem odhadoval na 10-15 minut. Sám jsem byl překvapený ochotou trenérů se na výzkumu podílet, z celkového množství 34 kontaktovaných jich souhlasilo 30, což jsem považoval pro svůj výzkum za dostatečné množství. Poslední vzorek jsem získal zhruba v polovině června.

V případě učitelů byla situace komplikovanější. Vzhledem k plánovanému rozvolnění restrikcí a návratem učitelů do školy jsem se sběrem dat vyčkal na začátek června, kdy jsem telefonicky kontaktoval sekretariáty základních a středních škol ve Slaném a Kladně, kterým jsem se představil, vysvětlil účel mé práce a požádal je o spolupráci. Vzhledem ke vnějším okolnostem jsme se pokaždé domluvili, že na vrátnici přinesu několik výtisků dotazníku a slečny / paní sekretářky je laskavě předají tělocvikářům. O týden až dva později jednotlivé školy zkontaktuji znovu a vyplněné dotazníky si vyzvednu. Rozdíl při sběru dat v této skupině tedy byl, že jsem se s respondenty nesetkal osobně a všechny průvodní informace si přečetli v úvodu dotazníku (ten byl v obou skupinách totožný, v případě trenérů jsem informace ještě zdůraznil ústně). Poslední várku vyplněných dotazníků jsem převzal poslední červnový týden, přičemž se mi z 64 vytištěných dotazníků vrátilo 36 vyplněných, z nichž v jednom chyběla vyznačená odpověď na jednu otázku, proto jsem byl nucen ho vyřadit. Z počtu 35 dotazníků jsem náhodně vyřadil dalších 5, abych v obou skupinách pracoval se stejným množstvím dat.

Získaná data jsem přepisoval do připravené tabulky v aplikaci Microsoft Excel 2016 (kvůli rozměrům nebude tabulka součástí práce, dodám ji v přílohách), v které jsem následně pracoval i při analýze dat. Postupoval jsem tak, že jsem vytvořil aritmetické průměry odpovědí v rámci jedné skupiny na každou jednotlivou otázku; u každé otázky jsem tedy získal průměrnou hodnotu reprezentující celou skupinu. Dále jsem zprůměrované hodnoty jednotlivých cílů seskupil do několika menších tabulek podle jednotlivých kategorií; zde jsem shluky hodnot opět zprůměroval a získal reprezentativní hodnoty skupin pro danou kategorii (např. pro kategorii *zdraví*). Tabulky zastupující jednotlivé kategorie budou součástí práce a budu s nimi pracovat při analýze. Ta bude spočívat v bližším průzkumu dat a v pokusu o možné vysvětlení jejich hodnot, pokud k tomu naleznu podporu ve své literární rešerši. Cílem analýzy nebude vytváření přímých závěrů. Během samotné analýzy s již zmíněným rozdělením: vysoké hodnoty: 5 a vyš, nízké hodnoty 3 a nižší a průměrné hodnoty: od 3 do 5. Budu také používat pojmy jako nižší / vyšší, konkrétní hodnoty budu používat ve specifických případech.

3.4 Analýza dat

Tabulka 1: Kategorie osobnostního růstu	Učitelé			Trenéři		
	Dů.	Pr.	Do.	Dů.	Pr.	Do.
Životní cíle:						
Růst a učit se novým věcem.	5,8	5,43	5,3	5	4,8	4,5
Vidět na konci života svůj život jako naplněný.	5,7	5,2	5,1	5,47	5,23	5,07
Určovat, co chci dělat. Nenechat se vláčet životem.	4,73	4,17	3,9	5,6	5,33	5,27
Znát a přijímat sám/sama sebe.	4,5	4,33	4,33	5,63	5,4	5,4
Vědět, proč dělám to, co dělám.	4,9	4,87	4,73	5,4	5,37	5,23
Průměrné hodnoty:	5,13	4,8	4,67	5,42	5,23	5,09

Z hodnot uvedených v tabulce obsahující data o osobnostním růstu můžeme vidět, že průměrná hodnota důležitosti zastupující celou kategorii je v případě učitelů i trenérů dle očekávání vysoká – tedy nad 5, v případě pravděpodobnosti a dosažení jsou průměrné hodnoty vysoké už jen u trenérů, u učitelů dosahují hodnot pod 5.

Při pohledu na konkrétní životní cíle můžeme konstatovat, že pro učitele je nejdůležitější růst a učit se novým věcem. Zajímavé je, že zrovna tento životní cíl je v případě trenérů ohodnocen nejhůře, v případě pravděpodobnosti a dosažení tohoto cíle jsou to dokonce jediné hodnoty, které v této kategorii v případě trenérů dosahují hodnot pod 5. To je pro mě docela překvapivé, jelikož bych s ohledem na *různorodost práce* očekával

tyto hodnoty vysoké jak u učitelů, tak u trenérů. Obě práce jsou totiž různorodé a vyžadují variaci různých aktivit, které je potřeba při výkonu práce plnit, což zahrnuje potřebu množství rozličných schopností a nadání (Hackman & Oldham, 1980). Roli v tom možná hraje *ucelenost úkolu*, tedy stupeň, do jakého je výsledek práce nahlížen jako celek, jako zřetelně identifikovatelný proces činností s jasným začátkem, průběhem a zakončením (s.78). Vysoká ucelenost je běžná u trenérů. Trenér identifikuje schopnosti a nadání nového rekrua, vede ho ke zlepšení svých schopností s jasným cílem a svůj „výukový plán“ může dle potřeb individuálně upravovat. Oproti tomu učitel je více podřízen systému a předepsaným osnovám, nemá dostatek času a prostoru pro individuální přístup a zároveň se potýká s větší variací sportů, růzností talentů a schopností žáků a jejich případnou demotivací se hodin aktivně účastnit.

