

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

VÝZNAMNÉ MARKERY V KARIÉRNÍ DRÁZE LYŽAŘSKÝCH INSTRUKTORŮ
V ČESKÉ REPUBLICE

Diplomová práce

(bakalářská)

Autor: Jakub Verner, Rekreologie

Vedoucí práce: PhDr. Jana Hoffmannová

Olomouc 2010

Jméno a příjmení autora: Jakub Verner

Název diplomové práce: Významné markery v kariérní dráze lyžařských instruktorů v České republice

Pracoviště: Katedra rekreologie

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Hoffmannová

Rok obhajoby diplomové práce: 2010

Abstrakt: Práce je svým obsahem zaměřena na kariérní dráhu lyžařského instruktora. V rámci teoreticko-praktického diskurzu podává základní vodítka k této problematice. Jedná se o kvalitativní výzkumnou práci opírající se o biodromální přístup. Cílem je zachytit a popsat důležité životní markery, které podněcují, řídí či jiným způsobem ovlivňují kariérní dráhu lyžařského instruktora prostřednictvím analýzy dat získaných metodou polostrukturovaného interview v rámci tří ohniskových skupin doplněných o další zdroje dat vztahujících se ke komplexnímu uchopení tématu. Výsledkem práce je vytvoření souhrnu vývoje výuky lyžování, popis systému vzdělávání instruktorů lyžování v České republice a specifikace šesti nejvýznamnějších markerů, jež ovlivňují kariérní dráhu lyžařského instruktora.

Klíčová slova: biodromální psychologie, kariérní dráha, instruktor sjezdového lyžování, kvalitativní výzkum, ohnisková skupina, polostrukturované interview.

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and Surname: Jakub Verner

Title of the bachelor thesis: Significant Markers in the Careers of Skiing Instructors in the Czech Republic

Department: Leisure time studies Department

Supervisor: PhDr. Jana Hoffmannová

The year of presentation: 2010

Abstract: The thesis deals with the careers of skiing instructors in the Czech Republic. It provides basic information concerning this topic in the scope of the theoretically-practical discourse. This high quality thesis is based on the lifespan approach. Its aim is to grasp and describe the markers in the lives of the skiing instructors that in some way influence or motivate their careers. It analyses the data from partly structured interviews implemented in three target groups and includes also additional sources enabling the complex understanding of the topic. The result is an overview of the developments in the training methods and the schooling system of skiing instructors in the Czech Republic. Six major markers influencing the careers of skiing instructors are identified.

Keywords: lifespan psychology, career, alpine ski instructor, high quality research, focus group, partly structured interview

I agree with lending thesis in library services.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením PhDr. Jany Hoffmannové, uvedl všechny použité literární i odborné zdroje a dodržel všechny zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 25. dubna 2010

.....

Chtěl bych poděkovat PhDr. Janě Hoffmannové za neustávající podporu, podnětné rady, hledání slabých míst v mé diplomové práci, odborné vedení a v neposlední řadě za cenné konzultace. Vážím si toho! Dále bych chtěl poděkovat redakci časopisu Snow a panu Hamplovi z libereckého muzea za poskytnuté informace.

Na závěr bych chtěl poděkovat Jitce za to, že mi svou podporou umožnila dojít až sem! Děkuj mami!

OBSAH

1	ÚVOD	8
1.1	Výzkumné otázky.....	9
1.2	Výzkumné cíle.....	10
2	PŘEHLED POZNATKŮ	11
2.1	Biodromální psychologie	11
2.2	Vývoj jako determinant životní cesty.....	12
2.3	Adolescence jako období lidského života	13
2.3.1	Období adolescence dle Říčana.....	13
2.3.2	Přehled základních vývojových teorií se zaměřením na adolescenci	15
2.4	Kariérní dráha lyžařského instruktora	17
2.4.1	Český SKI klub Praha – počátky ve výuce lyžování	17
2.4.2	Období po II. světové válce a výuka lyžování	19
2.5	Vzdělávání lyžařských instruktorů.....	21
2.5.1	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy	22
2.5.2	Asociace profesionálních učitelů lyžování.....	23
2.5.3	Uznávání získaných kvalifikací v České Republice zahraničními státy	25
3	METODY	27
3.1	Obecný popis výzkumných strategií	27
3.1.1	Kvalitativní výzkum	27
3.2	Obecný popis výzkumných procedur	29
3.2.1	Polostrukturovaný rozhovor	29
3.2.2	Životní křivka jako metoda vyjádření životního příběhu.....	30
3.2.3	Ohniskové skupiny jako kvalitativní výzkumná metoda	31
3.2.4	Ohniskové skupiny a skupinové interview.....	31
3.2.5	Silné stránky ohniskových skupin.....	32

3.2.6	Rizika ohniskových skupin	33
3.2.7	Kompromis mezi klady a riziky ohniskových skupin.....	34
3.2.8	Teoretická východiska vstupních ohniskových skupin.....	34
3.3	Popis zkoumaného souboru.....	37
3.4	Popis ohniskových skupin.....	38
3.4.1	První ohnisková skupina	38
3.4.2	Druhá ohnisková skupina	40
3.4.3	Třetí ohnisková skupina	42
3.5	Data management	43
3.5.1	Záznam dat	43
3.5.2	Zpracování dat.....	44
3.5.3	Psaní poznámek.....	46
3.5.4	Etika výzkumu.....	47
4	VÝSLEDKY	48
4.1	Důležité markery	48
4.1.1	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK – marker č.8.....	49
4.1.2	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ – marker č.7	54
4.1.3	RADOST Z LYŽOVÁNÍ- marker č.6	59
4.1.4	ZTRÁTA ZÁJMU – marker č.5.....	64
4.1.5	RADOST Z DOBRÉ PARTY – marker č.4.....	70
4.1.6	ZPŮSOB VÝDĚLKU – marker č.3	74
4.1.7	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ – marker č.2	79
4.1.8	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH – marker č.1.....	84
5	ZÁVĚR.....	89
6	SOUHRN	92
7	SUMMARY	93
8	REFERENČNÍ SEZNAM.....	95
9	PŘÍLOHY.....	98

1 ÚVOD

Uspěchaná moderní doba, civilizační choroby, usedavý životní styl, pasivní přijímání kultury a zejména nedostatek pohybové aktivity. Na druhou stranu stěhování obyvatel velkých měst do jejich okrajových částí, rozvoj rekreace, ať už té zimní, či letní. Snaha o návrat k přírodě. Takto bychom mohli charakterizovat 21. století, dobu, v níž žijeme.

Výsledky moderního průmyslu se stále menším zapojením lidských zdrojů s sebou přináší i fenomén růstu volného času. Lidé hledají možnosti, jak strávit svou dovolenou, jak využít svůj volný čas. Cestovní kanceláře se předhánějí v nabídkách aktivně prožitých zájezdů. Vlivem moderních médií se lidská populace začíná zajímat o zdravý životní styl a hledá adekvátní pohybové aktivity pro jeho naplnění.

Stále se zdokonalující lyžařská střediska, nabízené služby, marketingové kampaně výrobců lyžařského vybavení, jež každou sezónu podléhá módním trendům, láká statisíce turistů do zimních středisek po celém světě, aby zde strávili svůj volný čas.

Dovolená na lyžích spojená s relaxačními procedurami horských komplexů. Blahodárný zdravotní dopad pobytu na čerstvém vzduchu, v příjemné uklidňující atmosféře horského prostředí, se stává stále aktuálnější volnou napříč generacemi. Dokonale upravené sjezdovky, moderní lanovky a stále dostupnější vybavení se každou sezónu podepisuje na neustálém rozvoji lyžařského průmyslu.

To s sebou nese stále aktuálnější otázky bezpečnosti pobytu v horském prostředí, zejména poté na sjezdových tratích. Mezi prudce se rozvíjející služby, jež umožňují stále se větší skupině lidí naučit, či zdokonalit v lyžování, patří lyžařské školy. Síť komerčních lyžařských škol se moderními metodami výuky a vybavením snaží každodenně vychovávat desítky nových lyžařů. Instruktoři, kteří v rámci her, učí nejmenší začátečníky bez breku a řevu lyžovat, jsou těmi, kdo výrazným způsobem ovlivňuje u svých žáků vztah k horám, lyžování, ale i bezpečnosti.

Protože jsem si před pár lety sám zvolil dráhu lyžařského instruktora, která se mi stala největším koníčkem, zajímá mne, co asi drží na svahu mé kolegy. Co vede lyžaře k tomu, aby se přihlásili na licenční kurz a nastoupili do vlaku s názvem instruktor lyžování. Jak ovlivňují lyže, lyžařská škola a hory samotného lyžařského instruktora. Sám sobě si pokládám otázku,

jaké jsou asi významné mezníky v životní dráze někoho, kdo se denně snaží předat své zkušenosti lidem, kteří se rozhodli vyzkoušet lyžování.

Cílem této práce není ukázat modelovou kariéru lyžařského instruktora ani vyzvednout klady či zápory této práce či zabývat se motivací. Pokusím se zmapovat důležité životní události a situace, které podněcují, řídí, ukončují, či nějak ovlivňují dráhu lyžařského instruktora.

1.1 Výzkumné otázky

Při stanovování výzkumných otázek jsem se nechal inspirovat názorem Hendla (1997), a Strausse a Corbinové (1999), kteří shodně tvrdí, že výzkumná otázka je jakýmsi souborem mnoha otázek, které reprezentují jev, na který se chce badatel ve svém výzkumu zaměřit. Hendl (1997) dodává, že stanovením výzkumných otázek zaměříme svou pozornost na zkoumaný jev a zároveň vyloučíme skupinu nezajímavých faktů.

Inspirací byl také Miovský (2006), který před stanovením výzkumných otázek doporučuje provést tzv. teoreticko – kritickou analýzu stavu poznání. Jinými slovy řečeno, studiem literatury zjistit, co bylo již o daném tématu publikováno, zjištěno. Při četbě materiálů a literatury jsem se nesešel s žádným výzkumem či literaturou, která by se přímo dotýkala mého zkoumaného jevu.

Výzkumnou otázku jsem tedy stanovil v následující podobě:

Jaké jsou významné životní události (markery) a situace, které podněcují, řídí, ukončují či jinak ovlivňují dráhu lyžařského instruktora.

Protože je tato otázka velmi široká a by bylo samo o sobě velmi těžké na ni zodpovědět, stanovil jsem také dílčí otázky, jež prohlubují základní téma.

1. **Jakou roli hraje lyžování v životě zkoumaného jedince?**
2. **Kdo naučil účastníky výzkumu lyžovat a jakým způsobem?**
3. **Co dovedlo účastníky výzkumu k lyžování?**
4. **Co naplňuje instruktory při výuce lyžování?**
5. **Zamyšlení se nad budoucí kariérou dráhou?**

6. Jaká je představa budoucího života bez sněhu, bez možnosti lyžovat?

1.2 Výzkumné cíle

V rámci výzkumu jsem stanovil následující výzkumné cíle:

- Na základě studia literatury a vlastních zkušeností vytvořit ucelený přehled problematiky, vztahující se k výuce lyžování v České republice.
- Usnadnit orientaci v možnostech vzdělávání lyžařských instruktorů v České republice a jeho následným uznáváním v zahraničí.
- V rámci kvalitativního výzkumu sesbírat potřebná data a připravit je k podrobnější analýze v rámci diplomové práce.
- Popsat důležité životní mezníky, jež z obecného hlediska jakýmkoliv způsobem ovlivňují dráhu lyžařského instruktora.
- Ukázat perspektivy dalšího výzkumu v oblasti výuky lyžování.
- Vytvořit práci, jež bude inspirací pro současné či budoucí lyžařské instruktory.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Biodromální psychologie

Psychologové hovoří o tzv. psychologii životní cesty (life-span psychology), případně biodromální psychologii (řecky bios-život, dromos-běh) nebo psychologii životního běhu (Lebenslaufpsychologie) (Křivohlavý, 2002). Pojem „biodromální“ zavedl Josef Koščo – slovenský psycholog.

V souvislosti se zkoumáním lidského vývoje jako celku je uváděna německá psycholožka CH. Bühlerová (Říčan, 1990), která se jako první začala zabývat biodromální psychologií. Do této doby psychologie zkoumala vývoj lidského jedince z hlediska dílčích kapitol, než komplexním pohledem na životní dráhu. „V pojmu biodromální je vyjádřen zřetel na individuální životní dráhu či životní cestu (bios – život, dromos – cesta) člověka.“ (Paulík, 1994, 7)

Paulík (1994) uvádí, že biodromální odvětví psychologie se orientuje zejména na rozvoj osobnosti v jistém prostředí s celou posloupností událostí včetně jedincových činů a jejich odezvy v požívání. Jinými slovy se snaží nahlížet na život jako celek, sledovat změny v životním běhu a determinovat události, které k těmto změnám přímo či nepřímo vedly.

Křivohlavý (2002, 136) chápe biodromální psychologii jako odvětví psychologie, které se zabývá: „pochopením dynamického systému procesu vývoje jedince začleněného do společnosti.

2.2 Vývoj jako determinant životní cesty

Slovem vývoj většina lidí označuje pokrok. Pokrok je většinou chápán jako klad, tudíž se často zapomíná, že pod slovo vývoj můžeme také zahrnout útlum, či „krok zpět“.

V minulosti bylo slovo vývoj spojováno především s teorií Darwina, jež říká: „Obrovská rozmanitost životních forem na Zemi je výsledkem zákonitého přirozeného výběru jedinců podle schopnosti obstát v daných podmínkách a nikoli třeba dílem božského stvořitele.“ (Říčan, 1989, 18) Takto je slovo vývoj chápáno biologii. Naproti tomu z psychologického hlediska Říčan (1989) uvádí, že vývoj bychom mohli charakterizovat jako změnu organismu, při které dochází k získávání nových vlastností, mění se chápání světa a lidských vztahů a zároveň se jedinec snaží o větší autonomii.

Souhrnně řečeno: „Vývoj je řada zákonitých změn, které nastávají v zákonitém pořadí: tak, a ne jinak.“ (Říčan, 1989, 19) Tyto změny poté mohou být chápány ze dvou směrů. Vzestupný vývoj, jinými slovy involuce nebo vývoj sestupný – involuce. Mluvili jsme o tzv. zákonitých změnách. To znamená, že existují také změny náhodné, příkladem náhodné změny je úraz. Úraz, jakožto významný zásah do života jedince potom nechápeme jako vývoj, nýbrž jako „...náhodný násilný zásah do vývoje.“ (Říčan, 1989, 18) Dle Říčana (1989) můžeme úraz chápat jako násilné ovlivnění zákonitých vývojových změn. „Psychologický biodromální přístup se programově orientuje na rozvoj osobnosti v jistém prostředí s celou posloupností událostí včetně jedincových činů a jejich odezvy v požívání.“ (Paulík, 1994, 7) To znamená, že z hlediska biodromálního přístupu chápeme i tyto změny jako okamžiky, které mohou výrazně ovlivnit následný vývoj jedince.

Dle Paulíka (1994) hovoříme o vývoji jako převaze, změně kvantitativních rysů osobnosti na rysy kvalitativní. Životní vývoj je tak ovlivněn celou řadou situací, na jejichž pozadí stojí všude přítomný adaptační proces. Člověk si během svého života přizpůsobuje vnější svět obrazu svému (asimilace), na druhou stranu se i on sám přizpůsobuje okolí (akomodace). Mezi charakteristické znaky vývoje můžeme také zahrnout socializaci. K tomu Paulík (1994, 8) uvádí, „ Plán socializace lze chápat jako sled vývojových úkolů, kladených před jedince v určité životní etapě.“ O vztahu vývojových úkolů se zaměřením na pubertální období bude pojednáno v další kapitole.

2.3 Adolescence jako období lidského života

2.3.1 Období adolescence dle Říčana

Období 15-20 let

Říčan (1989) popisuje období adolescence jako čas, kdy se člověk cítí nejkrásnější, nejsilnější, nejrychlejší, duševně nejvyspělejší, ale také jako dobu, kdy člověk prožívá největší rozpor ve vlastním já. Prožívá veliké množství konfliktů a okamžiků, kdy nevěří sám sobě, experimentuje a hledá své vlastní já.

Přechod mezi jednotlivými fázemi lidského života nemá konkrétní hranice, je to věc velmi individuální, jež je závislá na mnoha faktorech. Vnímání sebe sama je ovlivněno výraznou změnou zevnějšku, adolescent se učí žít sám se sebou a začíná poznávat své měnící se tělo. Muž se stává mužem, žena ženou. S otázkou vzrůstu také souvisí první myšlenky, ovlivňující osobnost adolescenta. Nejružnější odchylky od tělesného vývoje, zpoždění růstu, opožděný růst vousů u mužů, malá ňadra u žen vnímá adolescent velmi radikálně. Vzájemné vnitřní srovnávání s ostatními bývá častým tématem myšlenek dospívajícího jedince. Snad ještě nikdy nebylo vlastní tělo takovým středem pozornosti a zájmu jako nyní.

Z hlediska inteligence můžeme u adolescenta vůči pubescentovi vnímat veliký pokrok, ovšem „potravou jeho intelektu jsou pojmy, nikoliv obrazy.“ (Říčan, 1989, 209). Tento fakt můžeme vnímat jako veliký rozkol s dnešním systémem vzdělání a důvod vzdoru, abstraktní myšlení je v rozletu, konkrétní jakoby na obtíž. Období adolescence bychom také mohli vymezit slovním spojením „nemám čas“. Žádaný je velmi častý a silný kontakt se svými vrstevníky, probrat všechno, o všem mluvit, respektive alespoň o žádaných aktuálních tématech. Protipólem ve snaze k neustálému kontaktu je samota. Adolescent se mnohdy uzavírá do samoty a řeší si své aktuální otázky života.

Mezi hlavní zájmy v tomto období patří četba a zájem o kulturu. V dnešní době také o moderní média, jimiž jsou televize, internet atd. Což adolescenta mnohdy ovlivňuje ve smyslu přejímání informací a postojů bez kritického úsudku. S přibývajícím množstvím volného času hledá adolescent možnosti uplatnění se snahou být součástí něčeho velkého, převratného, nového. „Aktivním zájmem číslo jedna je v adolescenci sport.“ (Říčan, 1989, 214).

Významným tématem v životě adolescenta je sex, erotika, láska. Ta dovede velmi

výrazně usměrňovat budoucí životní kroky, ovlivňovat postoje a názory. Je zdrojem pochopení, ale i konfliktních situací mezi rodiči a potomky. Frekventovaným termínem bývá flirtování, navazování krátkodobých vztahů, které pomáhají adolescentovi upevnit si své já a získat nové zkušenosti. Nově vznikající party (ať už přirozenou či umělou cestou) bývají zdrojem nových kontaktů a zážitků. Adolescent se s oblibou zajímá o otázky dobra a zla. Vnitřně, z části již kriticky, řeší své vlastní postoje k daným činům. Přestává přijímat cizí postoje a názory a začíná si tvořit své vlastní.