Výrazný rozdíl je rovněž mezi hodnotami *znát a přijímat sám/sama sebe*, který je pro trenéry zcela nejdůležitější, ale v případě učitelů je nejméně důležitý. Za zmínku stojí i cíl *určovat, co chci dělat. Nenechat se vláčet životem*, ten v případě trenérů dosahuje vysokých hodnot důležitosti i dosažení, ale v případě učitelů ještě větší propast mezi relativně nízkou důležitostí (4,73) a extrémně nízkým dosažením (3,9). To by mohlo souviset s potřebou autonomie v rámci zaměstnání. To je možnost sám plánovat své lekce, či vytvořit svůj vlastní učební plán. Učitelé zmiňují pozitivní efekt na motivaci díky pozvednutí subjektivního smyslu práce a tím i zvyšuje vědomí vlastní účinnosti kontroly nad svým pracovním prostředím. Je tedy možné, že takto nízká hodnota je způsobená nedostatkem autonomie ve školách, kdy jsou učitelé nuceni se držet relativně úzce vyhraničených osnov – což je v kontrastu se „svobodou“, která je v tomto ohledu přítomna u trenérů.

H1 se tedy potvrdila částečně; trenéři skutečně mají všechny měřené dimenze v průměru vysoké (5+), u učitelů se potvrdila jen měřená dimenze důležitosti, zbylé jsou spíše průměrné (5-).

Tabulka 2: Kategorie přínosu společnosti	Učitelé			Trenéři		
	Dů.	Pr.	Do.	Dů.	Pr.	Do.
Životní cíle:						
Usilovat o zlepšení společnosti.	5,7	5,27	5,23	4,97	4,77	4,6
Pomáhat potřebným a nežádat nic na oplátku.	5,47	5,4	5,27	4,33	4,33	4,33
Snažit se udělat ze světa lepší místo.	5,83	5,03	4,6	4,17	3,9	3,73
Pomoci ostatním zlepšit jejich život.	5,7	4,63	4,6	4,47	4,33	4,33
Pomáhat lidem v nouzi.	5,3	4,63	4,4	4,73	4,33	4,37
Průměrné hodnoty:	5,6	4,99	4,82	4,53	4,33	4,27

V případě kategorie přínosu společnosti jsou výsledná data nižší, než jsem očekával. Z průměrných hodnot je jako jediná vyšší (5+) dimenze důležitosti v případě učitelů. Vyšší hodnoty jsem u učitelů očekával, protože přínos společnosti, práce s dětmi a mladistvými a tím i přispění příští generaci skrz předávání znalostí a dovedností je považováno za jeden z hlavních učitelových motivátorů (Watt a Richardson, 2007, 2008, 2011; Watt et al., 2012). U trenérů jsem předpokládal vysoké hodnoty, protože jejich práce – i dlouhodobý efekt jejich práce na společnost – je podobná. Je ale pravda, že do jejich motivace mohou zasahovat i jiné faktory, jako jsou třeba finance.

Za zmínku stojí i absolutní hodnotový rozdíl v případě cíle *snažit se udělat ze světa lepší místo*, kdy je tento cíl skupinou učitelů hodnocen jako nejdůležitější, ale skupinou trenérů jako nejméně důležitý. Zajímavý je i poznatek, že u cílů *pomáhat potřebným a nežádat nic na oplátku* a *pomoci ostatním zlepšit jejich život* v trenérské skupině vyšla stejná pravděpodobnost i dosažení cíle, v případě cíle *pomáhat lidem v nouzi* bylo dosažení dokonce nepatrně vyšší.

Vzhledem k výše zmíněnému a faktu, že se průměrné hodnoty důležitosti a dosažení u učitelů liší mnohem více, než a stejných dimenzí v případě trenérů, lze spekulovat nad tím, zda nejsou učitelové cíle příliš idealizované a trenérské více neodpovídají realitě. Pro takové tvrzení ale nemám potřebné podklady.

H2 se tedy spíše nepotvrdila; jediná hodnota, která vyšla dle předpokladů, je dimenze důležitosti v případě učitelů (5+).

Tabulka 3: Kategorie mezilidských vztahů	Učitelé			Trenéři		
	Dů.	Pr.	Do.	Dů.	Pr.	Do.
Životní cíle:						
Mít dobré přátele, na které se mohu spolehnout.	6,1	5,3	5,3	5,27	5,1	5,07
Sdílet život s někým, koho miluji.	6,27	5,47	5,2	5,33	5,03	5
Mít důvěrné vztahy.	6,17	5,53	5,37	5,1	4,6	4,53
Vědět, že jsou lidé, kteří mě milují, a jež miluji já.	6,2	5,73	5,67	5,07	4,57	4,43
Mít hluboké, dlouhotrvající vztahy.	6,1	5,17	5	5,13	4,6	4,5
Průměrné hodnoty:	6,17	5,44	5,31	5,18	4,78	4,71

V kategorii mezilidských vztahů vyšly všechny hodnoty ve skupině učitelů jako vysoké, tedy všechny přesáhly hodnotu 5, v případě učitelů přesáhla tuto hodnotu pouze dimenze důležitosti. Podle práce Tardyho a Snydera (2004) učitelé, kteří cítí silnou vazbu ke svým studentům a vidí jejich úspěchy a výkony, pocítují větší chuť dále učit. Lidé rovněž oceňují práci, kterou mohou efektivně zkombinovat s rodinným životem a která jim poskytuje dostatečné množství volného času, který mohou investovat do mezilidských vztahů, ať už rodinných, partnerských, či přátelských (Watt a Richardson, 2005).