„Adolescent je v morálce absolutista. Chápe, že správné, obecně prospěšné jednání se může stát nejvyšší normou a ústředním osobním zájmem, jemuž člověk podřídí celý svůj život.“ (Říčan, 1989, 225). Na základě tohoto faktu soudí adolescent své okolí, rodiče, kantory, lékaře, právníky. Přestává uznávat autoritu. Adolescent žije způsobem všechno nebo nic, odmítá kompromisy a rád se staví do konfrontace. Člověk v tomto věku si své chování a postoje dokáže ospravedlnit vlastními argumenty a mnohdy vnímat své činy jako menší zlo, než ve skutečnosti jeho chování je. Adolescent se velmi často staví do rozporu s vlastními rodiči. „Není to ovšem už ta naivní dětská vzpoura. Adolescent je všestranně, také citově zkušenější, vzdělanější, vážnější a jeho intelekt je vycvičenější.“ (Říčan, 1989, 227).

Vlastní vzpoura je pouze zástěrka pro jakýsi vnitřní rozchod s rodiči, blíží se doba samostatnosti. Tento rozchod je ovšem potřeba z hlediska možnosti navázání trvalejšího vztahu s jinou osobou. Klíčovým pojmem v tomto období je také identita. Hledání identity chápeme spíše jako celoživotní úkol, ovšem „adolescence je však vrcholem osobního zápasu o identitu.“ (Říčan, 1989, 232). Někdo za svou identitou kráčí po klidné cestě, jiný potřebuje zdolat mnohé překážky a tím poznat sám sebe. „Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života.“ (Říčan, 1989, 232) V životě to zejména znamená přijmout sám sebe takovým, jakým jsem a přijmout zodpovědnost za své činy.

Říčan také používá termínu adolescentní moratorium, což znamená jakési prozatím. Před adolescentem stojí mnoho vývojových úkolů a jeho snahou je mnoho z těchto úkolů odložit, vyhnout se jim. Vyhnout se vysoko kladeným nárokům. Jednou z forem bývá zaneprázdněnost z důvodu aktivit ve volném čase. Adolescent tuto možnost vnímá jako prozatím a získává tak čas, jež potřebuje k odložení vývojových úkolů, stát se dospělým. Forma adolescentního moratoria může být různá. Přes pilné studium cizích jazyků, zájmem o

sport, kultury až po promiskuitní střídání partnerů, členství v různých partách. Vše s cílem získat čas, prozatím se něčemu věnovat, nemít čas zaobírat se myšlenkami na budoucnost.

2.3.2 Přehled základních vývojových teorií se zaměřením na adolescenci

Pubertálním obdobím, respektive mladší dospělostí, se v této práci zabýváme z důvodu, že věkovým průměrem lyžařských instruktorů se dostáváme právě do období výrazných změn a bouřlivého chování. Při pohledu na kariérní dráhu lyžařského instruktora je potřeba vzít v potaz, že „Studium vlivu vývojových podnětů na jedince komplikuje jejich mnohostranná vzájemná souvislost a podmíněnost.“ (Paulík, 1994, 10)

Dle Havighursta (in Miovský, 2006)

Můžeme tuto dobu zahrnout pod dvě uváděná období:

1.) Adolescence (12 – 18)

- Období rozvoje vztahů, akceptace svého pohlaví a vlastní tělesné stavby, snaha o odloučení se od rodičů a budování si vlastní autonomie, příprava na manželství, výtěžnou činnost či rodinný život

2.) Raná dospělost (18 -30)

- Převažuje snaha o výběr partnera a soužití s ním, založení rodiny a vedení domácnosti, v neposlední řadě je potřeba upozornit na začínající kariérní růst, snaha o hledání si zaměstnání a budoucí profilaci

Z pohledu E. H. Eriksona bychom se tímto věkem dostali do třech vývojových etap jedince, v nichž člověk řeší dané vývojové úkoly, otázky.

Identita proti zmatení rolí

Erikson (1965) uvádí, že neexistuje jiné období, ve kterém by si člověk více uvědomoval snahu o objevení sebe samého a zároveň strach ze ztráty vlastní identity. „Ctnostní tohoto období je věrnost, osobní oddanost zvolenému povolání či životní filozofii.“ (Drapela, 1997, 70)

V druhém období, jež Erikson nazývá „Intimita proti izolaci“, jedinec řeší spojení své vlastní intimity s intimitou druhého člověka. Intimita není chápána pouze jako sexuální akt,

ale také jako závazek vůči druhému člověku. Jako ctnost tohoto období můžeme uvést lásku.
Drapela (1997)

Třetím obdobím, jež má vztah k období adolescence či mladší dospělosti, Erikson nazývá obdobím generativity proti stagnaci. V tomto období jde zejména o snahu zachovat po sobě něco cenného. Jinými slovy můžeme toto období chápat jako snahu o utváření životní kariéry s cílem zanechat na tomto světě svůj vlastní odkaz.

Jestliže obecně shrneme myšlenky jednotlivých vývojových úkolů, dostáváme následující zjištění.

- Dochází ke střetu vlastní identity se světem dospělých. Jedinec se zaměřuje na akceptaci vlastních hodnot a jejich přijímáním rodiči. Jedinec se dostává do konfliktu s okolím, právě kvůli snaze vybudovat si vlastní identitu. (Říčan, 1989, 18)
- Jedinec se zaobírá otázkami obecných hodnot, řádem a smyslem života.
- Z pohledu sexuálního života ovlivňuje osobnost člověka snaha o intimitu s druhou osobou, izolací, což může vést k problémům se zvládnutím dalších životních etap.
- Snaha tvořivým způsobem přispívat ku prospěchu ostatních lidí a odloučit se od pocitů stagnace a marnosti.

Sullivanova teorie vývojových období hovoří o období

- „Rané adolescence (vyznačuje se objevením heterosexuálních zájmů). Je to období mladistvé erotiky. Chlapec například „začíná cítit, že jedna dívka je mnohem přitažlivější, než si dříve uvědomoval“ Sullivan (in Erikson, 1999)
- „Pozdní adolescence (mladá dospělost). Mladý člověk vstupuje do pozdní adolescence, když objeví, co ho vábí na genitálním chování a jak to začlenit do ostatního života.“ Sullivan (in Erikson, 1999)

Dle Drapela (1997) mladý člověk v tuto chvíli dosáhl zralosti ve třech oblastech života a to v oblasti sociální, sexuální a kognitivní. To vede mimo jiné ke snaze osamostatnit se a vytvořit si citové interpersonální vztahy ve svém okolí.

2.4 Kariérní dráha lyžařského instruktora

2.4.1 Český SKI klub Praha – počátky ve výuce lyžování

„Již v zimě 1887 jsem svolal schůzi, bylo nás 14 a výsledek byl, že založili jsme BZK „Skiklub“. (Kulhánek, 1989, 38) Mezi významné osobnosti, které považujeme za zakladatele klubu, řadíme: J.Rosslera – Ořovského, A. Burgermeistra, J.Hingsta. Členové klubu se ve svých začátcích nazývali „skijáci“ s postupem času „lyžci“

Založení Českého SKI klubu Praha vnímáme v oblasti lyžování jako velmi významný mezník. Klub nebyl primárně založen, aby vytvářel podmínky pro učitele lyžování či přímo a cíleně vychovával učitele lyžování. Ovšem se stále větší propagací lyžování bylo potřeba začít vychovávat odborníky, kteří by byli schopni v budoucnu vést a učit lyžařské začátečníky. Lyžování se stalo velmi brzy žádaným sportem (v počátcích lyžování se lyže využívaly výhradně pro usnadnění chůze po zasněžených pláních). Za dva roky od svého založení, vlastní klub již 12 párů lyží. Dalších 12 párů vlastní sám Ořovský, který v této době odjíždí na pětiletý pobyt do zahraničí.

V roce 1894 dostal klub oficiální označení Český Ski Klub (ČSK) Praha. Paragraf 1 stanov, úředně schválených až v roce 1896 definuje účel klubu: „Účelem klubu jest pěstování tělu prospěšné a schůdnost vysokého pohoří usnadňující chůze a jízdy na „Ski“, pořádání společných jízd na „Ski“ a závodů, jakož i zaopatřování laciného materiálu členům a pěstování ducha společenského ku povznesení družnosti přispívati. (Kulhánek, 1989, 38)

Činnost klubu se nezaměřovala pouze na praktickou část lyžování. Pořádání akcí typu besed, přednášek přispívalo k ucelené propagaci lyžování. O instruktorských začátcích v Českém Ski klubu (dále jen ČSK), můžeme hovořit v rámci pořádání prvních lyžařských kurzů. Dnes již nepochopitelné vedení lyžařského kurzu, nechat odpadnout ty, kteří nebyli dost fyzicky odolní, se z dnešního pohledu vymyká základním pravidlům, které je nutno při pořádání lyžařských výcviků dodržet. Klubové výpravy po Krkonoších neměly ovšem jen sportovní ráz. V této době patřila většina nemovitostí Němcům. Propagace lyžování po krkonošských kopcích bylo tedy i symbolem vzdoru. Časem se podařilo vytvořit síť chat, jež oficiálně spadaly pod majetek ČSK a přispívaly tak mimo jiné i k šíření národní hrdosti.

Mezi lety 1897 – 1907 docházelo k nárůstu konání pravidelných lyžařských kurzů, po celých Krkonoších, ale také Šumavě. Účast na tehdejších lyžařském výcviku byla bezplatná a nebyla vázaná na členství v ČSK. (Kulhánek, 1989, 40) Rozsáhlou propagací se během krátké doby podařilo rozšířit základnu lyžařů a dostat tak lyžování do popředí zimních sportů.

První čeští lyžařští instruktoři, jež působili pod hlavičkou ČSK, byli: J.Rössler Ořovský, MUDr. Fr. Protivínský, Beda Prokop, O. Krajíček, J.Muller a Ing. Krajník. Prvním zahraničním instruktorem působícím na českém území byl již výše zmíněný kapitán Oskar Vorweg. (Hampl, 2010) Následován byl poté Chorvatem Franjo Bučarem a švédským instruktorem Estlanderem, jež byl hostem ČSK a v okolí Prahy učil lyžaře závodit (z dnešního pohledu posun rekreačního lyžování do své závodní formy)

Steffens vedl v Krkonoších čtyři lyžařské kurzy a to v letech 1895-1897. Následující tři sezóny působil v okolí Prahy Ing. Irgens. (Kulhánek, 1989)

„V roce 1903 se v Jablonci nad Jizerou sešli zástupci tří již existujících českých lyžařských spolků (Český Ski klub v Praze, Český krkonošský spolek Ski Jilemnice a Český Ski klub Vysoké nad Jizerou) a založili Svaz lyžařů v království Českém.“ (Holčáková, 2003)

Prvním předsedou svazu se stal Jan Buchar, řídící učitel z malé krkonošské školy nedaleko Jilemnice. Po něm převzal vedení svazu zakladatel mnoha sportů v Čechách Josef Rössler-Ořovský, který přišel již v roce 1906 s návrhem na vytvoření mezinárodní lyžařské organizace. (*Historie svazu.* (n.d.). Retrieved 29.3.2010 from the Word Wide Web: <http://www.czech-ski.cz/o-nas/historie.php>)

Rozvoj lyžování vedl k potřebě již organizovaně vytvářet zázemí učitelů lyžování. Mezi nejvýznamnější instruktory své doby řadíme J.R.Ořovského (1887-1920), Macháčka (1921-1927) a Cína-Jelínka (1921-1927). Jak uvádí ve své publikaci Kulhánek (1989).

Sezóna roku 1906/1907 byla pro české lyžování zlomová. Původní výprava s cílem oslavit Vánoce, se změnila v lyžařský kurz, který se protáhl až přes Silvestr. V té době již norští instruktoři pořádají řadu lyžařských kurzů pro začátečníky v oblasti Benecka

Před vypuknutím 1. světové války, která měla negativní vliv na rozvoj lyžování na našem území, měl ČSK více než 600 registrovaných členů. Z bohaté publikační činnosti jmenujme alespoň: Týdenní zprávy z ČSK, později přejmenované na Zimní sport.

Po vzniku Československa v r. 1918 muselo dojít k reorganizaci systému lyžařských oddílů. Vedle Svazu lyžařů republiky Československé (dále jen SL RČS), který vznikl přejmenováním Svazu lyžařů v Království českém, byli lyžaři dále organizováni v Sokole, Klubu čs. turistů, Svazu čs. důstojníků, Orlu, Dělnické tělovýchovné jednotě (dále jen DTJ), ve skautských organizacích a jinde. V rámci organizační struktury SL RČS fungovaly následující komise: technická komise (ta se ještě skládala z odboru cvičitelského, soudcovského, dorostového a referentů jednotlivých disciplín atd.), finanční komise a propagační komise. (*Historie svazu.* (n.d.). Retrieved 29.3.2010 from the Word Wide Web: <http://www.czech-ski.cz/o-nas/historie.php>)

2.4.2 Období po II. světové válce a výuka lyžování

Doba 2. světové války, spojená s německou okupací Čech, Moravy a Slezska, znamenala stagnaci a omezení lyžařského sportu v zemi. (*Historie svazu.* (n.d.). Retrieved 29.3.2010 from the Word Wide Web: <http://www.czech-ski.cz/o-nas/historie.php>) V meziválečném období byla zřizována Lyžařská vojenská výcvičná střediska. Ty byly ovšem primárně určeny pro výuku vojáků. (Dr.O.Br, 1929). Ovšem i v temných dobách okupace neustává publikační činnost. V roce 1928 byla vydána příručka pro začátečníky na lyžích. Katechismus obsahoval kapitoly z oblasti mazání lyží, součástí byl také atlas míst, jež byly určeny k lyžování, ale i způsoby poskytování první pomoci při lyžařském úrazu. (Dr.O.Br, 1928)

V poválečném období bylo zapotřebí změnit organizační strukturu a přizpůsobit svazovou organizační strukturu novému politickému uspořádání. Po převratu v roce 1948 se začíná budovat socialistický systém, který se podílel na masovém rozvoji veřejného lyžování.

SL RČS byl v celém rozsahu obnoven bezprostředně po skončení války, ovšem komunistický puč v roce 1948 ukončil činnost SL RČS. Z rozhodnutí Ústředního akčního výboru Národní fronty splynuly všechny tělovýchovné organizace v celonárodní organizaci Sokol (Česká obce sokolská, dále jen ČOS).

V roce 1954 vznikl Státní výbor pro tělovýchovu a sport (dále jen SVTVS) a v jeho rámci byla také zřízena lyžařská sekce. Činnost SVTVS neměla ovšem také dlouhého trvání. Již po 3 letech byl založen Československý svaz tělesné výchovy a sportu (dále jen ČSTV),

který svým vznikem zrušil působení SVTVS. V rámci ČSTV byla později zřízena tzv. Ústřední sekce lyžování. (*Historie svazu*. (n.d.). Retrieved 29.3.2010 from the Word Wide Web: <http://www.czech-ski.cz/o-nas/historie.php>)

V roce 1961 byl ujasněn obsah základního lyžařského výcviku, jež byl rozpracován v příručce Základní lyžařský výcvik (vydáno v roce 1963, 1965)“ (Kulánek, 1989, 192) Což se projevilo v nárůstu účastníků jednotlivých lyžařských výcvikových zájezdů, pionýrských táborů ROH a zimních výcvikových kurzů pořádaných vysokými školami. Nárůst počtu lyžařů začátečníků na jednotlivých lyžařských zájezdech s sebou nesl také potřebu stále většího počtu lyžařských instruktorů. Mezi lety 1968 a 1969 umožnilo tehdejší státní zřízení vznik Svazu lyžařů České socialistické republiky (dále jen SL ČSR), který se hlásil k tradicím Svazu lyžařů v Království českém. (Kulhánek, 1989)

V září roku 1976 ustavující valná hromada Českého svazu lyžařských škol vytvořila základní organizační strukturu pro samostatný rozvoj výuky lyžování. (Borský, 1976)

V roce 1969 se v Praze konala lyžařská konference, v jejímž rámci se ustanovili zástupci SL ČSR a Slovenského lyžiarského zväzu na vzniku Československého svazu lyžařů. (Kulánek, 1989, 192) V roce 1980 byly stanoveny Pokyny pro zřizování a provozování veřejných lyžařských škol (dále jen VLŠ) a tělovýchovných jednot (dále jen TJ). Ty obsahovaly podmínky, které bylo nutné dodržet při zřízení VLŠ, a jež stanovovaly poplatky za výuku ve VLŠ. Je nutné si uvědomit rozdílnost zřízení VLŠ od lyžařských škol dnešního typu. Při stanovování poplatku za služby v rámci veřejné lyžařské školy: „...se vychází z předpokladu, že půjde o krytí skutečných nákladů (doprava, ubytování, stravování, poplatky za vleky, odměna cvičitelům, úhrada jejich výdajů atd.). Není tedy možné tyto poplatky kalkulovat tak, aby vznikaly přebytky v podobě zisků.“ (Klempa, 1988) V dnešní době komerčních lyžařských škol zcela nemyslitelné. V této době se konaly také nejrůznější semináře pro zástupce jednotlivých veřejných lyžařských škol, jak uvádí Borský (1976). Tedy jakási forma doplňkového vzdělávání lyžařských instruktorů.

Systém veřejných lyžařských škol vychoval desetitisíce lyžařů amatérů, ale i lyžařských závodníků. V roce 1980 proběhla konsolidace systému veřejných lyžařských škol. „Když se v listopadu 1980 sešli na aktivu v Praze zástupci veřejných lyžařských škol v ČSR a projednávali otázky dalšího rozvoje tohoto účinného systému masové výuky lyžování, shodli se na tom, že hlavním úkolem v nadcházejícím období, je konsolidace už fungujících škol,

jejich všestranné kádrové, organizační a ekonomické upevnění, zvýšení kvality a intenzity výuky a péče o žáky vůbec.“ Borský (1967, 12)

V roce 1983 proběhl mezinárodní kongres INTERSKI, týkající se vyučování lyžování. Součástí kongresu byly teoretické přednášky jednotlivých účastníků, ale také praktické ukázky výuky lyžování jednotlivých zúčastněných států. (Helebrandt, 1985)

Až do revoluce v roce 1989 vychovával systém VLŠ, ROH a pionýrských táborů nespočet lyžařských začátečníků. Centralizovaný systém výuky (i se svými chybami) měl bezesporu obrovský vliv na dnešní počet lyžařů v České republice. Po revoluci se začal otvírat trh s možností podnikání na poli výuky lyžování. S příchodem komerčních lyžařských škol došlo k částečné deorganizaci výuky lyžování, naproti tomu si ale dnes může zájemce zvolit, do které lyžařské školy půjde. Lyžařské školy se v dnešní době předhánějí doplňkovými a komplexními službami a oproti skupinové výuce v době VLŠ má nyní lyžař možnost, zvolit si individuální výuku.

V roce 1992 rozhodla FIS v rámci rozdělení Československa o přijetí SLČR do FIS (k 1.1.1993) a tím určila zánik Československého svazu lyžařů. (*Historie svazu.* (n.d.). Retrieved 29.3.2010 from the Word Wide Web: <http://www.czech-ski.cz/o-nas/historie.php>)

V historii výuky lyžování můžeme zaznamenat období úspěchů, ale i úpadků, jež byly většinou vynuceny vnějšími okolnostmi: 1. a 2. světová válka, okupace a politické vlivy, které mnohdy přímo zasahovaly do vývoje systému výuky lyžování. Domníváme se ale, že vzhledem ke geografické poloze České republiky a jejímu historickému vývoji, je v dnešní době výuka lyžování (v jakékoliv své organizační formě) na velmi dobré úrovni.