Nejmarkantnější rozdíl mezi učiteli a trenéry je u cíle *vědět, že jsou lidé, kteří mě milují, a jež miluji já*. Důležitost a dosažení jsou v případě učitelů 6,2, respektive 5,67. V případě trenérů je důležitost 5,07 a dosažení pouze 4,43, tedy hodnota lehce nad průměrem.

Jako jedno z možných vysvětlení je faktická možnost plánování si svého harmonogramu. Teoreticky mají trenéři větší autonomii i možnost volit si své časové vytížení, je ale potřeba vzít v úvahu nutnost přizpůsobení se svým klientům, tedy nabízet své služby v takové časy, kdy je klienti mohou využívat – možná za účelem maximalizace finančního zisku – na úkor času, který by mohli věnovat vztahům. To by teoreticky mohl být důvod, proč všechny měřené dimenze trenérů nižší, než u učitelů.

H3 se potvrdila částečně; učitelé mají dle očekávání všechny dimenze vysoké, v případě trenéra odpovídá pouze dimenze důležitosti, ostatní jsou nižší, než jsem očekával (menší než 5).

Tabulka 4: Kategorie bohatství	Učitelé			Trenéři		
Životní cíle:	Dů.	Pr.	Do.	Dů.	Pr.	Do.
Být velmi zámožný člověk.	2,37	1,97	1,87	2,27	2,73	2,5
Vlastnit mnoho drahých věcí.	1,77	1,67	1,67	2,73	2,83	2,73
Být finančně úspěšný.	2,03	1,9	1,86	3,1	2,93	2,97
Být bohatý.	1,83	1,73	1,63	2,77	2,77	2,84
Dostatek peněz ke koupi všeho, co si přeji.	2,47	2,24	2,17	3,97	3,83	3,53
Průměrné hodnoty:	2,09	1,9	1,84	2,97	3,02	2,91

Dle očekávání byly výsledné hodnoty v kategorii bohatství vyšší ve skupině trenérů, leč byly v obou skupinách relativně nízké. Pozoruhodná je ale jednak skutečnost, že v trenérské skupině dosahuje průměr dimenze pravděpodobnosti vyšších hodnot, než dimenze důležitosti a dosažení, a také celková podobnost hodnot v jednotlivých dimenzích obou skupin.

Jak už bylo zmíněno, řádné finanční ohodnocení učitelů je extrémně citlivé, přesto velmi důležité téma týkající se učitelské motivace; nedostatečné ohodnocení totiž bývá často uváděno jako hlavní důvod pro upuštění této profese (Coladarci, 1992). Pokud je plat vnímaný jako špatný, bývá spojován s jinými negativními symptomy, jako je například nedostatek respektu ve společnosti (Poppleton a Riseborough, 1990). Z tabulky kategorie bohatství můžeme vyzpozorovat několik věcí; v případě učitelů, kteří každou dimenzi hodnotili zhruba o jeden celý bod hůře trenéři, je tedy zřejmé, že finanční stránka pro ně není natolik důležitá, ale co víc, nabytí bohatství vnímají ještě o něco méně pravděpodobné, a dosavadní dosažení hodnotí ještě hůře. Oproti tomu trenéři, kteří mají všechny kategorie zhruba o jeden bod vyšší, si tedy obecně cení bohatství více, a současně udávají relativně vysokou pravděpodobnost nabytí bohatství – dokonce o trochu vyšší než je samotná důležitost. Dosažení se pak od důležitosti liší jen nepatrně.

Není zde zcela jasné, proč si učitelé obecně cení bohatství méně a jak souvisí pravděpodobnost bohatství s rozhodnutím stát se učitelem, nebo se naopak učitelství vyhnout a vyučovat sport „na volné noze“. S tím by mohlo korespondovat několik věcí; k zamyšlení je určitě vztah kategorie bohatství a mezilidských vztahů, kdy by teoreticky mohli trenéři upřednostňovat svou práci (možná za účelem zisku) oproti vztahům, což by mohlo vysvětlovat získané údaje o těchto dvou kategoriích a zároveň by to odpovídalo vyšší autonomii v případě trenérů.

H4 se potvrdila; trenéři skutečně dle očekávání měli výsledky všech měřených dimenzí vyšší než učitelé.

Tabulka 5: Kategorie slávy (či reputace)	Učitelé			Trenéři		
	Dů.	Pr.	Do.	Dů.	Pr.	Do.
Životní cíle:						
Aby mé jméno znalo mnoho lidí.	2,27	2,33	2,37	2,67	2,27	2,13
Aby mě obdivovalo mnoho lidí.	1,9	1,83	1,67	2,7	2,67	2,67
Být slavný/á.	1,33	1,27	1,27	2,63	2,83	2,6
Aby se mé jméno často objevovalo v médiích.	1,07	1,07	1,07	2,73	2,63	2,63
Aby mě obdivovalo mnoho různých lidí.	1,13	1,13	1,13	2,7	2,97	2,9
Průměrné hodnoty:	1,54	1,53	1,5	2,69	2,67	2,59