2.5 Vzdělávání lyžařských instruktorů

Systém vzdělávání lyžařských instruktorů se v současné době snaží sjednotit lyžařské vzdělání instruktorů v České republice a alpských zemích. Zájemce o licenci, jež by ho opravňovala působit v lyžařské škole, si může vybrat z několika způsobů, jakými lze dosáhnout oprávnění umožňující pracovat v lyžařské škole nebo se účastnit lyžařských výcviků v roli instruktora na základních, středních či vysokých školách. (*Členskými*

organizacemi, akreditovanými ke školení instruktorů, cvičitelů a učitelů lyžování jsou např. (n.d.). Retrieved 22.2.2010 from the Word Wide Web: <http://www.interski.cz/>)

2.5.1 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) garantuje zájemcům na základě akreditačního řízení určitý standart, jež by měly kurzy pro nové instruktory lyžování obsahovat. Subjekty, ať už se jedná o komerční lyžařské školy, vysoké školy či lyžařské spolky a sdružení (zde je úroveň získané licence značně diskutabilní), musejí před pořádáním instruktorských kurzů získat akreditaci MŠMT, která jim umožňuje udělovat oprávnění pro úspěšné absolventy instruktorských kurzů. Mimo

V České Republice můžeme rozdělit získaná osvědčení do dvou základních skupin. Amatérské licence (různé se stejným názvem Instruktor) a Profesionální (Cvičitel, Učitel). (*Lyžařské kvalifikace. (2010).* Retrieved 22.2.2010 from the Word Wide Web: <http://www.csls.cz/kvalifikace.html>)

Instruktor lyžování:

Licence získaná prostřednictvím kurzu, jehož časová dotace je min. 40 hodin, opravňuje držitele působit v komerčních lyžařských školách, výuku provádět v rámci lyžařských oddílů, klubů či sportovních sdružení. Má možnost působit jako lyžařský instruktor v rámci lyžařských kurzů pořádaných v rámci základních, středních či vysokých škol. Jedná se o základní stupeň. Získání tohoto oprávnění neumožňuje vykonávat výuku lyžování jako samostatnou profesi.

Učitel lyžování:

Po získání základního oprávnění Instruktor lyžování má zájemce možnost prohloubit a zdokonalit si své znalosti na následném kurzu, jehož absolvování umožňuje získat oprávnění cvičitel lyžování. Časová dotace min. 120 hodin a obsah kurzu zaměřený na sjezdové, ale i běžecké lyžování umožňuje absolventu získat minimální vzdělání, jež je zapotřebí ke získání Osvědčení o odborné způsobilosti za účelem výuky lyžování veřejnosti. Držitel licence Učitel lyžování je oprávněn získat Živnostenský list pro výuku veřejnosti v plném rozsahu a zároveň provozovat komerční lyžařskou školu s možností pořádat školení Instruktorů lyžování.

Cvičitel lyžování:

Jedná se o nadstavbovou licenci, jejíž držitel má stejná práva, jako držitel licence Učitel lyžování. Absolventi této profesní kvalifikace obvykle působí v ČR jako lektoři školení lyžařských kvalifikací Instruktor a Cvičitel lyžování. Zároveň se podílejí na rozvoji techniky a metodiky lyžování v ČR. Časová dotace pro získání licence Cvičitel lyžování je 210 hodin. (*Kurzy Asociace profesionálních učitelů lyžování. (2010)*. Retrieved 22.2.2010 from the Word Wide Web: <http://www.apul.cz/index.php?akce=html&typ=KURZY>)

2.5.2 Asociace profesionálních učitelů lyžování

Asociace profesionálních učitelů lyžování (dále jen APUL) působí ve vzdělávání lyžařských instruktorů již od roku 1992. V roce 1994 byla na nizozemském kongresu přijata do Mezinárodní asociace učitelů lyžování – ISIA (International Ski Instructor Association).

Důvodem nejednotnosti vzdělávacího systému je mimo jiné fakt, že APUL úplně nezapadá do oficiálního státního systému kvalifikací. A to zejména strukturou kurzů, které cíleně připravují absolventy na práci v lyžařských školách. APUL sdružuje učitele lyžování, kteří splňují potřebná kritéria, jež jsou nezbytná pro práci v komerčních lyžařských školách.

Základní schéma vzdělání pod značkou APUL je systém kurzů s označením C, B, A. Zájemce má možnost si také udělat nadstavbové kurzy týkající se telemarkového způsobu lyžování, slalomového kurzu, běžeckého kurzu, kurzu pro učitele v dětských lyžařských školkách či v poslední době stále oblíbenější kurz free stylový seminář. APUL je členem INTERSKI ČR a pořádané kurzy jsou standardizované dle ISIA kongresu z roku 1999 (Španělsko). Na základě přijetí těchto norem a vypracováním nové koncepce vzdělávání získal APUL akreditaci od MŠMT. Asociace profesionálních učitelů lyžování je úzce provázána s Rakouským svazem učitelů lyžování a Tiroler Skilehrer Verband. Na závěr je nutné říci, že i APUL pro svou činnost potřebuje akreditaci MŠMT. (*Kurzy Asociace profesionálních učitelů lyžování. (2010)*. Retrieved 22.2.2010 from the Word Wide Web: <http://www.apul.cz/index.php?akce=html&typ=KURZY>)

Licence C:

Kurz s časovou dotací 9 dnů se řadí mezi kurzy základní. Absolvování kurzu je podmíněno věkovou hranicí 17- ti let. Cílem kurzu jej připravit začínající instruktory pro komerční lyžařské školy, kde se budou věnovat začátečníkům. Součástí kurzu je také osvojení si základní slovní zásoby, jež je nutná pro výuky lyžování v jednom světovém jazyku. Platnost licence je dle mezinárodního předpisu 3 roky, poté je nutno absolvovat víkendové doškolení

Licence B:

Kurz s označením Instruktor lyžování B je také v časové dotaci min. 9 dnů. Tyto kurzy již nejsou organizovány v České republice, nýbrž většinou před zahájením zimní sezóny na ledovci v sousedním Rakousku. Kurz obsahuje již metodiku pokročilých lyžařských dovedností a zahrnuje také základy jízdy mimo upravené sjezdové tratě. Kurz probíhá pod společným vedením českých a rakouských učitelů lyžování. Zisk příslušného oprávnění umožňuje absolventovi požádat si o Živnostenský list pro výuku veřejnosti v plném rozsahu. Podmínkou pro přihlášení do kurzu je úspěšné absolvování kurzu Instruktor lyžování C. Platnost licence je dle mezinárodního předpisu 3 roky, poté je nutno absolvovat víkendové doškolení

Licence A:

Pod časovou dotací 14 dnů se většinou po skončení lyžařské sezóny pořádá kurz na ledovci v Rakousku. Účastníci kurzu se seznamují s metodikou pro již velmi pokročilé lyžaře a sjíždění volného terénu. Vstupní požadavky do kurzu s označením A jsou shodné se získáním rakouské licence Landeskilchlehrer, vstup českých zájemců je podmíněn členstvím v APUL a absolvováním kurzu Instruktor lyžování B, telemarkovým kurzem APUL, lavinovým kurzem a splněním slalomového testu. Platnost licence je dle mezinárodního předpisu 3 roky, poté je nutno absolvovat víkendové doškolení.

Celková časová dotace pro získání licence Instruktor lyžování A je tedy po dokončení všech kurzů 450 hodin. (*Kurzy Asociace profesionálních učitelů lyžování. (2010).* Retrieved 22.2.2010 from the Word Wide Web: <http://www.apul.cz/index.php?akce=html&typ=KURZY>)

2.5.3 Uznávání získaných kvalifikací v České Republice zahraničními státy

Uznávání získaných kvalifikací ostatními evropskými i mimoevropskými státy s sebou nese problematiku srovnatelnosti. Základním principem spolupráce institucí, jež mají na starosti vzdělávání lyžařských pedagogů, je jejich členění do tří kategorií.

Rozdělení v ČR:

- Kategorie školství
- Klubová a amatérská činnost
- Komerční sféra

Rozdělení v ostatních evropských státech:

- IVSS - International asociation snowsports at schools and universities
- IVSI - International federation of snowsport-instructors
- ISIA - International ski instructors asociation (dále jen ISIA)

Jednotlivé sféry jsou poté sdruženy pod organizací s názvem Interski international respektive Interski Česká republika. Tím by mělo být zaručeno vzájemné respektování dosaženého lyžařského vzdělání. ČR se sice k tomuto dělení oficiálně a formálně hlásí, ale náš systém dosažených licencí tomu neodpovídá. Jedním z důvodů je více než 36 akreditačních zařízení, která mohou tyto licence udělovat. MŠMT v tuto chvíli nemá právní prostředky a nástroje pro kontrolu dodržování standardů akreditace. Český systém vzdělávání lyžařských pedagogů neobsahuje také v některých modulech školení sportovní a závodní jízdy, pohyb ve volném terénu a stejně tak jsou zkoušky prováděny pouze v českém jazyce. To je jen malý výčet rozdílů mezi českým a mezinárodním systémem vzdělávání lyžařských instruktorů.

Vzdělávací systém APUL je jednou z možností, která umožňuje doplnění si těchto znalostí. Získané znalosti a dovednosti je ovšem nutné skloubit také s časovou dotací, jež je dle ISIA normy 450 hodin. Česká licence Cvičitel je v rozsahu 210 hodin.

Od roku 2005 je v platnosti směrnice číslo 36/2005 (směrnice zabývající se poskytováním služeb v zahraničí). Směrnice mimo jiné říká, že hostitelské státy mají

povinnost uznat kvalifikaci získanou v domovském státě. Musí být ovšem dodrženy zejména obsahové a časové podmínky směřující k získání licence. Což např. licence instruktor lyžování, učitel lyžování a cvičitel lyžování zejména svou délkou nesplňují. Z výše uvedeného vyplývá, že ostatní státy nemají právní povinnost uznat toto osvědčení.

Licence získaná pod hlavičkou APUL, jejichž kurzy splňují dle ISIA známky předepsané časové dotace, by tedy v zahraničí být uznatelné měly. Mohou být ovšem mnohdy doplněny tzv. euro testem či ISIA Technical Test. Týká se to zejména licencí Instruktor A. (Knot, Kotaška, 2009)

3 METODY

3.1 Obecný popis výzkumných strategií

3.1.1 Kvalitativní výzkum

Jedním ze základních pojmů, umožňující pochopení této bakalářské práce, je kvalitativní výzkum. Veliká roztříštěnost v oblasti terminologie, týkající se výzkumné činnosti, vede mnohdy ke špatnému pochopení výzkumného záměru.

Mnozí z autorů se také brání umělému vytváření bariéry mezi tzv kvantitativním a kvalitativním výzkumem, jak uvádí Miovský (2006).

Jeho slova potvrzuje Velký sociologický slovník (Maříková et al., 1996), ve kterém bychom termín kvalitativní výzkum hledali marně. Taktéž Psychologický slovník (Hartl and Hartlová, 2000) a The Penguin dictionary of psychology (Reber and Reber, 2001) tento pojem neobsahuje.

Naproti tomuto, dá se říci konzervativnímu přístupu, uvádí Disman (1993, 285), "... kvalitativní přístup je nenumerické šetření a interpretace sociální reality."

Výstižně je pojem kvalitativní výzkum charakterizován panem Ferjenčíkem (2000). Ten se na pojem snaží nahlížet jak z hlediska získaných cílů, tak i perspektiv zkoumání a v neposlední řadě sleduje i vlastní procedurální stránku.

Corbinová a Strauss (in Miovský, 2006) Jako rozlišující kritérium pro označení kvalitativního přístupu chápou to, jakými metodami byla data analyzována. Vylučují tedy, aby byl takto označen výzkum, v jehož průběhu jsou kvalitativní data kvantifikována a dále analyzována statisticky.

Dle Miovského (2006, 17) bychom mohli sumarizovat názory většiny autorů a říci: „Kvalitativní přístup v psychologických vědách je přístupem, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“

Miovský (2006, 17-18) také uvádí klíčové termíny, kterými je možno blíže specifikovat a charakterizovat pojem kvalitativní výzkum.

- Jedinečnost a neopakovatelnost

Kvalitativní přístup se tedy nezřídka vyzkoumá fenoménů, které jsou jedinečné a neopakovatelné, a které mohou lidé vnímat velmi odlišně a v různých kvalitách a rovinách.

- Kontextuálnost

Množství psychologických fenoménů je vázáno pouze na určitý kontext, např. konstelaci osobnostních vlastností, podmínky místa (fenomén nastává pouze na určitých místech) a času (k fenoménu dochází např. pouze v určité denní době)

- Procesuálnost a dynamika

Zkoumaný fenomén určitým způsobem vznikl, rozvíjí se a zaniká. To se odehrává v procesu, který je při výzkumu třeba respektovat.

- Reflexivita

Při aplikaci kvalitativního přístupu cíleně pracujeme s tím, že výzkumník se de facto přímo či nepřímo spolupodílí na procesech, které zkoumá.

Břichnáček (in Miovský, 2006) ve svém textu pojem procesuálnost a dynamika nahrazuje slovem historičnost.

3.2 Obecný popis výzkumných procedur

3.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Volby ohledně standardizace a míry moderátorova zapojení jdou ruku v ruce s určením strukturovanosti diskusních skupin. Standardizace interview se týká toho, zda budou kladeny ve všech skupinách tytéž otázky - to znamená, do jaké míry bude obsah interview předem daný nebo naopak flexibilní. Zapojení moderátora se vztahuje k řízení dynamiky ve skupině, to znamená, do jaké míry bude moderátor buď diskusi kontrolovat, nebo v ní dovolí relativně volnou účast. (Morgan, 2001, 55)

Pro potřeby našeho výzkumu budou vedeny rozhovory v rámci polostrukturovaných ohniskových skupin.

Polostrukturovaná ohnisková skupina má pevnější strukturu. Kromě zakotvení základních tematických okruhů u ní již předpokládáme také přípravu okruhů modelových otázek. Platí samozřejmě to, že pořadí ani přesné znění otázek není pro moderátora závazné a záleží na průběhu skupiny a vývoji situace, zda dané otázky zařadí, případně odloží a zda je pokládá v pořadí, které se v danou chvíli jeví jako vhodnější. (Miovský, 2006, 179)

Miovský (2006) dále hovoří o pozitivě polostrukturovaných ohniskových skupin a to zejména z pohledu konzistentnosti získaných informací či možnosti většího zásahu do průběhu diskuze, ale také z hlediska možnosti větší práce se skupinovou dynamikou. Na druhou stranu je zde riziko, že fungování skupiny může být narušeno přátelskými páry či „experty“.

„Polostrukturovanou ohniskovou skupinu lze označit za kompromis mezi požadavky kladenými na strukturovanou skupinu (v podobě větší standardizace, srovnatelnosti podnětového materiálu atd.) a nestrukturovanou skupinu (velký prostor na individuální vyjádření, prostor na bohaté a časté interakce atd.).“ (Miovský, 2006, 180)

3.2.2 Životní křivka jako metoda vyjádření životního příběhu

Při volbě této metody vycházíme zejména z názoru psycholožky Campellové, která říká: „Výtvarná tvorba užívá primárně neverbálních prostředků, čímž je přístupná i těm lidem, pro které je slovní vyjadřování z různých důvodů těžké, ať už pro jejich mentální či fyzický handicap, jazykovou bariéru nebo vyjadřovací obtíže.“ (Campellová, 2000, 20) Výše zmíněná autorka používá tuto metodu v rámci arteterapie, kde slouží k rozvoji komunikačních schopností a sebereflexe. (Campellová, 2000)

Podobný model výzkumu nalzáme u Blatného, M. & Vlčková, I. (2005), ti použili techniku čáry života z důvodu navození atmosféry ve spojení s narativním rozhovorem.

Tato metoda umožňuje nahlížet na jednotlivé události v kontextu celého života a napomáhá vybavování vzpomínek. „Pro malbu, kreslení a modelování je charakteristický pohyb. Ať už jsou naše pohyby pomalé nebo rychlé, vždy podněcují naše smysly a vyvolávají v nás vizuální, citové a někdy i duchovní prožitky. (Campellová, 2000, 20)

Vyjádření životních mezníků za pomoci kresby bylo využíváno například při zkoumání dopadu pobytu v koncentračních táborech na lidech, jež Holocaust přežili, jak uvádí Vries et.al (in Miovský, 2006)

„Životní dráha je tvořena nepřetržitým sledem procesů – životní události – jimiž člověk prochází od početí do smrti v určitém životním prostoru (biosféra, sociální mikro a makrosféra)“ (Paulík, 1994, 7)

Je potřeba si uvědomit, že běh života je ovlivňován nejen kladnými, ale také negativními zkušenostmi, které se lidská psychika mnohdy snaží vytěsnit z našich vzpomínek.

Paulík dále hovoří o nutnosti propojování minulosti, čili událostí, které již ovlivnili naši životní dráhu s aktuálními otázkami a konkrétními ději přítomnosti a nahlížet tak na životní cestu jak z pohledu minulosti, přítomnosti, ale také předpokládané budoucnosti. (Paulík, 1994)

Kombinací výše zmíněných metod, kdy kresba životní křivky vede pouze k navození vhodné atmosféry, která bude podněcovat vyprávění, lze dosáhnout zisku velmi zajímavých a cenných informací.

3.2.3 Ohniskové skupiny jako kvalitativní výzkumná metoda

Dříve, než se pustíme do rozboru ohniskových skupin, je důležité si uvědomit, že v okamžiku, kdy se rozhodneme aplikovat ve výzkumu kvalitativní metody, se výzkumník sám podílí na tom, v jaké kvalitě a jaká data budou tvořit výstup výzkumu. Čili jinými slovy, dochází během výzkumu k interakci, ve které hraje významnou roli i samotný výzkumník, jak upozorňuje Richardson et.al. (in Miovský, 2006)

Ovšem je potřeba poukázat, že „charakteristickým znakem ohniskových skupin je explicitní užívání skupinové interakce k získání údajů a vhledů, které by bez interakce, již nacházíme ve skupině, byly těžko přístupné.“ (Morgan, 2001, 14)

Obecně tedy můžeme říci, že vzniklé skupinové interakce, ve kterých je do jisté míry zapojen i výzkumník, jsou z hlediska ohniskových skupin žádoucí. Mnoho autorů ovšem diskutuje nad požadavkem dosaženého vzdělání moderátora. Krauger a Caseyová (in Miovský, 2006) k tomuto tématu nezaujímají výraznější stanovisko, vychází z předpokladu, že mnohem důležitější je zkušenost výzkumníka, který vede ohniskovou skupinu.

Jejich názor podpírá Miovský (2006), který uvádí: „Kromě zvládnutí základních komunikačních strategií a dovedností je to především schopnost pracovat se skupinou a skupinovou dynamikou.“ (Miovský, 2006, 176) Pro průběh ohniskové skupiny tedy není tak důležité vzdělání výzkumníka, jako spíše jeho zkušenost práce s lidmi, skupinovou dynamikou a v neposlední řadě cit a pozorovací talent.

3.2.4 Ohniskové skupiny a skupinové interview

Morgan (2001, 17) definuje ohniskové skupiny jako: „techniku výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem.“ Morgan (2001) také uvádí, že ohniskové skupiny řadíme mezi nejprogresivnější kvalitativní metody pro získávání dat.