Dle očekávání vyšly průměrné hodnoty kategorie slávy vyšší v případě trenérů, leč v obou skupinách byly výsledky relativně nízké. Vyšší hodnoty v případě trenérů byly očekávané, protože navštěvování sportovních klubů / kurzů / hodin je dobrovolné (oproti účasti na hodinách tělesné výchovy, které jsou povinné), trenéři (potažmo zase kluby / týmy) si musí umět udělat reklamu a být v povědomí veřejnost, proto bych se nedivil, kdyby získaná data byla ještě vyšší. Medializace jména – konkrétně u cíle *aby se mé jméno často objevovalo v médiích* - může souviset s reputací trenéra skrz výsledky jeho svěřenců, protože trenérské ocenění spočívá právě v úspěších jeho svěřenců, což ve výsledku trenérovi přinese posun po určitém „žebříčku“ v oblasti onoho sportu a tím i zajímavé pracovní nabídky, vyšší finanční odměny a finanční jistoty (Sisley et al., 1987). To by teoreticky mohlo být vysvětlení nejvyššího ohodnocení tohoto cíle skupinou trenérů.

Za zmínku stojí i cíl *aby mé jméno znalo mnoho lidí*, který v případě skupiny trenérů dosahuje podobných hodnot, jako ostatní cíle, ale v případě učitelů to je jediný cíl, který ve všech dimenzích překonal hranici 2. Ačkoliv nemám dostatečné podklady pro vysvětlení dimenze důležitosti, v případě pravděpodobnosti a dosažení můžeme uvažovat nad vlivem velkého množství studentů a jejich rodičů.

H5 se tedy potvrdila, trenéři skutečně dle očekávání měli všechny měřené dimenze vyšší, než učitelé.

Tabulka 6: Kategorie zdraví	Učitelé			Trenéři		
Životní cíle:	Dů.	Pr.	Do.	Dů.	Pr.	Do.
Být fyzicky zdravý/á.	5,57	4,57	4,6	5,43	4,47	4,13
Cítit se dobře ohledně mé fyzické kondice.	5,57	4,6	4,43	5,27	4,57	4,5
Pečovat o své zdraví a pohodu.	5,57	4,06	3,97	5,3	4,67	4,5
Vyhýbat se nemocem jak je to jen lze.	5,57	4,97	4,93	5,1	4,57	4,5
Mít zdravý životní styl.	5,57	4,7	4,63	5,17	4,6	4,53
Průměrné hodnoty:	5,57	4,58	4,51	5,25	4,58	4,43

Dle očekávání mají obě skupiny vysoké průměrné hodnoty důležitosti v kategorii zdraví, u obou skupin ale zároveň evidují relativně veliký pokles v dimenzi pravděpodobnosti a dosažení. Nejmarkantnější rozdíl mají učitelé u cíle *pečovat o své zdraví a pohodu*, jenž může být chápán i jako psychická pohoda a který učitelé hodnotí jako důležitý (5,57), nicméně ze všech cílů má nejnižší pravděpodobnost (4,06) i dosažení, které jako jediná měřená hodnota v celé kategorii kleslo na 3,97. Tento konkrétní cíl si trenéři sice cenili o trochu méně, zato ale měli o zhruba půl hodnotového bodu vyšší výsledky v případě pravděpodobnosti a dosažení. Vzhledem k charakteristikám obou skupin a jejich rozdílům by se dalo spekulovat nad vlivem autonomie, resp. negativním vlivu omezené autonomie na učitele. Autonomie ve vztahu s pracovním úkolem vede k vnímání osobní zodpovědnosti (to znamená, že jednotlivec cítí, že hlavně on je zodpovědný za úspěšnost daného úkolu. Pokud je osobní zodpovědnost nějakým způsobem potlačena, negativním způsobem to ovlivní vnitřní motivaci jedince (Hackman a Oldham, 1980). Demotivace plynoucí z nedostatečné autonomie by potenciálně mohla být skombinována s pocity doprovázející nedostatečné finanční ohodnocení. Pro potvrzení, či vyvrácení této myšlenky by byl ale zapotřebí další výzkum.

H6 se tedy potvrdila; učitelé i trenéři měli vysoké hodnoty v dimenzi důležitosti (kvůli nedostatku podkladů se tato hypotéza nevztahovala na pravděpodobnost a dosažení).

Tabulka 7 Kategorie vizáže	Učitelé			Trenéři		
Životní cíle:	Dů.	Pr.	Do.	Dů.	Pr.	Do.
Úspěšně schovávat známky stárnutí.	2,67	2	1,93	2,6	2,06	1,93
Aby lidé často říkali, jak atraktivně vypadám.	1,83	1,63	1,53	2,8	2,73	2,63
Držet se trendů v oblékání a úpravě vlasů.	1,63	1,67	1,67	2,73	2,4	2,4
Vypadat tak, jak jsem si přál/a.	1,83	1,83	1,83	2,8	2,7	2,7
Být pro ostatní přitažlivý/á.	2,2	2,17	2,13	3,03	2,97	2,9
Průměrné hodnoty:	2,03	1,86	1,82	2,79	2,57	2,51

Co se týče poslední kategorie - vizáže – k té jsem nevytvořil žádnou hypotézu, jelikož jsem nedokázal vyhledat relevantní literaturu, která by se týkala vizáže, vzhledu atd., jež by jakkoliv souvisela s tématem učitelství a trenérství. Z exploračních důvodů jsem se ale rozhodl danou kategorii nevynechat. Ačkoliv tedy nemohu odkazovat na žádnou literaturu, mohu alespoň shrnout výsledné hodnoty.