„Skupinová interview a ohniskové skupiny tvoří soubor kvalitativních metod, které jsou prováděny s větším počtem účastníků než tři a které díky svým výhodám získaly velkou oblibu mj. v oblasti marketingových průzkumů, sociálně psychologických výzkumů, ale také

v oblasti mezioborových studií na pomezí psychologie a epidemiologie atd“. Kreuger & Casey (in Miovský, 2006, 174-175).

Hendl (1997) nahlíží na ohniskové skupiny jako na způsob získávání kvalitativních informací, který mimo jiné přispívá ke společnému výzkumu jazyka, hodnot, přání a názorů dané cílové skupiny. Při použití této metody se výrazně povzbuzuje spontaneita a skupinová interakce. Velmi zajímavé je poté pozorování vzájemných interakcí mezi účastníky výzkumu.

Jako závěrečné shrnutí můžeme použít názor, McQuarrie (in Morgan, 2001), který představuje ohniskové skupiny jako „široký deštník“ či „veliký stan“, který je nám schopen zaštitit mnoho rozdílných variant samotného výzkumu, které vykazují určité společné prvky.

3.2.5 Silné stránky ohniskových skupin

V této kapitole se budeme zaměřovat na rozbor použité metody z hlediska jejich kladů a negativ. Domníváme se, že hodnocení těchto dvou faktorů je u kvalitativního výzkumu více subjektivnější, než by tomu bylo například u metod kvantitativních a to z důvodu většího zapojení výzkumníka do samotného procesu sběru dat.

Jako velkou výhodu ohniskových skupin vidíme jejich výzkumnou aplikaci. Můžeme je využít jako samostatnou výzkumnou metodu, při získání kvalitativních dat, ale také je možno ohniskové skupiny využít v kombinaci s jinými metodami kvalitativního výzkumu. „Pokud jsou použity s jinými metodami, mohou buďto doplňovat jinou hlavní metodu, nebo pracovat v kombinaci s jinými metodami v duchu pravého partnerství.“ McQuarrie (in Morgan, 2001, 15)

Probíhající skupinové interakce jsou mnohdy zdrojem dalších výhod ohniskových skupin ve srovnání s jinými metodami kvalitativního výzkumu. Jak uvádí Morgan: „Poměrná výhoda ohniskových skupin jako techniky dotazování spočívá v jejich schopnosti pozorovat interakci vyvolanou daným tématem. Skupinové diskuse poskytují přímý důkaz podobností a rozdílů názorů a zkušeností účastníků ve srovnání se získáním takovýchto závěrů z následných analýz jednotlivých vyjádření v individuálních interview.“ (Morgan, 2001, 24)

Účastníci mnohdy uvádějí, že nejzajímavějším aspektem diskusí je šance „sdílet a srovnávat“ jejich představy a zkušenosti s ostatními členy ohniskové skupiny, jak dále píše Morgan (2001)

„Interakce ve skupině může vyvolat potřebu vysvětlit nebo obhájit svou perspektivu před někým, kdo o světě smýšlí odlišně. Použití ohniskových skupin k vytváření takových interakcí dává badateli k dispozici soubor informací, které by prostřednictvím jiné metody nezískal.“ (Morgan, 2001, 64)

Výhody skupinové interakce potvrzuje i Fern (in Miovský, 2006) ve svých závěrech, kde poukazuje na fakt, že množství dat získaných ze dvou osmičlenných ohniskových skupin, je stejné, jako množství informací získaných deseti individuálními rozhovory.

3.2.6 Rizika ohniskových skupin

Relativně velkou neznámou je výsledná interpretace dat, zde může vlivem subjektivní interpretace výzkumníkem dojít ke značnému zkreslení dat, ovšem při dodržení výzkumné etiky a zkušenosti vedoucího ohniskových skupin může vést objektivně – subjektivní interpretace k objevení nových podstat a vztahů. Existuje ovšem velice opodstatněný pocit, že ve jménu zachování ohniska může moderátor ovlivňovat skupinové interakce ve prospěch dokázání vlastního přesvědčení, jak upozorňuje Morgan (2001)

Průběh ohniskových skupin může být také zdrojem slabých stránek. „Nejistota ohledně ohniskových skupin zahrnuje jak tendence vedoucí ke konformnosti, na základě níž někteří účastníci tají informace, které by mohli říci v soukromí, tak i tendence směřující k „polarizaci“, pod jejímž vlivem někteří účastníci vyslovují extrémnější názory, když jsou ve skupině, než když jsou v soukromí.“ Sussmanm, Burton, Stacy et. Flay. (in Morgan, 2001, 29)

Následující riziko ohniskových skupin vychází z jejich samotné struktury. Hovoříme tedy o homogenitě či heterogenitě skupiny ve vztahu k pohlaví výzkumníka. Logickým problémem může být například atraktivní žena představující moderátorku v homogenní mužské skupině. Takovéto prostředí bude nejspíše vést k zisku neobjektivních dat z důvodu „silných mužských řečí“. Rizikem ovšem může být také opačný model, kdy v ryze ženské skupině hrozí jakési romantizování diskusního tématu či tvorba koalic podporující jeden

názor. Z našeho pohledu se tedy jeví jako nejvýhodnější zlatá střední cesta v podobě heterogenní skupiny.

Jedním z možných rizik je také fakt ztotožnění účastníků s tématem. „Ztotožní-li se s tématem jen minimálně, může badatel nasbírat pouze zlomky požadovaného materiálu, na druhé straně však, jsou-li účastníci na tématu zainteresováni příliš, může mít moderátor těžkou práci, aby udržel diskuzi pod kontrolou. Podobný druh problémů vzniká, je-li téma vysoce kontroverzní nebo pokud mezi účastníky existuje reálná možnost nesouhlasu.“ (Morgan, 2001, 29)

3.2.7 Kompromis mezi klady a riziky ohniskových skupin

Na začátku každého výzkumu je nutné si uvědomit klady a rizika, jež jsou spojená s danou výzkumnou metodou. Na základě těchto znalostí je poté nutno přistupovat k samotnému výzkumu a snažit se předcházet situacím, které by mohly vést ke znehodnocení práce výzkumníka.

Napříč všemi názory je nutno uvést, „že jak přednosti, tak nedostatky ohniskových skupin přímo vyplývají ze dvou rysů, jimiž jsou definovány – ze spoléhání se na badatelovo ohnisko zájmu a ze skupinové interakce.“ (Morgan, 2001, 27)

Také Morgan a Spanish (1984) hovoří o jakémisi kompromisu mezi klady a zápory ohniskových skupin, který můžeme charakterizovat na základě klasifikace kvalitativních dat dle Howarda Beckera (in Morgan, 2001, 29-30) „V první dimenzi Becker rozlišuje údaje, které účastníci dobrovolně dají k dispozici, a údaje, které si vyžádá badatel. Druhá dimenze rozlišuje to, zda jsou data veřejně prezentována za přítomnosti dalších účastníků anebo sdělována soukromě pouze badateli.“

3.2.8 Teoretická východiska vstupních ohniskových skupin

Tato kapitola má sloužit k položení konkrétních teoretických východisek, jež budou aplikovaná při studii popisované v této bakalářské práci. Jedná se nám o vytyčení důležitých

aspektů pro vlastní použití metody ohniskových skupin v případové studii této bakalářské práce.

V popisu se budeme věnovat kritériím, jako jsou počty účastníků v jednotlivých ohniskových skupinách, počty samotných ohniskových skupin, struktura vedení skupinového interview či faktu přátelských vztahů v rámci ohniskových skupin. Na závěr se budeme snažit uvést doporučení, kterých bychom se v tomto výzkumu chtěli držet.

V otázce, na kolik je důležitý fakt, zda-li se jednotliví účastníci výzkumu mezi sebou znají vidíme určitou názorovou nejednotnost.

„Zvyklostní pravidlo dává přednost lidem, kteří se neznají, protože ačkoli lidé, kteří se znají, mohou konverzovat uvolněněji, je to často tím, že vycházejí z určitých daných předpokladů, které jsou však přesně tím, co chce badatel zjistit“, jak uvádějí Agar a MacDonald (in Morgan, 2001). Naopak Hendl (2005) tvrdí, že situaci, kdy ohniskové skupiny musí tvořit osoby, jež se neznají, je do jisté míry mýtus.

„Ve skutečnosti společenskovední badatelé rutinním způsobem vedou ohniskové skupiny v organizacích a jiných přirozeně vznikajících skupinách, v nichž je vzájemná obeznámenost lidí nevyhnutelná.“ Jarret (in Morgan, 2001) Ve výzkumu vidím určitý kompromis mezi tím, zda-li se účastníci znají, či nikoliv. Mnozí prošli společným licenčním kurzem, ve kterém určitě došlo k jejich vzájemnému seznámení, či nastupují na dráhu lyžařských instruktorů v téže lyžařské škole. Na druhou stranu dobu, kterou spolu instruktoři prozatím strávili, nepovažujeme za fakt, který by významnou měrou mohl ovlivnit získané informace.

V otázkách počtu účastníků dané skupiny jsme našli v literatuře shodu. Autoři mluví o minimálním počtu 6-ti účastníků a maximálním počtu 10-ti účastníků. Menší počet může vést k veliké subjektivitě získaných výsledků či problému se vznikem skupinové interakce. Větší počet poté může způsobovat problémy s vedením skupiny a nedává prostor k vyjádření méně průbojných jedinců. Pro naši případovou studii (kombinace skupinového interview a kresby čáry života) je také důležitý teoretický základ, jež uvádí Miovský (2006, 186): „Takto velká skupina lépe umožňuje také aplikaci různých doplňkových metod či dílčích technik (např. kreslení, pohybové techniky atd.)“

K počtu ohniskových skupin autoři jednotlivých studií zaujímají také velmi podobné postoje. Shodují se na minimálním počtu tří, avšak jestliže máme jistotu, že by nám již další

ohnisková skupina nepřinesla nové informace, můžeme výzkum považovat za ukončený. Vždy je třeba brát v potaz také cenu (materiální, časovou, peněžní) v poměru k zisku nových dat.

Na závěr kapitoly uvádíme doporučení a rady, kterých je nutno se v průběhu výzkumu řídit. Jak uvádím Merton a kol. (in Morgan, 2001, 65)

„Je důležité vyhnout se klamným lpěním na fixních otázkách. Místo toho je potřeba, aby moderátor mohl volně proniknout do větší hloubky, aby mohl v případě nutnosti přeskočit oblasti, které již byly pokryty, a mohl se pustit za úplně novými tématy, pokud se vyskytnou.“

Kvalitativní výzkum, za použití ohniskových skupin, nese velké nároky na připravenost moderátora a cit uplatněný při vedení samotného interview.

Základní pravidla ohniskových skupin, jejichž napomáhají vyvarovat se situacím a chybám, jež s sebou nese průběh skupinových rozhovorů. Nedodržení většiny pravidel může vést na jedné straně ke ztrátě kvality získaných informací, na druhé straně, o to horší, k pocítění diskomfortu některým z účastníků.

Základní pravidla pro průběh ohniskových skupin dle autorů Morgan, Kreuger & Casey, Greenbaum (in Mioviský, 2006, 183-184)

- Hovoří vždy pouze jedna osoba
- Nesmí probíhat žádné vedlejší rozhovory mezi sousedy
- Diskuze se účastní všichni přítomní účastníci
- Nikdo nemá dominantní roli
- Každý má právo říci svůj názor
- Každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, nemá ale právo jej odsuzovat či jinak dehonestovat
- Každý má právo odmítnout odpovědět, pokud je mu odpověď nepříjemná (nepřijatelná) a nemůže být do odpovědi nucen
- Každý má právo zastavit svoji odpověď, nechce-li pokračovat

- Každý má právo v případě nutnosti ukončit svoji účast ve skupině
- Informace, které se účastníci o sobě navzájem dozvědí, patří pouze jim a žádné jiné osobě
- Účastníci se oslovují jménem a nepoužívají pro oslovení nadávky atd.

3.3 Popis zkoumaného souboru

Kritéria výběru ohniskových skupin byla stanovena na základě teoretických východisek, jež jsou popsány v kapitole Teoretická východiska vstupních ohniskových skupin a na základě stanovení výzkumných otázek, tak aby byla zaručena validita získaných informací a zároveň, aby získané informace vedly k naplnění stanovených cílů. Prvním a hlavním kritériem byl počet a charakteristika ohniskových skupin. Po zvážení různých pohledů na danou problematiku jsem se rozhodl pro celkový počet tří ohniskových skupin. Abych pokryl co nejširší záběr dotazovaných, zvolil jsem samostatně kritéria pro každou ohniskovou skupinu.

- První ohnisková skupina - potenciální instruktoři
 - lidé, kteří mají zájem a připravují se na instruktorskou licenci, bez zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách
- Druhá ohnisková skupina – noví instruktoři
 - instruktoři s čerstvě získanou licencí, minimum zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách – max. 1 měsíc ve výuce
- Třetí ohnisková skupina – zkušení instruktoři
 - instruktoři se zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách, minimálně 1 odučená sezóna, preferováni instruktoři, kteří odučili více než 2 sezóny

Dalšími společnými kritérii byl počet členů v rámci jedné ohniskové skupiny, zde jsem chtěl dodržet minimální počet 6 osob v rámci jedné ohniskové skupiny. Vždy jsem se také snažil vytvořit heterogenní skupinu.

Dodržet veškerá stanovená kritéria jsem si kladl za jeden z mých nejdůležitějších vnitřních cílů, ačkoliv vím, že je velmi komplikované najít u minimálního počtu 6 - ti lidí společné datum, místo, čas a v neposlední řadě dodržet kritérium pro účast v rámci jednotlivých ohniskových skupin.

3.4 Popis ohniskových skupin

3.4.1 První ohnisková skupina

Faktické údaje:

Typ ohniskové skupiny:

Instruktoři s čerstvě získanou licenci, minimum zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách – max. 1 měsíc ve výuce.

Místo, datum, čas:

Karlov pod Pradědem, 10. ledna 2010, 19:30 – 20:45

Atmosféra, počasí během dne:

Horská chata – společenská místnost s krbem, atmosféra podporující skupinový rozhovor, slunečné počasí, nový sníh, v době konání ohniskové skupiny za okny sněžilo

Složení skupiny, věk, status:

Tabulka 1: Grafické znázornění základních údajů první ohniskové skupiny

POHLAVÍ	VĚK	Ø VĚK		STATUS	
				STUDENT VŠ	NEZAMĚSTNANÝ
ŽENA	22	21	23	X	
ŽENA	21			X	
ŽENA	22			X	
MUŽ	22	23,6		X	
MUŽ	25				X
MUŽ	24				X
MUŽ	26				X
MUŽ	20				X
MUŽ	25			X	

Tabulka znázorňuje složení první ohniskové skupiny. Skupina byla složena z 9 členů, z toho 3 ženy (ve věkovém průměru 21 let) a 6 mužů (ve věkovém průměru 23,6 let). Celkový věkový průměr zkoumaného souboru byl 23 let. Z hlediska statusu se ve skupině nacházeli 4 studenti vysoké školy - převážně technického směru (3 ženy a 1 muž) a 5 nezaměstnaných (muži).

Popis:

Jako první ohniskovou skupinu jsem záměrně zvolil instruktory, kteří teprve začínají učit a od absolvování licenčního kurzu neuběhl více než měsíc. Tento typ ohniskové skupiny byl závislý na čase, kdy se bude výzkum odehrávat. Většina licenčních kurzů se koná v období před Vánocemi. Sezóna v lyžařských školách se naplno rozjíždí k 25.12., proto bylo bezpodmínečně nutné, domluvit datum ohniskové skupiny na první polovinu ledna.

První ohnisková skupina se odehrála v Karlově pod Pradědem 10.1.2010. Zkoumaným souborem byli instruktoři místní lyžařské školy. Část instruktorů se již znala ze společného instruktorského kurzu, část se znala pouze krátce. V rámci této skupiny se podařilo navodit neopakovatelnou atmosféru. Skupinový rozhovor probíhal na dřevěné horské chatě ve

společenské místnosti s krbem. Před začátkem ohniskové skupiny začalo lehce sněžit, což dotvořilo samotné prostředí, jež podporovalo skupinový rozhovor. V den konání ohniskové skupiny jednotliví instruktoři odučili cca 3-4 hodiny za nádherného počasí, jak jsem se dozvěděl v nezávazném rozhovoru během chystání místnosti. Část ze zúčastněných začala svou sezónu již 25.12., část za sebou měla prvních 5 dnů učení. Po společné večeři, která příjemným způsobem navodila přátelskou atmosféru, jsme se přesunuli do společenské místnosti. Pro začínající instruktory byl tento výzkum další novou věcí, jež byla spojena s lyžováním, a na kterou se velmi těšili.

3.4.2 Druhá ohnisková skupina

Faktické údaje:

Typ ohniskové skupiny:

Lidé, kteří mají zájem a připravují se na instruktorskou licenci, bez zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách.

Místo, datum, čas:

Matrei - Rakousko, 4. února 2010, 20:00 – 21:15

Atmosféra, počasí během dne:

Horský hotel v malém rakouském městečku, hotelový pokoj, účastníci byli po celodenním lyžování v krásném počasí, velmi příjemná atmosféra podporující skupinovou práci

Složení skupiny, věk, status:

Tabulka 2: Grafické znázornění základních údajů druhé ohniskové skupiny

POHLAVÍ	VĚK	Ø VĚK	
ŽENA	18	18,3	18
ŽENA	18		
ŽENA	19		
MUŽ	18	17,6	
MUŽ	18		
MUŽ	17		

Tabulka znázorňuje složení druhé ohniskové skupiny. Skupina byla složena z 6 členů, z toho 3 ženy (ve věkovém průměru 18,3 let) a 3 muži (ve věkovém průměru 17,6 let). Celkový věkový průměr skupiny byl 18 let. Z hlediska statusu se jednalo o studenty soukromého pražského gymnázia – studenti předposledního či maturitního ročníku.

Popis:

Jako v pořadí druhou ohniskovou skupinu jsem zvolil zájemce, kteří se připravují na instruktorskou licenci, bez zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách. Jednalo se o studenty pražského soukromého gymnázia, kteří se účastnili výběrového lyžařského kurzu – kurz zaměřený na zdokonalování lyžařské techniky. Samotná ohnisková skupina se konala 4. února 2010, v hotelovém pokoji, který se nacházel v podhorské vesnici Matrei. Ohnisková skupina se konala 4. den kurzu. Po celou dobu konání kurzu panovalo hezké počasí a velmi příjemná atmosféra. Celkově se kurzu účastnili velmi dobří lyžaři. Zkoumaný soubor byl vytvořen na dobrovolné bázi. Při položení otázky a vysvětlení záměru během společné schůzky se přihlásilo 8 zájemců. Na samotnou ohniskovou skupinu dorazilo 6 studentů, jeden student se chtěl zapojit do výzkumu až v průběhu ohniskové skupiny (opozdil se kvůli problémům s lyžemi), to mu ovšem nebylo umožněno.

3.4.3 Třetí ohnisková skupina

Faktické údaje:

Typ ohniskové skupiny:

Instruktoři se zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách, minimálně 1 odučená sezóna, preferováni instruktoři, kteří odučili více než 2 sezóny.

Místo, datum, čas:

Olomouc – sportovní hala University Palackého v Olomouci, 25. února 2010, 19:30 – 20:45

Atmosféra, počasí během dne:

Učebna na sportovní hale, prostředí nemělo vztah k lyžování, částečná obleva, déšť.

Složení skupiny, věk, status:

Tabulka 3: Grafické znázornění základních údajů třetí ohniskové skupiny

POHLAVÍ	VĚK	Ø VĚK		POČET ODUČENÝCH SEZÓN		
				NO	Ø	Ø
ŽENA	23	22,3	22,5	2	Ø 5,3	Ø 4,5
ŽENA	22			8		
ŽENA	22			6		
MUŽ	21	2		Ø 3,6		
MUŽ	21	2				
MUŽ	26	7				

Tabulka znázorňuje složení třetí ohniskové skupiny. Skupina byla složena z 6 členů, z toho 3 ženy (ve věkovém průměru 22,3 let) a 3 muži (ve věkovém průměru 22,6 let). Celkový věkový průměr skupiny byl 22,5 let. Z hlediska statusu se jednalo o studenty University Palackého v Olomouci, studijního oboru Rekreatologie – prezenční i dálková forma studia. Z pohledu počtu odučených sezón na tom byly lépe ženy (průměr odučených sezón 5,3), u

mužů byl průměr odučených sezón 3,6. Celkový průměr skupiny z hlediska počtu odučených sezón byl 4,5.

Popis:

Třetí a zároveň poslední ohnisková skupina byla tvořena instruktory, kteří mají s výukou v komerčních lyžařských školách zkušenosti. Základní kritérium pro výběr zkoumaného souboru byla minimálně 1 odučená sezóna, preferováni byli ovšem instruktoři, kteří odučili 2 a více sezón. Domluvit účastníky této skupiny bylo paradoxně nejtěžší. Nejprve jsem chtěl tento typ ohniskové skupiny udělat v nějaké komerční lyžařské škole. Tam se ovšem nepodařilo skupinový rozhovor domluvit, a to z důvodu nedostatku instruktorů, kteří by splnili výše popsaná kritéria. Nakonec se zkoumaným souborem stali studenti prezenční a dálkové formy studia oboru Rekreatologie. Členové této ohniskové skupiny měli tedy ke zkoumanému jevu velmi blízký vztah. Okolní prostředí bylo v rámci celého výzkumu nejméně motivující. Na začátku výzkumu ještě dobíhal na sportovní hale basketbalový zápas dorostenek, což se negativně projevilo na kvalitě zvukového záznamu v prvních deseti minutách. Počasí (obleva, dešť) také příliš nepodporovalo téma skupinového rozhovoru.

3.5 Data management

3.5.1 Záznam dat

Při nahrávání ohniskových skupin je pro další práci velmi důležitá technická kvalita samotné nahrávky. Rozhovory jsem nahrával přímo na notebook Toshiba, za pomoci specializovaného programu Free audio editor. Tento způsob se mi velmi osvědčil již při nahrávání první ohniskové skupiny. Funkce filtrace hluku a šumu v pozadí a variabilita nastavení, má velmi pozitivní dopad na finální podobu nahrávky, jejíž kvalita ulehčuje následný přepis.

K přepisování nahrávky jsem využil program Express scribe. Jedná se o program určený právě k přepisu audio nahrávek. Tomu je také přizpůsobena nabídka funkcí. Nejvíce jsem ocenil zobrazení textového editoru a audio přehrávače v jednom okně. Odpadá tak zdlouhavé přepínání mezi okny. Samotný přepis usnadní libovolné nastavení klávesových

zkratek (posouvání o 5 vteřin oběma směry, volitelná rychlost přehrávání, nastavení funkce pause and play atd.)

Před samotným přepisem doporučuji se s oběma programy seznámit, vynaložený čas se mnoha násobně vrátí v kvalitě nahrávky a plynulosti přepisu. Důležitou podmínkou je volba prostředí, v němž ohniskové skupiny probíhají. Nechám stranou vliv navozené atmosféry na povahu získaných informací (o kterém píše v kapitole ...) a zaměřím se nyní čistě na technickou stránku. Je důležité si uvědomit, že jakékoliv neočekávané silné zvuky v pozadí se neodstraní ani za pomoci výše popsaného programu. Jedna ze tří ohniskových skupin probíhala i v místnosti sportovní haly University Palackého v Olomouci. V čase začátku ohniskové skupiny končil basketbalový zápas dorostenek. Bohužel rázové zvuky fandících diváků se i přes zeď projeví na kvalitě nahrávky v jejich prvních deseti minutách. Následný přepis této části byl náročnější, zejména po časové stránce.

Nahrávky jsem přepisoval sám, s následnou korekcí v průběhu druhého dne, na základě poslechu. Jednalo se o část, která zabrala v rámci samotného výzkumu nejvíce času. V rámci korekce jsem také vizuálně odlišoval text, jež mluvily ženy (podtržením), text jež mluvili muži (ponechán beze změn) a text, jež jsem říkal já, jakožto moderátor skupiny (kurzíva). Během přepisu nebyly upravovány fonetické chyby a stavba vět. Vizuálním odlišením jednotlivých pasáží jsem si připravil text pro jeho výsledné zpracování. Doporučuji nahrávky přepisovat v co nejkratší době po samotném nahrání a to z důvodu pamatování si jednotlivých pasáží, což usnadňuje orientaci v textu.

3.5.2 Zpracování dat

Samotné zpracování výsledného přepisu probíhalo za pomoci programu Atlas.ti. Tento software je přímo určen k analýze dat v rámci kvalitativního výzkumu. Protože se jedná o licenční software, probíhalo kódování záznamu na notebooku PhDr. Jany Hoffmannové - vedoucí práce. Programové menu je v anglickém jazyce, a tak je velmi důležité se před prvním kódováním naučit s programem správně pracovat a porozumět alespoň jeho základním funkcím. V tom mi velmi pomohly konzultace s vedoucí bakalářské práce.

V rámci zpracování dat jsem si zvolil metodu zakotvené teorie, konkrétně metodu otevřeného kódování s následnou tvorbou „families“ (skupin). Myslím si, že volba otevřeného

kódování je pro začínající výzkumníky velmi dobrou variantou. Mé domněnky potvrzují slova Švaříčka, Šedové a kol, kteří píší: „Domníváme se, že existuje poměr universální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat, a to skrze otevřené kódování...“ (Švaříček, Šedová & kol., 2007, 211). Strauss a Corbinová (1999) popisují otevřené kódování jako postupné rozebírání získaných dat, jejich prozkoumávání a porovnávání s následnou kategorizací údajů.

Na základě těchto teoretických znalostí a získaných informací v rámci konzultací jsem začal analyzovat přepsaná data. Pro práci v programu Atlas.ti je nejprve zapotřebí uložit veškerý přepsaný text do formátu RTF. Po vložení textu do programu následovalo založení nové tzv. Hermeneutic unic. Takto byl text připraven k potřebnému kódování, kde jsem se snažil aplikovat metodu, jež popisuje Charmazová (2006). Jedná se o dva kroky, které výzkumník provádí.

Prvním krokem je takzvané iniciální kódování (initial coding). V této fázi by se měl výzkumník snažit odpoutat od tématu a zapomenout na bezhlavé dosažení vytyčených výzkumných cílů. V rámci iniciálního kódování se text nerozděluje na odstavec dle významového smyslu. Postupoval jsem slovo za slovem, větu za větou a snažil se bez hlubšího přemýšlení pojmenovávat myšlenky vyplývající z každé věty či sousloví, bez ohledu na celek.

Následný den jsem kódovaný rozhovor procházel ještě jednou a již důkladněji uvažoval nad smyslem jednotlivých kódů. Některé kódy jsem smazal, některé upravil či přejmenoval. Podařilo se mi tak dosáhnout databanky kódů, kterou jsem mohl využít při kódování následujících rozhovorů. Program atlas.ti nabízí 3 základní možnosti tvorby kódů – create a new code (tvorba úplně nového kódu), create a code by using the selected text (tvorba kódů na základě použitého textu – obdoba citace) a poslední možností je codes from the list (kódování vybraného textu na základě vybraní kódů z propojené databanky). Tímto způsobem se mi v rámci kódování tří ohniskových skupin podařilo vytvořit databanku čítající cca 500 různých kódů.

Před samotnou druhou fází doporučuji využít odkazu Output, jež se nachází na pracovní liště v samotném okně code manager. Uživatel si zde může vybrat z mnoha možných výstupů (seznam kódů, jejich četnost, kódy s poznámkami atd). Já pracoval se seznamem kódů, včetně počtu jejich použití. Takto vytvořený seznam jsem importoval do programu microsoft excel, kde jsem za pomoci numerických operací vytvořil výsledný

seznam kódů (seřazený dle četnosti). V tomto okamžiku doporučuji celý seznam projít a sloučit kódy stejného významu. Při kódování může nastat situace, kdy vlivem nepozornosti uživatel vytvoří dva stejné kódy, které se liší například čárkou nad a. Program ovšem pracuje se zcela odlišnými kódy. Sloučením kódů za pomoci odkazu miscellaneous – merge codes (v menu code manager, které se rozbalí po kliknutí pravým tlačítkem na daný kód). Při použití tohoto odkazu program sám aktivně vyhledá a propojí veškerá použití daného prvku a upraví jeho četnost.

Druhou fází dle Charmazové (2006) je takzvané zaostřené kódování (focused coding). Jedná se o vybrání nejfrekventovanějších kódů (vybírání dle četnosti), tímto jsem si rozčlenil databanku k následné tvorbě kategorií. Kategorie je termín, který se používá pro pojmenování skupiny kódů, které k sobě po významové stránce patří. Každý kód reprezentuje určitou textovou část napříč všemi skupinami, jak uvádí Švaříček, Šedřová a kol. (2007)

V reálné práci s programem atlas.ti to znamená vytvoření tzv. code families (rodin) v rámci odkazu code manager. V tomto pojetí hlavní kód (vybraný na základě četnosti použití) představuje rodinu, zbylé kódy, které významově s hlavním kódem souvisí, tvoří jednotlivé členy rodiny. Vytvořením jednotlivých families je kódování textu dokončeno a výsledky jsou připraveny k další práci.

3.5.3 Psaní poznámek

Již pře zahájením výzkumu je nutné si uvědomit dobu, že od první nahrávky až k výslednému zpracování poslední nahrávky uplyne značná doba. V mém případě to byla doba přesahující 4 měsíce. V tak dlouhém období je zcela nemožné zapamatovat si doplňující informace u jednotlivých skupin, které ovšem ve výsledné interpretaci mají neocenitelný význam pro utvoření uceleného pohledu na danou ohniskovou skupinu. Proto jsem si již před začátkem prvního výzkumného setkání založil poznámkový deníček, do kterého jsem si zapisoval veškeré poznatky, které mne napadly před, v průběhu či po ukončení ohniskové skupiny. Pro snažší popis jednotlivých skupin jsem si zaznamenával informace týkající se počtu účastníků, jejich věk, jejich prožitý den, ve kterém se výzkum odehrával, popis místa, počasí, celkové atmosféry. Během výzkumu jsem si do připraveného diagramu, jež znázorňoval usazení, poznamenával důležité reakce jednotlivých účastníků.

Všechny tyto poznámky získaly na důležitosti až v době, kdy jsem se vracel v rámci kódování k jednotlivým nahrávkám. Část poznámek jsem potom v rámci funkce edit comment, jež atlas.ti nabízí, přesunul k jednotlivým kódům. Jedná se o doplňující informace, kterými může uživatel jednotlivé kódy okomentovat. Tento komentář se poté zobrazí při otevření kódu v rámci jakéhokoliv souboru. Tím jsem si vždy vzpomněl na původní myšlenku, která mne vedla k umístění kódu.

Myslím si, že je velmi důležité si psaní poznámek osvojit a zautomatizovat. Velmi to usnadňuje následnou výzkumnou činnost. To ovšem neznamená bezhlavě komentovat jakýkoliv kód.

3.5.4 Etika výzkumu

V rámci výzkumu bylo postupováno dle pravidel etické komise Fakulty tělesné kultury, která ukládá povinnost zajistit dobrovolný a informovaný souhlas v případě jakéhokoliv výzkumu zahrnující lidské účastníky. (Valenta, 2009)

Dobrovolný souhlas jsem získal vždy před zahájením ohniskové skupiny od každé účastníka výzkumu. Znění informovaného souhlasu je součástí přílohy této diplomové práce.

Ačkoliv jsou materiály, které obsahují citlivé osobní údaje, dle zákona č.101/2000 Sb., součástí CD přílohy této výzkumné práce, jsou k dispozici pouze členům vědecké komise.

4 VÝSLEDKY

4.1 Důležité markery

Z tabulky vyplývá četnost použití jednotlivých kódů, které také představují jednotlivé „families“. V pravém sloupci se nachází celkový součet, kolikrát byl kód při kódování v programu atlas.ti použit v rámci všech ohniskových skupin. Zbylé tři sloupce představují použití kódu v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Protože by ale bylo samotné kvantitativní zobrazení značně zavádějící, budu se v následujícím textu zabývat analýzou jednotlivých „families“. V rámci odlišení jsem při použití úryvků z jednotlivých ohniskových skupin označil věty, jež říkaly ženy, podtržením. Zkratka P1, P2, P3 označuje jednotlivé ohniskové skupiny.

Tabulka 3 Konečný součet použitých kódů

	CODES	P 1	P 2	P 3	Σ
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKŮ	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

- P1: První ohnisková skupina - potenciální instruktoři
 - lidé, kteří mají zájem a připravují se na instruktorskou licenci, bez zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách
- P2: Druhá ohnisková skupina – noví instruktoři
 - instruktoři s čerstvě získanou licenci, minimum zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách – max. 1 měsíc ve výuce

- P3: Třetí ohnisková skupina – zkušené instruktory
 - instruktory se zkušeností s výukou v komerčních lyžařských školách, minimálně 1 odučená sezóna, preferování instruktory, kteří odučili více než 2 sezóny

4.1.1 PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK – marker č.8

Tabulka 2 Kvantitativní použití kódů

	CODES	P 1	P 2	P 3	Ω
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKU	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

V rámci tabulky je zvýrazněno použití samotného kódu „PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK“, který představuje také poslední „family“. Tento kód byl svou četností vyhodnocen jako 8. nejpoužívanější kód v rámci celého výzkumu. Z tabulky můžeme také vyčíst jeho použití v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Kód byl nejčastěji použit v rámci ohniskové skupiny P1, jejíž členové se teprve připravují na dráhu lyžařského instruktora. Naopak nejméně byl kód použit v ohniskové skupině P2 - instruktorů začátečníků. V rámci tvorby „families“ bylo do této rodiny přidruženo celkem 61 kódů.

Na základě četnosti použití jsem z kódů vytvořil pyramidu (viz.schéma č.1), kde základnu tvoří kódy, které byly použity méně (a tvoří tak stavební podloží), směrem vzhůru potom kódy, jejichž frekvence použití byla větší. Na vrcholu pyramidy stojí kód, jež představuje název „family“. Shodná barva vyjadřuje shodnou frekvenci použití daného kódu.

Překonávání překážek si obecně můžeme představit v několika rovinách. Ať už se jedná o jakoukoliv překážku, účastníci výzkumu chápají její překonání jako:

P1: Nevím, prostě jako, že to je cesta dál, jako když člověk kráčí po schodech, tak musí šlápnout mnohokrát dál.

V rámci psychologie můžeme tento jev pojmenovat slovem vývoj. Jak uvádí Říčan (1989), vývoj bychom mohli charakterizovat jako změnu organismu, při které dochází k získávání nových vlastností, mění se chápání světa a lidských vztahů a zároveň se jedinec snaží o větší autonomii.

Rozdíl v četnosti použití tohoto kódu v rámci jednotlivých ohniskových skupin, z hlediska kariéry lyžařského instruktora, by se dal interpretovat různě. Instruktoři, připravující se na dráhu lyžařského instruktora, vnímají jako největší překážku zdárné absolvování samotného licenčního kurzu a potenciální problémy spojené s výukou lyžování.

P3: No aji vlastně mi to přišlo, spravit ty zkoušky mi přišlo úplně nereálné, až tu na škole jsem zjistil, že vlastně asi to půjde aji.

P1: Já si třeba myslím, že ten instruktorák je něco jako, pro mě třeba ne, ale přijde mi, že by to mohlo bejt třeba něco jako vyvrcholení tý lyžařský kariéry u toho soukromýho člověka, ne u toho profíka, kterej pak závodí, jo že prostě zdokonalit se, a říct si, jo tak teď už jsem instruktor a teď už vlastně umím lyžovat.

P1: No já raději nebudu říkat, jak dlouho jezdím, protože bych se tady mezi těma ostatníma lidma, co jezdijou třeba hmm, musel stydět.

P1: Tak si představ, že ti tam někdo pošle nějakýho prcka, kterej ti tam začne řvát, že prostě ne a ty ho tam prostě budeš vymýšlet nějaký hry, budeš se tam stavět na hlavu a on vedle tebe bude pořád řvát, tak co s ním jako.

P1: Ty člověče já jako nevím, že jo, ti pubertáci ti mohou udělat takovej průser!

Spíše než obraz reality se jedná o strach z neznáma. Určité obavy jsou oprávněné, ovšem většina vyprchá po prvních osobních zkušenostech s výukou lyžování. Instruktoři, kteří již absolvovali licenční kurz nebo již mají s výukou lyžování zkušenosti, vnímají ve své podstatě překonávání překážek velice podobně jako předchozí skupina, zůstává strach z neznáma, který mnohdy pramení z čisté neznalosti. Co se mění je cíl, kterého by chtěl

člověk dosáhnout. S přibývajícím zkušenostmi se cíle zpřesňují a jsou podloženy reálnými možnostmi. Také se více zaměřují na samotný kariérní růst, profilaci do budoucna.

P2: Jsem si říkala, že tohle by mohl být i tak trochu rozjezd, jednak oni chtějí všude praxi, že bych tam nemohla přijít jo hallo tak já si to tady, jdu to vyzkoušet, ještě to tam v té němčině vysvětlovat, když jim třeba ale, ukážu vám, já vím, že třeba tady to sice nebudou mít licence žádnou váhu, ale když jim třeba řeknu, že už jsem někde učila, mám za sebou rok, dva, tři, tak třeba ukážu nějaké certifikáty, tak třeba je zlomím a nějak se tam dostanu, udělám nějaké ty jejich zkoušky třeba.

P2: To já bych si chtěl určitě dodělat toho cvičitele a věnovat se tomu nějak víc no, baví mě to tady, je to tady mela.

P3: Já jsme ty dvě sezóny učil iba u nás, na takovým menším střediskách, při městě a kedy bych učil dále, tak bych chtěl vyzkoušet i nějaké velké středisko.

P3: Hmmm, ty alpy mě jako taky lákají. Já mám právě, že už jako i tento rok i na příští sezónu mám jakože nabídku, že bych mohla prostě, protože ta lyžařská škola, ve který učím je jenom v jednom středisku a chce se rozšířit i do jiných středisek a v tom druhým středisku bych to prostě vedla já. Což je jakoby co bych hrozně moc chtěla, ale to by znamenalo bejt tam celou sezónu a nevím, jak to skloubit se školou a právě teď to mám takový dilema, co právě. Že možná, že přeruším právě nebo uvidím. Ale jako že tohle by byl třeba můj sen.