Všechny měřené průměrné dimenze vycházejí jako nízké (tedy pod 3), přičemž v případě trenérů jsou hodnoty o něco vyšší, než v případě učitelů. Pro trenéry je nejdůležitější cíl v této kategorii *být pro ostatní přitažlivý/á*, pro učitele pak *úspěšně schovávat známky stárnutí*. Tento cíl má zároveň v obou skupinách největší hodnotový rozdíl mezi důležitostí a dosažením.

3.5 Diskuse

Cílem této práce bylo shrnout dosavadní poznání učitelské motivace a načrtnout motivaci sportovních trenérů. K ověření mých hypotéz sloužila praktická část, během které se mi povedlo sebrat relativně velké množství dat o učitelích i trenérech, díky kterým část svých hypotéz potvrdil a část vyvrátil.

Zuzovsky & Donitsa-Schmidt (2014) ve své práci uvádí, že osobnostní rozvoj, kompatibilita s rodinným životem (tu zda reprezentovala kategorie mezilidských svou dimenzí důležitosti a dosažení) a přínos společnosti patří k hlavním učitelským motivacím. Kvůli podobnostem v určitých charakteristikách mezi oběma skupinami jsem to samé předpokládal i u trenérů. S tvrzeními výše zmíněné práce musím souhlasit, tyto podle Kassera a Ryana (1996) vnitřně motivované aspirace dosahovaly z mnou měřených kategorií nejvyšších výsledků (vysoké výsledky měla i nezařazená kategorie zdraví). V některých případech, například u skupiny trenérů v kategorii přínosu společnosti, jsem původně

očekával výsledky ještě vyšší, ale zpětně musím uznat, že měl pravdu Chelladurai (1985), když poznamenal, že důležitost práce může být vnímána subjektivně.

Poppleton a Riseborough (1990), stejně Zuzovsky & Donitsa-Schmidt (2014) považovali finanční ohodnocení za sice ne tak důležité z hlediska motivace, ale jako problém se jevílo, pokud bylo nedostatečné. Ze získaných dat můžeme konstatovat, že bohatství opravdu není ani pro jednu skupinu zásadní, leč trenéři ve všech dimenzích dosahovali o trochu vyšších hodnot. Z konkrétních měřených cílů ale musím zmínit několik výsledků, které neumím vysvětlit; jsou hlavně u cíle *být velmi zámožný člověk*, specificky v případě učitelů dimenzi důležitosti, která je z nějakého důvodu na poměry této kategorie skokově vyšší, než pravděpodobnost a dosažení, a v případě trenérů, kdy je dimenze důležitosti naopak skokově nižší oproti nejvyšší pravděpodobnosti a vyššího dosažení. Jediné vysvětlení, které mě napadá, je možná chyba v měření způsobená konotací ne zcela běžného výrazu *zámožný*.

Kategorie zdraví, kterou Kasser a Ryan (1996) nezařadili ani do motivace vnitřní, ani vnější, dosahuje v obou skupinách nadprůměrných, až vysokých hodnot. Z konkrétních životních cílů mě zaujal *pečovat o své zdraví a pohodu*, ten učitelé sice považují za důležitý, ale jeho průměrné dosažení je skokově nižší, dokonce podprůměrné. Vzhledem k tomu, že to je jediný cíl v této kategorii, který přímo implikuje i duševní zdraví, a současně jediný, kde se hodnoty dimenzí skokově liší, implikuje to vliv nějakého negativního vlivu, nebo nedostatek pozitivního vlivu. Ačkoliv nedokážu na základě své literární rešerše přímo vysvětlit nedostatečnou „pohodu“ učitelů, mohu se domnívat, že to rozdíl v dosažení tohoto cíle mezi učiteli a trenéry můžou ovlivňovat rozdílné charakteristiky jejich práce. Vliv by mohl mít například nedostatek podpory příliš mnoho restrikcí, které oslabují autonomii a vedou ke ztrátě vnitřní a vnější motivace (Philips a Freedman, 1984). Tardy a Snyder (2004) zas hovoří o tom, že pokud existuje vztah mezi učitelem a žáky, můžou úspěchy žáků sloužit jako odměna a motivace pro učitele. Z toho vyvozují, že pokud nejsou žákovské úspěchy tak četné, či explicitní, mohlo by to vést k nedostatku „odměn“ pro učitele.

3.6 Limity práce

Potenciální limit své práce mohu spatřovat ve výběru výzkumů, které sloužily jako rešeršní podklad pro můj výzkum. Nemohu zaručit, že neexistují výzkumy s rozdílnými

výsledky a na jejichž základě bych vytvořil odlišné hypotézy. Primárně jsem volil práce s větším dopadem, tedy ty, které byly často citované a kladně hodnocené na platformě Researchgate.net. Z praktického hlediska za problematické považuji několik věcí; jednak nejasnost některých bodů v dotazníku, kdy nemuselo být vždy jasné, co si pod daným cílem představit a tím mohlo dojít ke zkreslení výsledků, dále pak mou nepřítomnost při sbírání vzorků ve skupině učitelů, a také si nemohu být jistý, že všichni odpovídali upřímně a dle svého přesvědčení i přes mé zdůraznění, že dotazník neobsahuje správné a špatné odpovědi, ale měří subjektivní hodnoty. Zpětně si nejsem jist, zda byla rozumná volba volit menší, dost unifikovanou lokalitu. Vzhledem k nízké variabilitě výsledků bych více diverzifikoval oblasti, krom měst různých velikostí bych zahrnul i vesnice, krajská města a Prahu.