P3: Tak já si jako vrchol toho lyžařského instruktování, pro mě by byl, když bych. Když by to nebylo úplně jako instruktování, ani nepracoval bych s těma začátečníkama, ale bylo by to s lidma, kteří už umějí jezdit, ale byl to spíše takovej guideninky, prostě po těch horách, prostě dejme tomu, když by potřebovali vědět dobrý trasy na freeride nebo heli skiing ,ten by byl úplně nejlepší, což pro mě by bylo asi úplně takovej vrchol toho mýho, tý mý instruktorský kariéry.

Snahu překonávat překážky, splnit si své cíle můžeme chápat jako snahu něco po sobě zanechat. Být na tomto světě užitečný, jak uvádí Erikson (1965). V tomto období jde zejména o snahu zachovat po sobě něco cenného. Jinými slovy můžeme toto období chápat jako snahu o utváření životní kariéry s cílem zanechat na tomto světě svůj vlastní odkaz.

Ovšem překonávání překážek nemusíme chápat pouze v rovině kariérního růstu, v rovině budoucnosti, ale také v rovině osobní či citové.

P1: Já to třeba mám jakože člověk řídí něco, co nemá řídit, jakože ty lyže jsou něco. Jakože souboj s těma lyžema. Né, v okamžiku, kdy se ty lyže chovaj jak ty chceš, tak je to tím krásným stylem a fakt tě to jako baví, tak je to jako vyhrál sem.

P2: Já když jsem si dělala licenci, tak mi bylo zrovna 16 a hledala jsem jakoukoliv pokud' možnost, jak vypadnout z domu, takže jsem si našla žejo něco ,kde se dělají kurzy, říkala jsem si super, budu na horách, naučím se něco na snowboardu ,ani jsem nějak původní účel nebyl, že bych šla učit, spíše se tak nějak sama zdokonalit, takže jsem jela.

P2: No já jsem taky chtěla pracovat na horách, mi to bylo jedno, hlavně abych vypadla z města a od našich trochu.

P2: Je to docela v pohodě, no a je to taky částečně kvůli tomu, že doma nějak nemůžou překousnout, že jsem takový nějaký nemakačenko, tak jsem si řekl, že bych spojil příjemné s užitečným a vidíme se v podstatě co nejmíň, což taky není úplně špatné.

Účastníci výzkumu velmi často uváděli snahu odloučit se od rodičů, to do jisté míry souvisí s obdobím, v němž se výzkumný soubor nacházel. Tuto fázi života popisuje Říčan (1989) jako období, kdy jedinec přestává uznávat autoritu, zejména rodiče. „Není to ovšem už ta naivní dětská vzpoura. Adolescent je všestranně, také citově zkušenější, vzdělanější, vážnější jeho intelekt je vycvičenější.“ (Říčan, 1989, 227) Vlastní vzpoura pouze zástěrka pro jakýsi vnitřní rozchod s rodiči, blíží se doba samostatnosti.

Pod slovem překonaná překážka si každý představí něco jiného. Někdo úspěšné absolvování kurzu lyžařského instruktora, někdo překonání sebe sama, či odhodlání odpoutat se od rodičů a vykročit do neznáma. Každá překážka je spojena se strachem, s pocitem nebezpečí a nejisté budoucnosti. Překonat strach z neznáma, a udělat první krok, je vždy to nejdůležitější. Postupným překonáváním překážek si člověk buduje svou pozici v životě, hledá své vlastní já, řeší konfliktní situace.

Část překážek, které v tu chvíli nejsme schopni rozumově překonat, se snažíme obejít. Ve výše popsaném případě to znamená například snahu o odpoutání se od rodičů, snahu

dokázat si vlastní autonomii, postarat se sám o sebe. Kariéra lyžařského instruktora k tomu dává dostačující podmínky. Instruktor je schopen během dne vydělat tolik, aby zabezpečil své aktuální potřeby. Ubytován je v prostorách lyžařské školy. Před adolescentem stojí mnoho vývojových úkolů a jeho snahou je mnoho z těchto úkolů odložit, vyhnout se jim. Vyhnout se vysoko kladeným nárokům. Jednou z forem bývá zaneprázdněnost z důvodů aktivit ve volném čase. (Říčan, 1989)

4.1.2 PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ – marker č.7

Tabulka 3 Kvantitativní použití kódů

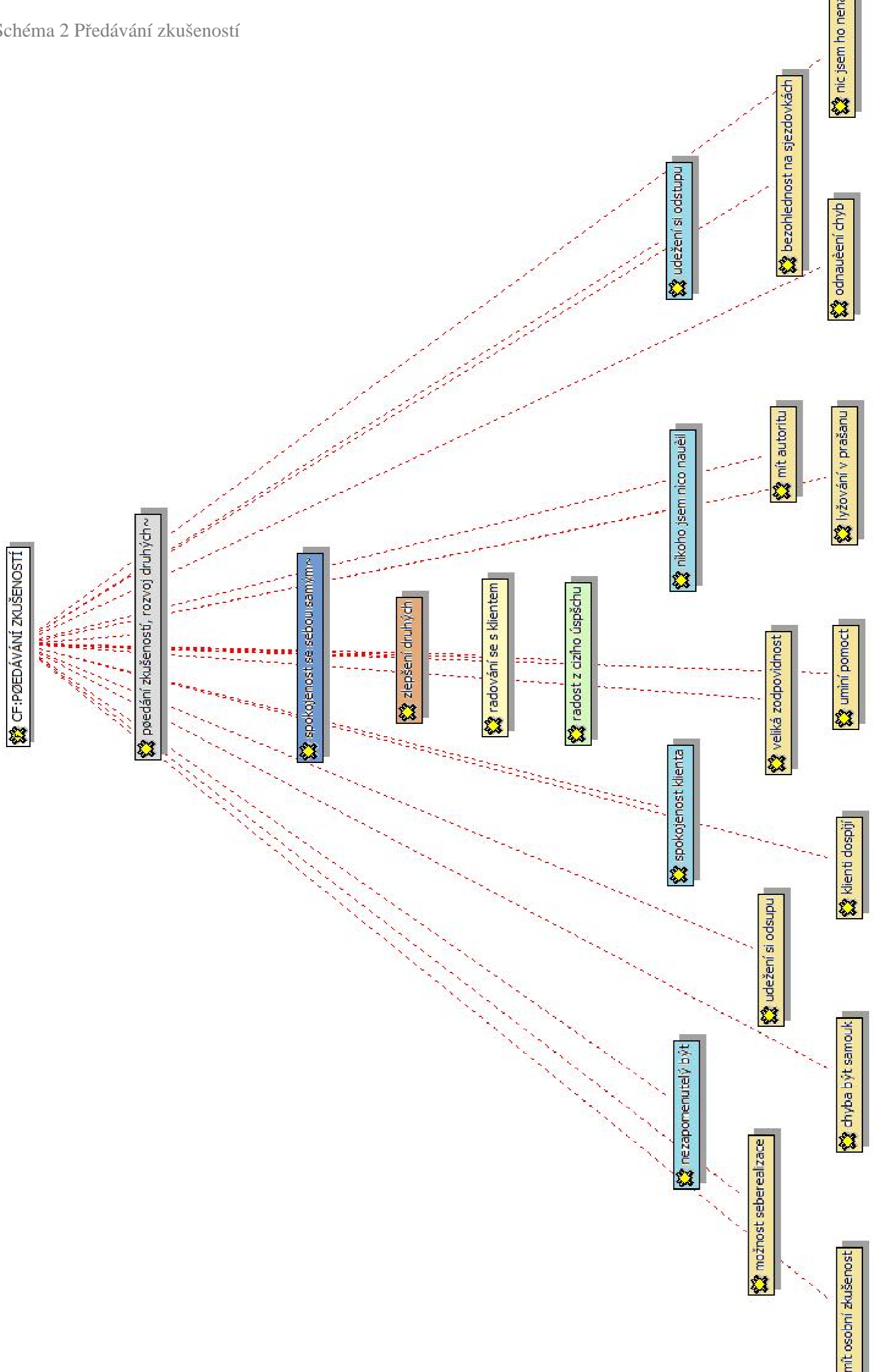
	CODES	P 1	P 2	P 3	Ω
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKU	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

V rámci tabulky je zvýrazněno použití samotného kódu „PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ“, jež je představitelem další významné „family“. Tento kód byl svou četností vyhodnocen jako 7. nejpoužívanější kód v rámci celého výzkumu. Z tabulky můžeme také vyčíst jeho použití v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Frekvence používání tohoto kódu v jednotlivých skupinách, vzhledem k jejich charakteristikám, nebylo žádným překvapením. Kód byl nejpoužívanější u skupiny instruktorů, kteří jsou čerstvými absolventy licenčního kurzu. Nejméně byl poté kód používán ve skupině budoucích instruktorů. V rámci tvorby „families“ bylo do této rodiny přidruženo celkem 21 kódů.

Na základě četnosti použití jsem z kódů vytvořil pyramidu (viz.schéma č.2), kde základnu tvoří kódy, které byly použity méně (a tvoří tak stavební podloží), směrem vzhůru potom kódy, jejichž frekvence použití byla větší. Na vrcholu pyramidy stojí kód, jež představuje název „family“. Shodná barva vyjadřuje shodnou frekvenci použití daného kódu.

Schéma 2 Předávání zkušeností



Touha předávat zkušenosti a informace souvisí s přáním člověka něco tady po sobě zanechat, nebýt zbytečný, předat své zkušenosti a znalosti zase dále. Jakýkoliv výchovný, výukový proces bychom mohli charakterizovat výše zmíněným transferem informací. Předáváním vlastních zkušeností s cílem rozvíjet druhé, bychom mohli popsat ve smyslu Eriksona (1965), který popisuje toto období jako snahu zachovat po sobě něco cenného. Jinými slovy můžeme toto období chápat jako snahu o utváření životní kariéry s cílem zanechat na tomto světě svůj vlastní odkaz.

Tato „family“ by zároveň mohla charakterizovat důvod, proč se jednotliví instruktoři věnují právě výuce lyžování.

V rámci této skupiny bychom mohli rozlišit kódy dvou typů. Do první kategorie by spadaly kódy tmavě žluté a modré barvy – kódy, jež se vztahují k samotnému instruktorovi či procesu výuky, druhá kategorie by byla tvořena zbylými kódy a vyjadřovala by již vztah mezi instruktorem a žákem. Předávání zkušeností je proces otevřený a oboustranný, na jedné straně učí instruktor žáka lyžovat, na druhé straně učí žák instruktora učit.

Každý proces učení ovšem nemusí být následován úspěchem. Jestliže by v kariéře lyžařského instruktora převažovaly negativní výsledky, neměla by zřejmě dlouhého trvání. V rámci výzkumu zaznělo i doporučení, jak se takovým negativním okamžikům bránit.

P2: Joo teďka jsem měl klučinu dvě hodiny a byl jsem z toho docela nešťastnej, protože se mi zdálo, že jsem ho jako skoro nic

P3: Jsem měl malýho kluka, ktorej byl totálně nevychovanej, a prostě neposlouchal, celou hodinu po mě plival a prostě utíkal mi ze sjezdovky, na černou sjezdovku nebo z toho učebního sklonu na černou sjezdovku a honil jsem ho tam akorát, pak mě za to seřval ještě jeho děda, tak jsem mu to vysvětloval, že to jako fakt není ve mě, že já tady nejsme kvůli výchově, ale jak jsi říkal, je to o tom, držet si ten odstup, aby tě právě tady to nezraňovalo.

V rámci výzkumu došlo k několika shodám napříč jednotlivými ohniskovými skupinami. Možnost seberealizace je jedním z nejvíce vnímaných okamžiků v rámci kariérní dráhy lyžařského instruktora.

P3: Třeba u mě osobně, hmm, je další možnost, kde se realizovat při těch rozcvičkách jo, třeba ne, dáme si štafetu nebo takhle, ale pokaždé ňákou jinou hru vyzkoušet si,

projet knížku Mazal, pohybové hry,projet pohybové hry, buchnout tam ze dně hry, děcka jsou vysmáté, úplně teď jim není zima, vůbec nepřemýšlí nad tím, že by měli mít strach z toho, že tam jdou na lyže.

P1: Ale já si myslím ,že tam třeba jako že hodně záleží na těch jako že hrách a cvičeníh, který můžeš s těma dětma dělat, že jo, eh hmm, je plno věcí, který můžeš říct teoreticky,ale on to třeba neumí udělat, tak musí člověk vymyslet třeba něco, nějakou hru, kdy prostě to přirozeně udělá.

P3: Mě ještě třeba hrozně naplňuje, když přijedou natěšené co budu hrát za hru.

Z výzkumu také vyplynula další shoda. Tou je radost ze sebe sama, radost z dobře vykonané práce, pocit zadostiučinění.

P2: To je pocit jak sviňa, když ti začne, za čtyři hodiny naučíš dělat obloučky a borec ti řekne, že v životě na tom nestál a paráda.

P1: Je to takový, že když vidíš, u toho člověka že se dostal přes nějakou tu bariéru, a že mu to najednou jde a víš, že to je taky trošku i tvoje zásluha, tak je to dobrý no.

P2: Pak když s někym kecáš a bavíte se o tym ,tak pak zjistíš, že nějakých aspoň 90 procent lidí se něco naučilo aspoň, že jo, žes víc dal..než nedal! To je úplně ta nejlepší satisfakce, když vidíš, jako že se zlepší.

P3: Pro mě třeba jako fakt asi nejvíc, co mě jakoby naplňuje tady v tom, je to, když třeba, po nějakým tom tejdnu, za ktorej se dá udělat fakt docela velkej progres s těma lidma, oni za tebou přijdou a ne, že ti dají třeba peníze, ale stačí prostě, podaj ti ruku a ty vidíš v jejich očích, že, jak jsou prostě šťastní.

P2: Já mám z toho největší pocit, že když ti jde někdo do školky, tam se vlastně učí jezdit pomaličku v pluhu, a potom přejde na ten větší kopec a později už na tom jezdí jako sám, takže to je paráda,že se naučil na tom alespoň trošku lyžovat,dokáže sjet kopec.

P2: Když vidíš, že mu to něco dalo, to je ta náplň, že dokážu toho daného člověka potom něco naučit.

Podstatu „chtít předat zkušenost“ můžeme vnímat jako snahu být součástí něčeho velkého, převratného, nového a zároveň snahu tvořivým způsobem přispívat ku prospěchu ostatních lidí, jak uvádí Říčan (1989) a Erikson (1965).

Jedním z velmi frekventovaných témat v rámci této „family“ byla také možnost někoho ovlivnit. Jak budoucí, tak současní instruktoři vnímali hrozící možnost zranění, která je způsobena vnějšími okolnostmi.

P2: Já mám takovou teorii, že vzhledem k tomu, že mě někdo učil a něco mi říkal, tak já prostě hmmm hmmm, mě se líbí to , že to někomu můžu předat, že to někomu můžu něco říct a někoho něco naučí...jakože když o tom někdo něco neví a já mu to můžu předat tak to je úplně úžasné, když mu to můžu jako vysvětlit a zaujmout teda, hmm, takže tak teda a takyto bude tím, že prostě ty děcka, které nám, tak projdou tady tou školou se jako až dospějou, budou starší a budou tak jako jezdit teda, jestli je to bude bavit, zůstanou u toho,takže oni můžou zase dál a dál rozvíjet a dál to posílat.

P1: No, to jsou fakt idioti, jako ty kluci některý, ti mladí, ty dvacetiletí, co se tam prostě řítěj tou sjezdovkou a je jim úplně jedno, že tam jede ta školka těch dětí, že jo.

P2: To hlavní je předávání informací.

P1: Tak můžeš jim předat tu myšlenku hele nejezdi jak prase.

Úraz, jakožto významný zásah do života jedince potom nechápeme jako vývoj, nýbrž jako „...náhodný násilný zásah do vývoje.“ (Říčan, 1989, 18) Dle Říčana (1989) můžeme úraz chápat jako násilné ovlivnění zákonitých vývojových změn. „Psychologický biodromální přístup se programově orientuje na rozvoj osobnosti v jistém prostředí s celou posloupností událostí včetně jedincových činů a jejich odezvy v požívání.“ (Paulík, 1994, 7) To znamená, že z hlediska biodromálního přístupu chápeme i tyto změny jako okamžiky, které mohou výrazně ovlivnit následný vývoj jedince.

4.1.3 RADOST Z LYŽOVÁNÍ- marker č.6

Tabulka 4 Kvantitativní použití kódů

	CODES	P 1	P 2	P 3	Ω
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKŮ	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

V rámci tabulky je zvýrazněno použití samotného kódu „RADOST Z LYŽOVÁNÍ“, jež je představitelem další významné „family.“ Tento kód byl svou četností vyhodnocen jako 6. nejpoužívanější kód v rámci celého výzkumu. Z tabulky můžeme také vyčíst jeho použití v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Frekvence použití kódu byla největší ve skupině P1, ve zbylých dvou skupinách byla frekvence použití tohoto kódu menší. V rámci tvorby „families“ bylo do této rodiny přidruženo celkem 48 kódů.

Na základě četnosti použití jsem z kódů vytvořil pyramidu (viz.schéma č.3), kde základnu tvoří kódy, které byly použity méně (a tvoří tak stavební podloží), směrem vzhůru potom kódy, jejichž frekvence použití byla větší. Na vrcholu pyramidy stojí kód, jež představuje název „family“. Shodná barva vyjadřuje shodnou frekvenci použití daného kódu.

Tato „family“ se v rámci výzkumu ustanovila na základě přímo položené výzkumné otázky, přesto se v rámci jednotlivých ohniskových skupin objevily různé odlišující nuance.

Nejvíce se jednotlivé skupinové rozhovory zaměřovaly na začátky lyžování, vlastní vztah k lyžování a vnímané riziko, v rámci výzkumu také došlo k zamyšlení nad budoucností bez sněhu.

ZAČÁTKY LYŽOVÁNÍ

P1: Tak já jsem se k tomu lyžování dostal v nějakých 7 letech.

P2: A taťka, on je takový sportovec, on mě učil všechny sporty.....a pak asi na lyžáku, jako mě tam řekli co asi dělám špatně a tam se to asi zlepšilo, jakože tak.

P1: To je jednoduché no, sám od sebe no.

P2: Lyžovat jsme začala, protože rodiče lyžovali a jsou takoví jako sportovně založení, takže tak mě k tomu přivedli.

P3: Když se teď podívám na osud svého života, kdy jsem zaznamenal jako první bod, první kontakt s lyžováním, který byl pro mě asi nejvýznamnější. Je to díky tomu, že moji rodičové od malička mě vedli k tomu, abych jako sportoval.

P3: Naši mě chtěli sice naučit sami, ale asi po hodině na malém kopci to vzdali, zjistili, že to asi nebude to nejlepší, tak jsem se učil s instruktorem.

P3: No tak já jsem v té době už 10 roků, když mě učil instruktor lyžovat.

P1: Chodila jsem do nějakýho závodního týmu.

P2: Prostě přijdu první den do školy, vykulený z toho jak pul, že a učitelka nám dala do ruky přihlášky do lyžařského oddílu, tak to přinesu dom, doma ti vyplnili, tak jsem si myslel, že chcou, abych tam chodil no a tak to vzniklo.

Z výzkumu vyplynulo, že s lyžemi je seznámili rodiče. Ti tak zcela nevědomky odstartovali kariéru lyžařského instruktora. Část účastníků výzkumu se učilo lyžovat s instruktorem (v tu chvíli nikdo z dotazovaných neoznačil tento bod jako počátek snu stát se lyžařským instruktorem). Část zkoumaného souboru se učila lyžovat svépomocí. Zejména ve skupině P1 a P2 se lyžařští instruktoři profilovali z bývalých závodníků, kterým kariéru přerušilo zranění.

P3: Prostě snažila jsem se nejvíc času trávit na lyžích, protože doufám, že postupně to bude větší a větší koníček.

P1: Je to v o tom, že ten adrenalin na těch lyžích můžeš získat fakt velmi snadno, že jo, je to jedna z těch fakt lehkejš forem, člověk se moc nenadře, sedne si na lanovku a ta ho vyveze.

P1: Tak je tam pořád nějakej ten pohyb a nějaká ta snaha a prostě já jsem člověk, kterýho ty sporty bavěj.

P2: Že tuto sezónu na základě lidí, které jsem poznala, se pro mě lyžování stalo ohromnou zábavou.

P1: Páč nikdy jsem nejezdili jako jenom rodina, a vždycky jsem jako že v partě.

P3: Prvotní je pro mě to ježdění s kamarády,....že pak se mi to zalíbilo tím, že vlastně všechny moje kamarádky a kamarádi lyžovali a že prostě všichni, co byli okolo.

kdy jsou lidi, kteří umějí lyžovat, kteří umějí lyžovat lépe než já a se kterejma bych se chtěl právě tady kvůli tomu seznámit.

P1: No že člověk se tam prostě pořád jako zdokonaluje.

P3: Abych se furt nějakým způsobem zlepšoval.

P2: Že už se na tom co nejvíc zdokonalit, co nejvíc jezdit.

P3: Protože vždycky je pořád co zlepšit a vlastně to učení, to je, nesmíte si to, nesmíte se dostat do takový fáze, že si tím otrávíte život.

Každý z účastníků výzkumu uváděl své vlastní postoje a názory, které ho drží při lyžování. Nejfrekventovanějšími termíny byly: možnost dále se zlepšovat, koníček, zábava s přáteli, forma aktivního odpočinku.

Velikým překvapením pro mě byla míra vnímaného rizika zejména ve skupině lyžařů, jež se připravují na dráhu lyžařského instruktora.

P1: Třeba když jsem už jako dlouho, když jsem třeba byli už ten poslední den, tak si jako říkám ty jo, už bych si to jako třikrát sjela a dost.

P1: Třeba když jsem už jako dlouho, když jsem třeba byli už ten poslední den, tak si jako říkám ty jo, už bych si to jako třikrát sjela a dost a jinak.

P1: Ale v podstatě by pro to šel obětovat i život snadno, velmi snadno, protože to není úplně bezpečné.

Většina ze zúčastněných má přímo negativní zkušenost s lyžováním v podobě úrazu, o to více potom dochází k vnímání rizik a zejména nepříjemností, které jsou s daným úrazem spojené.

Na konci výzkumu došlo také k zamyšlení se nad situací, pokud by příští sezónu již nenasněžilo. Pro většinu zúčastněných, napříč všemi ohniskovými skupinami, byla tato představa značně nereálná. Případnou situaci by řešili hledáním alternativ k lyžování či lyžováním v halách.

P2: Představit si to nedokážu, tak maximálně bych to zkusil, jak tady říkal kolega ty travní lyže.

P1: Přesně tak v Dubaji, tam se lyžuje v budově, ale jinak se lyžuje venku, na horách.

V rámci této „family“ bychom také mohli zmínit situaci, ke které došlo po ukončení nahrávání ohniskových skupin P2 a P3. V rámci skupinového hovoru se vytvořily hloučky, jež mezi sebou začaly řešit vyučovací metodiku jednotlivých lyžařských škol. Osobně tento rozkol vnímám slovy Říčana (1989, 214) „Adolescent je mnohdy ovlivněn okolím ve smyslu přejímání informací, postojů bez kritického úsudku.“

4.1.4 ZTRÁTA ZÁJMU – marker č.5

Tabulka 5 Kvantitativní použití kódů

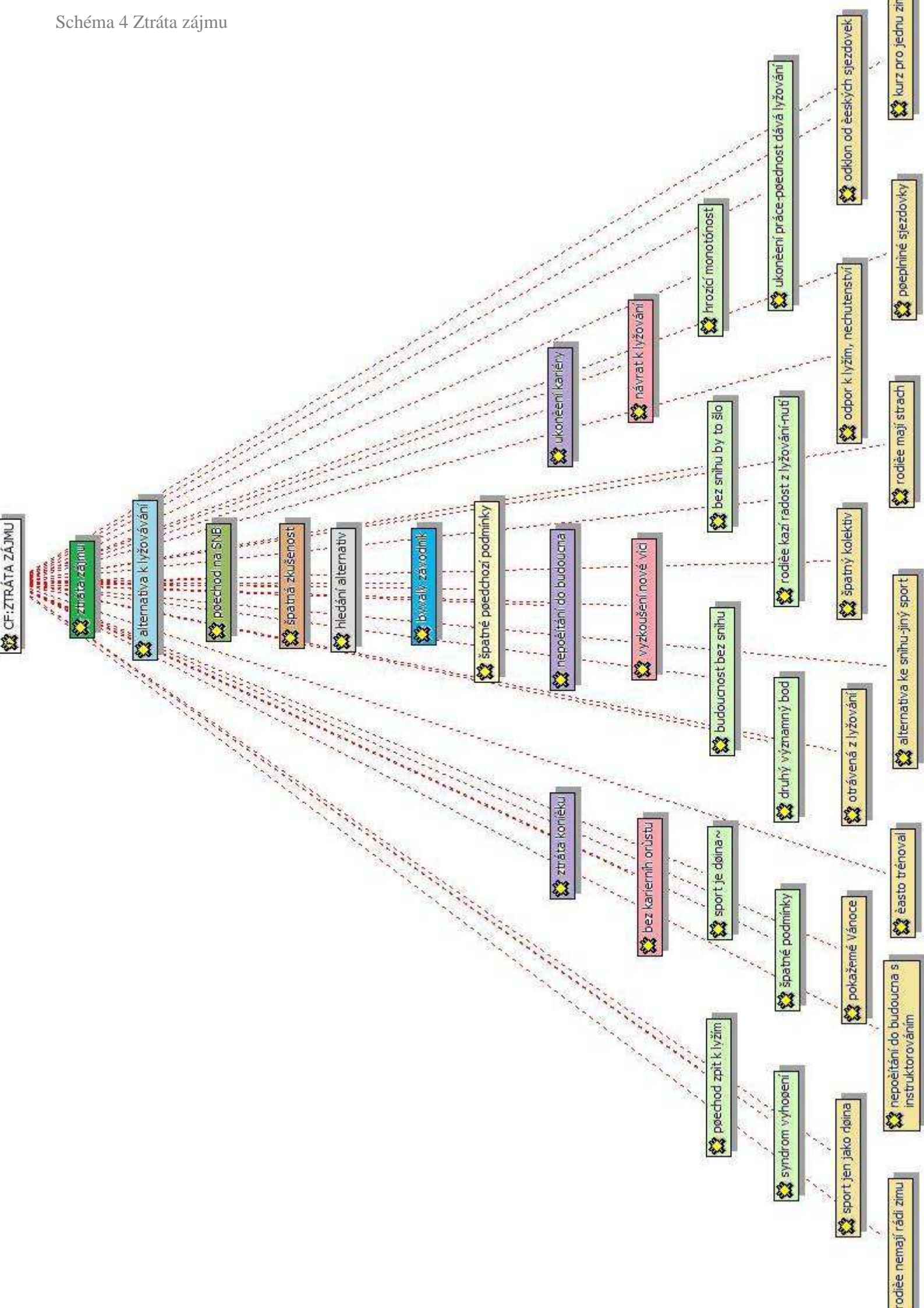
	CODES	P 1	P 2	P 3	Ω
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKŮ	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

V rámci tabulky je zvýrazněno použití samotného kódu „ZTRÁTA ZÁJMU“, který zároveň představuje také předposlední „family“. Tento kód byl svou četností vyhodnocen jako 7. nejpoužívanější kód v rámci celého výzkumu. Z tabulky můžeme také vyčíst jeho použití v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Frekvence použití napříč ohniskovými skupinami je velmi podobná. V rámci tvorby „families“ bylo do této rodiny přidruženo celkem 61 kódů.

Na základě četnosti použití jsem z kódů vytvořil pyramidu (viz.schéma č.4), kde základnu tvoří kódy, které byly použity méně (a tvoří tak stavební podloží), směrem vzhůru potom kódy, jejichž frekvence použití byla větší. Na vrcholu pyramidy stojí kód, jež představuje název „family“. Shodná barva vyjadřuje shodnou frekvenci použití daného kódu.

Schéma 4 Ztráta zájmu



Dle mého názoru může ztráta zájmu nastat z několika možných příčin. Nenaplnění očekávání, dosažením vytyčeného cíle – nemožnost se dále rozvíjet, negativní zkušenost, či monotónní opakování jedné činnosti. Jako zvláštní případ ztráty zájmu vidím takzvaný „syndrom vyhoření – burn out“. (Rush, 2003)

Jedním z nejfrekventovanějších kódů v rámci této „family“ byla právě „špatná zkušenost“, ať už v dětství nebo na začátku instruktorské kariéry. Nutno také říci, že i přes tyto negativní zkušenosti se všichni účastníci výzkumu přenesli. Jako nejfatálnější chybu bych viděl notoricky známé nucení do lyžování ze strany rodičů.

P3: Tak pro mě to byla vlastně za začátku spíš taková povinnost, protože mě do toho nutil taťka, byla jsem taková malá, líná, vůbec se mi do toho nechtělo a nechápala jsem proč bych měla trávit někde svůj volný čas, někde v zimě, mrznout tam

P3: Já mám natočený, jak po mamce házím hůlky a brečím, že lyžovat nechci.

P2: Já jsem odmala nesnášela lyže a můj táta mě učil jezdit na kopci stylem, pojd', nepadej, zatoč, zastav apod. A pamatuju si, že jsem se třískala vysloveně o zem, že nikdy v životě lyžovat nebudu, že se to nepotřebuju učit.

P1: Nejhorší je, když rodiče ty děti prostě dřou, jakože budeš lyžovat a jiná možnost není.

Jako druhou oblast, týkající se ztráty zájmu, bych označil negativní zkušenost v začátcích instruktorské kariéry. Přestože byl tento případ v menšině (většina účastníků měla hned od začátku kladnou zkušenost), myslím si, že se v oblasti výuky lyžování jedná o velmi nebezpečný jev. Zmíněná instruktorka po této zkušenosti přerušila na rok svou lyžařskou kariéru.

P3: Tam tam jsem byla vydeptaná prostě jak sviňa. Z toho jakým stylem oni učili ty děti, necítila jsem se v tom, myslela jsem si, že na to nemám prostě. A my jsem si třeba vůbec nesedli s tím kolektivem, protože oni nechápali to, proč my jsem tak unavení, prostě oni si mysleli, že my tam zarábáme, kešujeme na tom hrozně prachy a přitom my jsem tam makali zadarmo bez jídla.

P3: K té praxi, tak si myslím, že hodně lidí to může odradit, protože přesně jak říká tady Lucka, protože oni tam přijedou, nikdy v životě neučili a teď se to na ně

nabalí.....dělaj všechny pomocný práce,protože se nemusí platit tím, že jsou na praxi, jsou tam vyloženy pro to, aby ostatní si ne odpočinuli, ale jsou využívány víc, než by v podstatě na té praxi být využíváni měli.....Mají tam hrazený jedno jídlo snad a zbytek jako nic a je pravda teda, že tehdy i te kolektiv, když jsme tam byli, tak moc si je ty praxe nepustí k sobě, že ty na té praxi jsou jakoby ně odstrčeni, ale když je tam někdo celou zimu ,tak už si je tam nepustí, takže věřím tomu, že už si je hodně lidí to odradí.

Pro začínajícího instruktora lyžování, který nemá zkušenosti, je velmi důležité být součástí celku, ve kterém může hledat oporu. Jestliže proces socializace neproběhne, jedinec se může cítit odstrčen se všemi negativními následky. V období adolescence či mladší dospělosti je velmi potřebné navazovat nové vztahy, být součástí skupiny – party, jak píše Říčan (1989).

U začínajících instruktorů se také může jednat o nenaplnění očekávaných cílů. Zejména v okamžiku, kdy instruktorskou licenci berou spíše jako vyzkoušení nové věci, novou zkušenost.

P2: Na zkoušku, spíš věci na zkoušku, protože jsem přišel od hodně věcí, hodně věcí přišlo, hodně odešlo, od atletiky, basket, taky jsem jezdil docela dlouho na skejtbordu, takže tady ty věci, něco přišlo něco odešlo, tak to vezmu a tak to bude aji v budoucnu.

P2: Do budoucna s tím moc nepočítám teda,hmm...možná kdybych byl tady v Česku v zimě a neměl nějakou možnost sehnat práci.

P2: No já to do budoucna upřímně řečeno nevidím moc, student, klasicka, brigáda, vyzkoušet, nová věc, nový zážitek.

S vlastním okamžikem ztráty zájmu se během své kariéry setkal snad každý instruktor, jedná se zejména o přechod z lyží na snowboard a zpět. (z uváděného důvodu „již jsem se nemohl zlepšovat). Osobně bych spíše než ztrátu zájmu nazval tento fakt rozšiřováním obzorů. Z hlediska instruktora je to zejména jeho větší využitelnost ve výuce. Se snowboardem, jakožto s „módním hitem“, má zkušenost každý z dotazovaných instruktorů.

P3: Poprvé a pořád jsem se jako směřoval k tomu lyžování, pak byl boom jakoby snowboarding, tak jsem přešel na snowboard.

P2: Takže mě to přestalo bavit a předsedala jsem na snowboard, na snowboard jsme si udělala licenci, s tím, že budu učit akorát není tolik práce, tolik zájemců, takže tady učím i lyže

P1: To já jsem se jakože taky prkno, že jsem jako že lyže mě přestávali úplně bavit.

Tento přechod můžeme také chápat z hlediska: chtít se odlišit, být IN, a to zejména v období, kdy SNB zažívalo boom.

U služebně starších instruktorů mě výzkum zavedl až do oblasti ukončení instruktorské kariéry, či náznaků ukončení lyžařské kariéry.

P3: Tak já si myslím, že u týhle práce je i to, že po nějakým čase to třeba přestane bavit, já nevím, já si nedovedu představit, že bych 15 let vysvětlovala každou zimu, jak se dělá šipečka.

P3: No já jsem asi letos už skončila, protože od příštího roku na to už asi nebudu mít čas a není to vyloženě prioritou pro mě, abych si překopala celý plány, nebo jak to říct, právě jenom kvůli lyžování, takže já už asi jsem skončila.

P3: No, už jsem to viděla tenhle rok, jako že když jsem začla učit, tak jsem měla úplně radost, když to dítě zastavilo. Když udělalo ten pluh a fakt jsem z toho měla upřímnou radost a letos už jsem viděla že, ne, že by mi to bylo jedno, ale už to nadšení takové to prvotní, z toho úspěchu těch dětí, že z toho byli nadšení, tak už to postupně vyprchávalo a myslím si, že nemá smysl, abych pokračovala v učení a kazila to těm dětem i tu radost jak kdyby, nebo jak to říct. Už to necejtim tak, jako tu první sezónu nebo když jsem začínala.

V rámci samotného výzkumu také došlo k návrhům, jak se vyhnout výše zmíněnému „syndromu vyhoření“, který by vedl k ukončení kariéry lyžařského instruktora.

P3: Nesmíte se dostat do takové fáze, že si tím otrávíte život jo, já vím, že občas je to fakt těžký, ale chce to přijít z té, z toho lyžování z toho učení domů a říct si, jó mám tady takový a takový možnosti, jsou tady takový a takový hory a baví mě to prostě. Najít si nějakou jinou aktivitu, u které vypnete a pak prostě přijdete jako fresh na tu další hodinu a říct si, že to je vlastně skvělý.

P3: Že si jakoby držím nějaký odstup, že se snažím to dělat vyloženě pro radost, pro ty děcka, že mě baví.

P3: Nepovedaju si, tak dobre, mam zarobene, tak vypnem na jeden den, abych zítbra mohla přijít zítbra a pohodička.

P3: Joooo, ne, ale to bylo, to je tak 3 roky zpátky, ale to je tak na Vánoce, jsem učila 8 hodin prostě a já jsem byla úplně vyřízená prostě a jezdila jsem a přišla jsem domů a ani jsem neměla náladu rozbalovat ty dárky a seděla jsem tam a usínala jsem a usla jsem strašně brzo a ani jsem si nerozbalila všechny ty dárky a to jsem si říkala, že na ty lyže kašlu, že mi to za to nestojí a to bylo teda na ty Vánoce, že mě to úplně takhle znepríjemnilo Vánoce.

Výše zmíněný úryvek by svým obsahem mohl být zařazen i do kapitoly překonávání překážek, protože dotyčná instruktorka stále učí a v oblasti výuky lyžování má své plány do budoucna. Osobně ovšem vidím tento bod jako významný z hlediska potencionálního ukončení lyžařské kariéry, ať už krátkodobě či dlouhodobě. Jinými slovy se jedná o ztrátu zájmu na určitý čas.

V rámci mého výzkumu bych charakterizoval ztrátu zájmu hlavně z hlediska negativního zážitku, nenaplněním očekávání a v neposlední řadě právě výše zmíněným „syndromem vyhoření“ (v jeho velmi lehké formě). Provázanost jednotlivých „families“ nám dává samozřejmě možnost velmi významně propojit pojem „ztráta zájmu“ s pojmem „překonávání překážek“, a to zejména v případech, které nekončí ukončením instruktorské či lyžařské kariéry.

Ztrátu zájmu bych přirovnal k období, kdy jedinec hledá své vlastní já. Říčan (1989) popisuje toto období jako čas, kdy se člověk cítí nejkrásnější, nejsilnější, nejrychlejší, duševně nejvyspělejší, ale také jako dobu, kdy člověk prožívá největší rozpor ve vlastním já. Prožívá veliké množství konfliktů a okamžiků, kdy nevěří sám sobě, experimentuje a hledá.

Člověk nacházející se v období „hledání“ má tendenci neustále zkoušet nové a nové věci, experimentovat. To se může projevit i ve výše popsané ztrátě zájmu. V okamžiku, kdy by byl daný jedinec „nucen“ do kariéry lyžařského instruktora rodiči, mohli bychom ztrátu zájmu definovat jako součást absolutistického moratoria.