4 Závěr

Ve své práci jsem se zaměřil motivaci sportovních trenérů a jejich životní aspirace. V rešeršní části jsem se primárně věnoval rozdílům mezi sportovními trenéry a učiteli tělesné výchovy, dále jsem prozkoumal některé provedené výzkumy na téma učitelské motivace a na základě získaných informací jsem vyslovil několik hypotéz, které jsem následně ověřil kvantitativním výzkumem za použití dotazníkové metody, během které jsem porovnával sebrané vzorky od skupiny trenérů a učitelů. Po analýze dat se ukázalo, že mé výsledky korespondují s hypotézami, tedy že pro trenéry i učitele jsou podstatnější vnitřně motivované životní kategorie cílů, tedy osobnostní rozvoj, mezilidské vztahy a přínos společnost, nicméně trenéři dosahovali průměrně nižších hodnot. Vnější motivace, tedy bohatství, vizáž a sláva, má v obou skupinách nižší vliv než motivace vnitřní, ale zde dosahovali nižších hodnot učitelé. Obě skupiny vysoce hodnotili nezařazenou kategorii zdraví.

Přínos své práce vidím v rozšíření detailnějšího povědomí o této ne zcela prozkoumané skupině a v přenosu zaměření výzkumů ze vztahu trenér – svěřenec na osobu trenéra. Jako možné rozšíření práce navrhuji provedení obdobného výzkumu, ale v rozdílných lokalitách, kdy by se mohly pozorovat rozdíly životních cílů a motivací trenérů a učitelů v závislosti na velikosti vesnice, či města. Zaměření by se také mohlo stočit na některé nečekané výsledky z mého výzkumu, jmenovitě na překvapivě nízkou hodnotu dosažení u cíle *pečovat o své zdraví a pohodu* ve skupině učitelů. Dokázal bych si proto představit navazující výzkum zaměřený třeba na subjektivní pohodu této skupiny. V oblasti

trenérství by mohl být proveden i výzkum zabývající se explicitními a implicitními motivacemi, které by jistě rozšířili prozatímní poznání.

Bibliografie

Abu Samah, Irza Hanie & Adekalu, Samuel & Omar, Zoharah & Arif, Ismi. (2013). Influence of Coaches' Behavior on Athletes' Motivation: Malaysian Sport Archery Experience. International Journal of Research in Management. 5. 136-142.

Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36(4), 359-376.

Barth, L. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. Educational Leadership, 63(6), 8-13.

Baker, J., Safai, P., & Fraser-Thomas, J. (Eds.). (2014). Health and elite sport: Is high performance sport a healthy pursuit?. Routledge.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Brenner, J. S. (2007). Overuse injuries, overtraining, and burnout in child and adolescent athletes. Pediatrics, 119(6), 1242-1245.

Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. Review of Educational Research, 62(1), 37-60.

Bryman, A. 2012. Social Research Methods. Oxford: Oxford University Press

Coakley, J. J. (2001). Sport in society: Issues & controversies. Boston: McGraw-Hill.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. Journal of Experimental Education, 60, 323-337.

Covington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. Educational Psychology Review, 13(2), 157-176.

Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 8(2), 217-229.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., Kasser, T., & Ryan, R.M. (1997). *Self-determined teaching: Opportunities and obstacles*. In J.L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it* (pp.57-71). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Desertrain, G. (1987). *Preventing burnout in teacher-coaches*. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58(9), 71-75

Dodds, P., Placek, J. H., Doolittle, S., Pinkham, K. M., Ratliffe, T. A., & Portman, P. A. (1992). *Teacher/Coach Recruits: Background Profiles, Occupational Decision Factors, and Comparisons with Recruits into Other Physical Education Occupations*, *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 161-176.

Donitsa-Schmidt, Smadar. (2014). *Turning to Teaching: Second Career Student Teachers' Intentions, Motivations, and Perceptions about the Teaching Profession*. *International Education Research Journal*. 2.

Dörnyei, Z. (2001b). *New themes and approaches in second language motivation research*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

Ducharme, L. & Martin, J. (2000). *The unrewarding work: Coworker support, and job satisfaction*. *Work and Occupation*, 27(2), 223-243.

Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75- 146). San Francisco: W.H. Freeman.

Eccles, J. S. (2005). *Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford.

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(1), 1-21

Hall, D.T. & Bazerman, M.H. (1997). *Organization design and job characteristics*. In J.L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it* (pp. 173-195). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 1-49.

Howie, E. K., McVeigh, J. A., Smith, A. J., & Straker, L. M. (2016). Organized sport trajectories from childhood to adolescence and health associations. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(7), 1331-1339.

Howitt, D., Cramer, D. 2011. *Introduction to Research Methods in Psychology*. Harlow: Pearson Education.

Chambers, D. (2002). *The real world and the classroom: Second-career teachers*. *The Clearing House*, 75(4), 212-217.

Chelladurai, P. (1985). *Sport management: Macroperspectives*. London, ON: Sports Dynamics

Christensen, C. R., David A. Garvin, and A. Sweet, eds. *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston: Harvard Business School Press, 1991.

JŮVA, VLADIMÍR sen., jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.

Khan, K. M., Thompson, A. M., Blair, S. N., Sallis, J. F., Powell, K. E., Bull, F. C., & Bauman, A. E. (2012). Sport and exercise as contributors to the health of nations. *The Lancet*, 380(9836), 59-64.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). *Undergraduates' views of teaching as a career choice. Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 26(2), 117-126.*

Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). *Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language learning (pp. 214-237). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.*

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). *Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 22, 280-287*

Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1993). *Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model. Journal of Vocational Behavior, 42(2), 223-236.*

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79-122.*

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study. London: University of Chicago Press.*

Malm, C., Jakobsson, J., & Isaksson, A. (2019). *Physical Activity and Sports-Real Health Benefits: A Review with Insight into the Public Health of Sweden. Sports (Basel, Switzerland), 7(5)*

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). *Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Cognitive and affective process analyses (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

Marcone, Mike. (2017). *"The Impact of Coaching Styles on the Motivation and Performance of Athletes". Kinesiology, Sport Studies, and Physical Education Synthesis Projects. 21.*

Marston, S.H., Brunetti, G.J., & Courtney, V.B.,(2005). *Elementary and high school teachers: Birds of a feather. Education, 125(3), 469-495.*

Mascolo, Michael. *Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. Pedagogy and the Human Sciences. 1. (2009): 3-27.*

McKeachie, W.J. (1997). *Wanting to be a good teacher: What have we learned to date? In J.L. Bess (Ed.), Teaching well and liking it (pp.19-36). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.*

Mowday, R.T. & Nam, S.H. (1997). *Motivating more effective university teaching: The implications of expectancy theory. In J.L. Bess (Ed.), Teaching well and liking it (pp. 110-124). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.*

Nowak, P. F. (2014). *Amateur sports of the elderly: a chance for health and a higher quality of life. Advances in Aging Research, 2014.*

OECD ANNUAL REPORT 2005 – ISBN 92-64-00782-2 – © OECD 2005

Olsen, D. (1993). *Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. Journal of Higher Education, 64, 453-471.*

Packianathan Chelladurai & Donna J. Kuga *Teaching and Coaching: Group and Task Differences, Quest, 48:4, (1996): 470-485*

Papa, E. V., Dong, X., & Hassan, M. (2017). *Resistance training for activity limitations in older adults with skeletal muscle function deficits: a systematic review. Clinical interventions in aging, 12, 955.*

Phillips, J.S., & Freedman, S.M. (1984). *Situational performance constraints and task characteristics: Their relationship to motivation and satisfaction. Journal of Management, 10, 321-331.*

Poppleton, P., & Riseborough, G. (1990). *A profession in transition: Educational policy and secondary school teaching in England in the 1980s*. *Comparative Education*, 26, 211-226.

Seligman, M. E. (2008). *Positive health*. *Applied psychology*, 57, 3-18.

Serow, R. C. (1993). *Why teach? Altruism and career choice among nontraditional recruits to teaching*. *Journal of Research & Development in Education*, 26(4), 197-204.

Siedentop, D. (1986). *Physical education : teaching and curriculum strategies for grades 5-12* / Daryl Siedentop, Charles Mand, Andrew Taggart. Sisley, B., Capel, S., &

Soligard, T., Schweltnus, M., Alonso, J. M., Bahr, R., Clarsen, B., Dijkstra, H. P., ... & Engebretsen, L. (2016). *How much is too much?(Part 1) International Olympic Committee consensus statement on load in sport and risk of injury*. *British journal of sports medicine*, 50(17), 1030-1041.T

Tardy, C.M. & Snyder, B. (2004). *'That's why I do it': flow and EFL teachers practices*. *ELT Journal*, 58, 118-128.

Toth, Agnes & Wisse, Barbara & Uatkan, Ajna. (2018). *The impact of goal attainment and goal importance on satisfaction with life – a polynomial regression and response surface analysis*. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 19.

Urduan, T.C. & Maehr, M.L. (1995). *Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals*. *Review of Educational Research* , 65, 213-243.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). *Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale*. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). *Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers*. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2011, August). *Teachers' profiles of professional engagement and career development in Australia and the US. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.*

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). *Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. Teaching and Teacher Education, 28(6), 791-805.*

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy-value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81.*

Wild, T. C., Enzle, M. E. & Hawkins, W. L. (1992). *Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. Personality and Social Psychology Bulletin, 18, 245-251.*

Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2014). *Turning to Teaching: Second Career Student Teachers' Intentions, Motivations, and Perceptions about the Teaching Profession. International Economic Review, 2, 1-17.*

Příloha – Použitý dotazník (The Aspiration Index)

Dobrý den,
jmenuji se Ondřej Paur a provádím výzkum ke své bakalářské práci na fakultě humanitních studií Karlovy university, jehož cílem je zmapovat životní cíle učitelů tělesné výchovy a sportovních trenérů.

Dotazník se skládá z 35 různých životních cílů, přičemž u každého tučně zvýrazněného cíle jsou tři doplňující otázky.

V pravém sloupci se nachází číselná stupnice od 1 do 7, kdy 1 znamená vůbec/nikdy a 7 velice/vždy. U každé otázky, prosím, označte odpověď. Dotazník nemá správné / špatné odpovědi, měří pouze Vaše osobní preference, proto buďte ve svých odpovědích upřímní.

Příklad:

Cíl: Mít dobré přátele, na které se mohu spolehnout.

Jak je to pro Vás důležité?	1	2	3	4	5	6	7
Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1	2	3	4	5	6	7
Do jaké míry se Vám to zatím daří?	1	2	3	4	5	6	7

Účast na výzkumu je zcela dobrovolná, pokud si to při vyplňování dotazníku rozmyslíte, můžete toho bez udání důvodu zanechat.

Dotazník je zcela anonymní, ani já sám nebudu vědět, kdo konkrétní dotazník vyplnil. Získaná data budou sloužit pouze pro potřeby mé bakalářské práce.

Předem mnohokrát děkuji za Vaši pomoc!

Být velmi zámožný člověk.

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Růst a učit se novým věcem.

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Aby mé jméno znalo mnoho lidí.

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Mít dobré přátele, na které se mohu spolehnout.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Úspěšně schovávat známky stárnutí.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Jak pravděpodobné je, že se Vám to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Usilovat o zlepšení společnosti.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Být fyzicky zdravý/á.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Vlastnit mnoho drahých věcí.	
22. Jak je to pro Vás důležité?	1 2 3 4 5 6 7
23. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1 2 3 4 5 6 7
24. Do jaké míry se Vám to zatím daří?	1 2 3 4 5 6 7
Abych na konci života mohl/a ohlédnout a říct, že můj život byl naplněný.	
25. Jak je to pro Vás důležité?	1 2 3 4 5 6 7
26. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1 2 3 4 5 6 7
27. Do jaké míry se Vám to zatím daří?	1 2 3 4 5 6 7
Aby mě obdivovalo mnoho lidí.	
28. Jak je to pro Vás důležité?	1 2 3 4 5 6 7
29. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1 2 3 4 5 6 7
30. Do jaké míry se Vám to zatím daří?	1 2 3 4 5 6 7
Sdílet život s někým, koho miluji.	
31. Jak je to pro Vás důležité?	1 2 3 4 5 6 7
32. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1 2 3 4 5 6 7
33. Do jaké míry se Vám to zatím daří?	1 2 3 4 5 6 7
Aby lidé často říkali, jak atraktivně vypadám.	
34. Jak je to pro Vás důležité?	1 2 3 4 5 6 7
35. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1 2 3 4 5 6 7
36. Do jaké míry se Vám to zatím daří?	1 2 3 4 5 6 7
Pomáhat potřebným a nežádat nic na oplátku.	
37. Jak je to pro Vás důležité?	1 2 3 4 5 6 7
38. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1 2 3 4 5 6 7
39. Do jaké míry se Vám to zatím daří?	1 2 3 4 5 6 7
Cítit se dobře ohledně mé fyzické kondice.	
40. Jak je to pro Vás důležité?	1 2 3 4 5 6 7
41. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1 2 3 4 5 6 7
42. Do jaké míry se Vám to zatím daří?	1 2 3 4 5 6 7

Být finančně úspěšný.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 43. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 44. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 45. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Určovat, co chci dělat. Nenechat se vláčet životem.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 46. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 47. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 48. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Být slavný/á.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 49. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 50. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 51. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Mít důvěrné vztahy.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 52. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 53. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 54. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Držet se trendů v oblékání a úpravě vlasů.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 55. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 56. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 57. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Snažit se udělat ze světa lepší místo.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 58. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 59. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 60. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Pečovat o své zdraví a pohodu.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 61. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 62. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 63. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Být bohatý.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 64. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 65. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 66. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Znát a přijímat sám/sama sebe.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 67. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 68. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 69. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Aby se mé jméno často objevovalo v médiích.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 70. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 71. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 72. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Vědět, že jsou zde lidé, kteří mě milují, a které miluji já.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 73. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 74. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 75. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Vypadat tak, jak jsem si přál/a.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 76. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 77. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 78. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Pomoci ostatním zlepšit jejich život.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 79. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 80. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 81. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Vyhýbat se nemocem jak je to jen lze.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 82. Jak je to pro Vás důležité? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 83. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 84. Do jaké míry se Vám to zatím daří? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Mít dostatek peněz, abych si mohl/a koupit vše, co si přeji.	1	2	3	4	5	6	7
85. Jak je to pro Vás důležité?	1	2	3	4	5	6	7
86. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1	2	3	4	5	6	7
87. Do jaké míry se Vám to zatím daří?							
Vědět, proč dělám to, co dělám.	1	2	3	4	5	6	7
88. Jak je to pro Vás důležité?	1	2	3	4	5	6	7
89. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1	2	3	4	5	6	7
90. Do jaké míry se Vám to zatím daří?							
Aby mě obdivovalo mnoho různých lidí.	1	2	3	4	5	6	7
91. Jak je to pro Vás důležité?	1	2	3	4	5	6	7
92. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1	2	3	4	5	6	7
93. Do jaké míry se Vám to zatím daří?							
Mít hluboké, dlouhotrvající vztahy.	1	2	3	4	5	6	7
94. Jak je to pro Vás důležité?	1	2	3	4	5	6	7
95. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1	2	3	4	5	6	7
96. Do jaké míry se Vám to zatím daří?							
Být pro ostatní přitažlivý/á.	1	2	3	4	5	6	7
97. Jak je to pro Vás důležité?	1	2	3	4	5	6	7
98. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1	2	3	4	5	6	7
99. Do jaké míry se Vám to zatím daří?							
Pomáhat lidem v nouzi.	1	2	3	4	5	6	7
100. Jak je to pro Vás důležité?	1	2	3	4	5	6	7
101. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1	2	3	4	5	6	7
102. Do jaké míry se Vám to zatím daří?							
Mít zdravý životní styl.	1	2	3	4	5	6	7
103. Jak je to pro Vás důležité?	1	2	3	4	5	6	7
104. Jak pravděpodobné je, že se to v budoucnu podaří?	1	2	3	4	5	6	7
105. Do jaké míry se Vám to zatím daří?							