4.1.5 RADOST Z DOBRÉ PARTY – marker č.4

Tabulka 6 Kvantitativní použití kódů

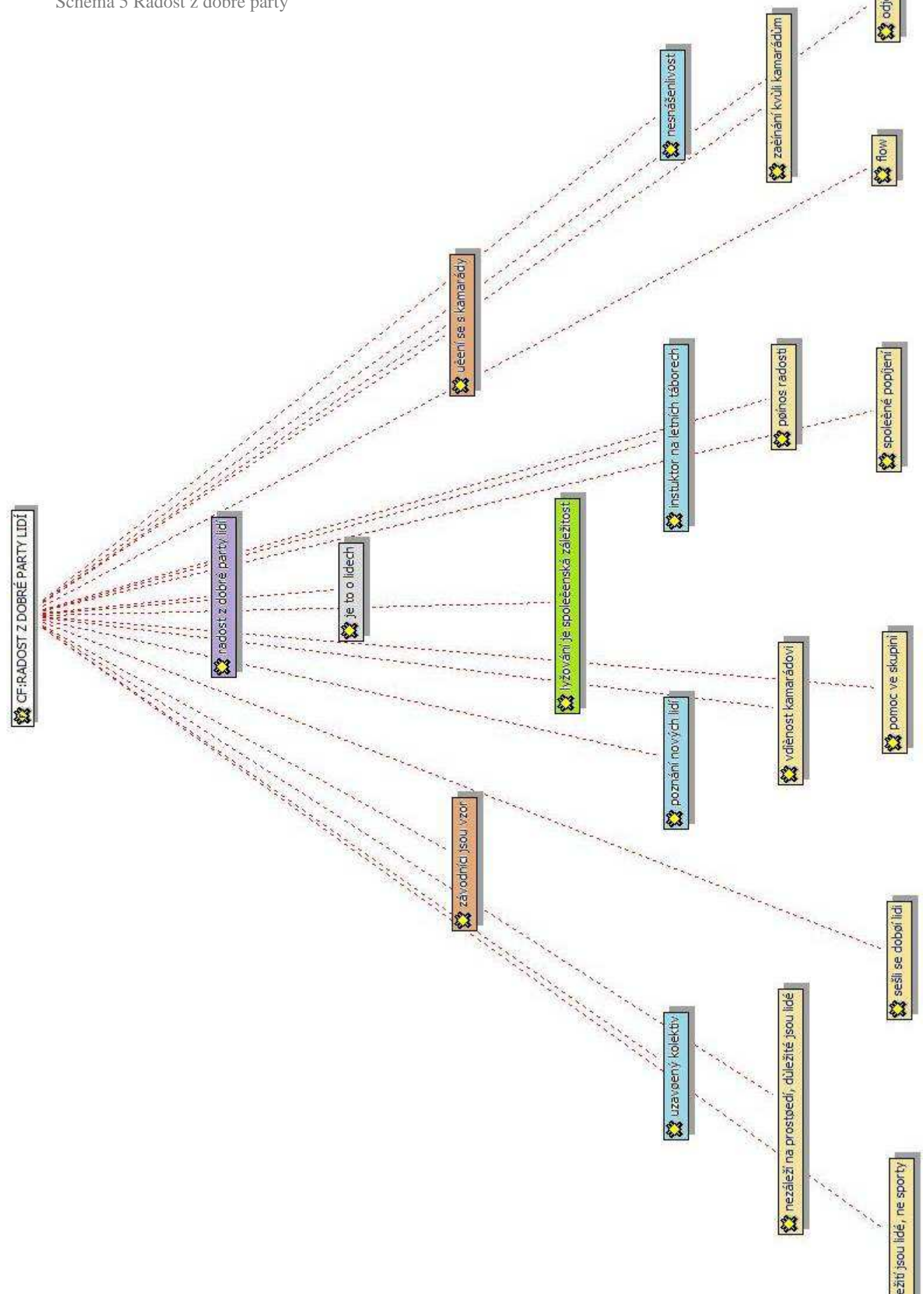
	CODES	P 1	P 2	P 3	Ω
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKU	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

V rámci tabulky je zvýrazněno použití samotného kódu „RADOST Z DOBRÉ PARTY“, jež je představitelem další významné „family“. Tento kód byl svou četností vyhodnocen jako 4. nejpoužívanější kód v rámci celého výzkumu. Z tabulky můžeme také vyčíst jeho použití v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Kód byl nejpoužívanější u skupiny instruktorů, kteří jsou čerstvými absolventy licenčního kurzu. Nejméně byl kód používán ve skupině budoucích instruktorů. V rámci tvorby „families“ bylo do této rodiny přidruženo celkem 19 kódů, což se na první pohled může zdát jako velmi málo. Ovšem jednotlivé kódy v rámci této „family“ svou četností použití přesahovaly průměrné hodnoty.

Na základě četnosti použití jsem z kódů vytvořil pyramidu (viz.schéma č.5), kde základnu tvoří kódy, které byly použity méně (a tvoří tak stavební podloží), směrem vzhůru potom kódy, jejichž frekvence použití byla větší. Na vrcholu pyramidy stojí kód, jež představuje název „family“. Shodná barva vyjadřuje shodnou frekvenci použití daného kódu.

Schéma 5 Rádost z dobré party



Prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, je velmi důležité. Jakékoliv spory a negativní postoje narušují znatelně společné soužití. Je potřeba si uvědomit, že v rámci lyžařské kariéry je tento aspekt velmi důležitý. Většina instruktorů, kteří učí v dané lyžařské škole, neodjíždí po výuce domů, tzn., že daná skupina lidí spolu tráví větší část dne. Během učební lyžařské sezóny, která je v našich podmínkách cca 4 měsíce, se doba společného soužití vyšplhá na celkovou sumu několika týdnů.

Ve skupině čerstvých instruktorů dochází většinou k navazování prvních kontaktů již v průběhu licenčního kurzu, což účastník výzkumu osobitě vyjádřil.

P2: Co jsme chlastali, tak chlastáme znovu jakoby.

P2: Jo no, tak my jsme se tady sešli skoro všichni, jo no jako co jsme byli na kurzu jakoby.

V rámci ohniskové skupiny čerstvých instruktorů byla shoda v oblasti zájmu této „family“ velmi výrazná. Mezi charakteristické znaky vývoje můžeme také zahrnout socializaci. K tomu Paulík (1994, 8) uvádí, „Plán socializace lze chápat jako sled vývojových úkolů, kladených před jedince v určité životní etapě.“ Žádaný je velmi častý a silný kontakt se svými vrstevníky, probrat všechno o všem mluvit, respektive alespoň o žádaných aktuálních tématech. Protipólem ve snaze k neustálému kontaktu je samota. Adolescent se mnohdy uzavírá do samoty a řeší si své aktuální otázky života. (Říčan, 1989)

K tomu je nutno poznamenat, že horské prostředí je ideálním skloubením výše popsaného. Svět lyžařských škol nabízí nepřeborné možnosti v navazování nových kontaktů. Horské prostředí pak žádanou samotu a prostor pro řešení svých aktuálních otázek života.

P2: Mě na tom třeba baví i ta grupa lidí, která to dělá, protože to je super, na ty hory prostě nejezdí nikdo, kdo jako, já nevím, když v té grupě je nějaký s odpuštěním kretén, tak ta skupina ho sama vyštípe a zůstanou tam jako jen ti poctiví jedinci, kteří ví, že se musí prostě spolehnout jen jeden na druhého jo.

P2: No vlastně až nyní, jak poznávám ty lidi okolo, tak jsem zjistila, že to je sranda a že mě to prostě baví skrz těch lidí, takže si to užívám.

P3: Jakákoliv brigáda, jestli člověk dělá na stavbě nebo v kuchyni nebo top managera v nějaké bance, ale vždycky je to o tom kolektivu jako když pak tam má lidi kolem sebe, s kterými si ráno pokecá, kteří se na něho usmějou, s kterými si rozumí, tak se mu

dělá mnohem líp a třeba aji se rád vrací jakoby do té práce, když to není jenom brigáda, ale je to opravdu práce, tak je to o něčem jiném, no, to je ve všem ale, o lidech.

Vytvořená parta na horách se ovšem může stát také dvousečnou zbraní, a to v okamžiku, kdy mezi sebe již nepřijme nově příchozí instruktory. Z výzkumu vyplynulo, že jednu účastnici vedlo právě špatné prostředí k přerušení lyžařské kariéry, do které se potom vrátila díky doporučení své kamarádky. Negativní zkušenosti měli zejména služebně nejstarší instruktoři.

P3: A byli prostě nejlepší a byli prostě a tohle mi prostě nevyhovovalo a nepáčilo se mi to a neměli ani nějaký, oni byli jako kolektiv a už se do toho kolektivu nějak nedalo dostat prostě.....Já mám hrozně pocit, že to o těch lidech, protože já mám za sebou sice 2 sezóny, ale ta jedna sezóna byla pro mě otřesná, to byla první sezóna, a povídala jsem, že už nikdy v životě nikoho učit nebudu.

P3: Když je tam někdo celou zimu, tak už si je tam nepustí, takže věřím tomu, že už si je hodně lidí to odradí.

P3: No pro mě to bylo zlomový, jak jsem právě předtím říkala, učila jsem týden a potom jsem říkala, už nikdy v životě učit nebudu a vlastně kamarádka Hanka, protože na mě tlačila že ona učí, tak že to mám přijít vyzkoušet jen a že uvidím, jaké to bude, tak vlastně na základě toho jací tam byli lidi na okolo, tak hned jsem se chytila, ale museli mě do toho dotlačit, znovu to zkusit, že Hanka na mě dost jakože tlačila, ať to jdu prostě vyzkoušet, že tam je to o něčem jiném prostě. Jako kámoška mě zachránila, protože jinak bych se na to vykašlala prostě.

Zejména služebně starší instruktoři vnímají posun v rámci lyžařských škol z hlediska zvyšujícího se počtu rotujících instruktorů.

P3: Když jsem třeba začla jezdit....., tak ze začátku tak dva, tři roky, to tam bylo, že instruktoři se neměnili a že vesměs tam bylo furt jedna a ta samá parta a to bylo naprosto skvělý, to bylo, že jsem tam jezdila kvůli těm lidem, a potom teďka ty poslední dva roky už je to tam, že každý víkend je někdo jinej a takže už se spolu skoro ani neznáme.

Účastníci výzkumu silně vnímali potřebu mít kolem sebe, v rámci působení v lyžařské škole, tu správnou partu lidí, kolegy, o které se člověk může opřít.

Významným tématem v životě adolescenta je sex, erotika, láska. Ta dovede velmi výrazně usměrňovat budoucí životní kroky, ovlivňovat postoje a názory. Je zdrojem pochopení, ale i konfliktních situací mezi rodiči a potomky. Frekventovaným termínem bývá flirtování, navazování krátkodobých vztahů, které pomáhají adolescentovi upevnit si své já a získat nové zkušenosti. Nově vznikající party (ať už přirozenou či umělou cestou) bývají zdrojem nových kontaktů a zážitků. (Říčan, 1989)

4.1.6 ZPŮSOB VÝDĚLKU – marker č.3

Tabulka 7 Kvantitativní použití kódů

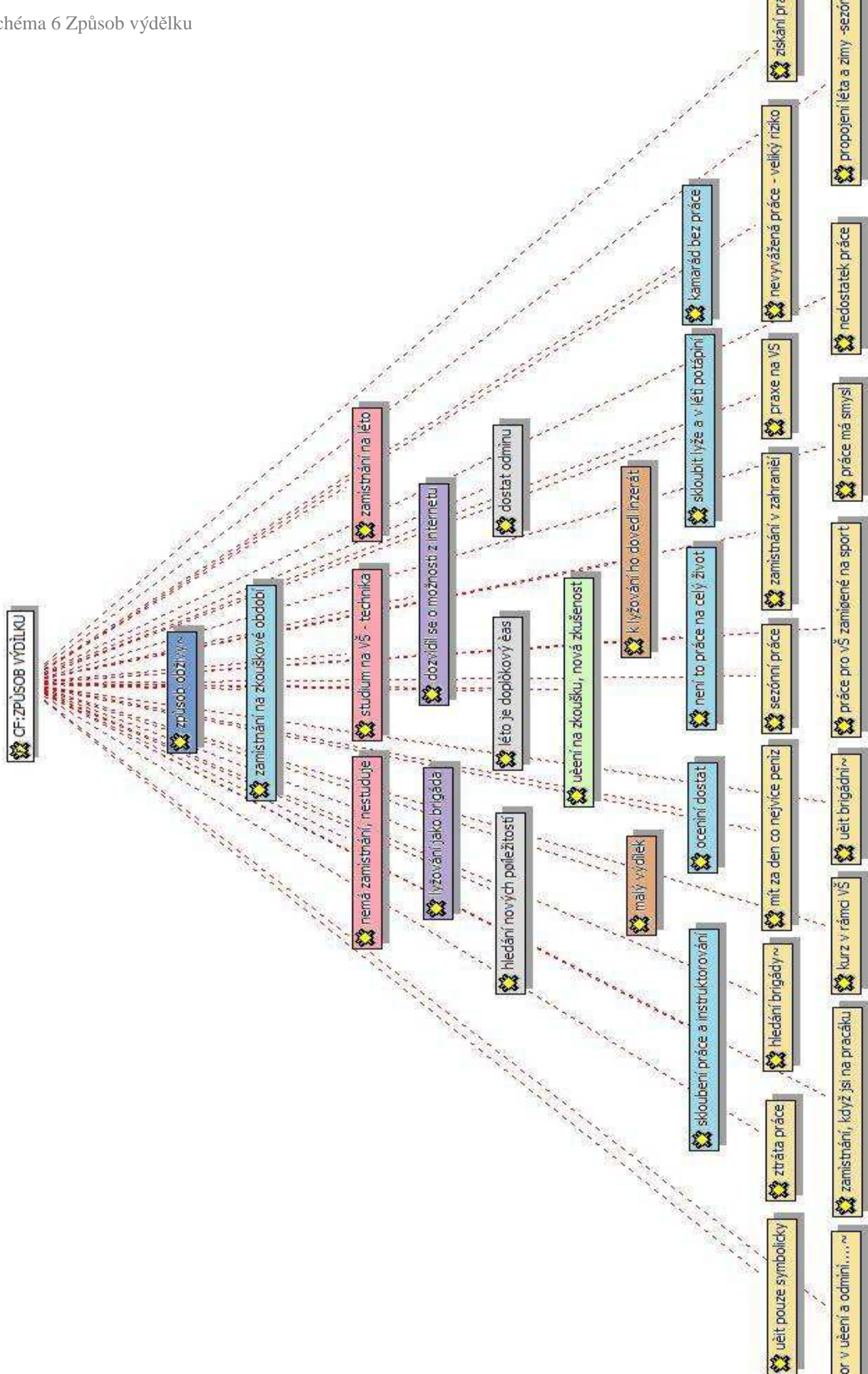
	CODES	P 1	P 2	P 3	Ω
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKU	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

V rámci tabulky je zvýrazněno použití samotného kódu „ZPŮSOB VÝDĚLKU“, jež je představitelem další významné „family“. Tento kód byl svou četností vyhodnocen jako 3. nejpoužívanější kód v rámci celého výzkumu. Z tabulky můžeme také vyčíst jeho použití v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Frekvence použití kódu byla ve všech třech ohniskových skupinách velmi podobná (ve skupině budoucích instruktorů a instruktorů začátečníků dokonce stejná). Umístění kódu až na třetí příčku (v četnosti použití) nám také ukazuje vlastní smysl instruktorské kariéry, kde peníze nejsou hnacím motorem. V rámci tvorby „families“ bylo do této rodiny přidruženo celkem 35 kódů.

Na základě četnosti použití jsem z kódů vytvořil pyramidu (viz.schéma č.6), kde základnu tvoří kódy, které byly použity méně (a tvoří tak stavební podloží), směrem vzhůru

potom kódy, jejichž frekvence použití byla větší. Na vrcholu pyramidy stojí kód, jež představuje název „family“. Shodná barva vyjadřuje shodnou frekvenci použití daného kódu.



Je ovšem nutné poznamenat, že v rámci této „family“ se odrazila úroveň vzdělání jednotlivých účastníků výzkumu. Zatímco studenti vysokých škol, či studenti středních škol, chystající se na vysokou školu, vnímají dráhu lyžařského instruktora jako vhodný přivýdělek v rámci studia, instruktoři s již ukončeným vzděláním berou dráhu lyžařského instruktora jako způsob obživy, s možností najít si druhou sezónní práci na léto. V této souvislosti Drapela (1997) uvádí, že v okamžiku, kdy mladý člověk dosáhl zralosti ve třech oblastech života a to v oblasti sociální, sexuální a kognitivní, snaží se mimo jiné osamostatnit a vytvořit si citové interpersonální vztahy ve svém okolí.

P1: Ale stejně je to o tom, že tě to tak jako tak baví, že stejně jako když ses na tý vejšce, tak si myslím, že se to jako hodí.....Jo, to jako určitě, ale víš, že to není jako taková práce, která, se buduje na celý život, ale je to o tom, že tě to i baví. No, je to fakt brigáda.

P3: A teď je to i vlastně taková příjemná součást.

P2: Jsme úspěšně nezaměstnaný takže momentálně mě to živí a hledám si nějakou sezónní práci na léto k tomu.

P2: Dá se říct, že mě taky lehce živí, momentálně, a beru to spíš jako takovou sezónní práci!

Velmi zajímavé bylo sledovat u skupiny nezaměstnaných, jakým způsobem a proč se rozhodli vydat na dráhu lyžařského instruktora a srovnávat tyto informace s ostatními účastníky výzkumu.

P2: Já jsem se k tomu dostal přes internet a jenom jsem se podíval na ty stránky a říkám si do toho jdu.

P2: No já jsem taky chtěla pracovat na horách, mi to bylo jedno, hlavně abych vypadla z města a od našich trochu, vlastně a vlastně jsem se koukla na net no a byl tam ten kurz, tak jsem říkala, hledali docela nové instruktory, tak jsem si říkala proč ne, budu na horách!

P1: Kamarád říkal, přišel jsem o práci, ty už jsi taky dlouho na pracáku, pojďme učit lyžovat.

P2: No a je to taky částečně kvůli tomu, že doma nějak nemůžou překousnout, že jsem takový nějaký nemakačenko, tak jsem si řekl, že bych spojil příjemné s užitečným a vidíme se v podstatě co nejmín, což taky není úplně špatné.

P2: Jsem k tomu zase přišel jako slepý k houslím, ze dne na den jsem potkal kámoše, který mě řekl, příští rok tě budu potřebovat v Rakousku, tak jsem příští rok jel, a je to, prostě skvělý.

P3: Tak když byly holandské prázdniny a bylo tam malých 40 dětiček, tak oni prostě nám řekli, že nás potřebují, abychom šli třeba jenom do školky zvedat děti.

Umístění kódu způsob výdětku až na třetí místo má také své opodstatnění, pro většinu instruktorů je sice peněžní stránka důležitá, ovšem vnímají ji spíše jako příjemné zpestření. Z výzkumu vyplynulo, že pro mnoho z nich jsou důležité i jiné formy ocenění.

P2: To je úplně ta nejlepší satisfakce, když vidíš, jako že se zlepší.

P2: Že by chtěla ještě odpoledne, tak přišla, přinesla mi obrázek dokonce, namalovala mě, že jsme byla ve školce, byla skvělá no.

P3: Jo nebo a to už je prostě tak krásný ježdění, to s nima vyjedete ráno první lanovkou a to, za to bych nechtěl ani prachy.

P3: Za tebou přijdou a ne, že ti dají třeba peníze, ale stačí prostě, podaj ti ruku a ty vidíš v jejich očích, že, jak jsou prostě šťastní, cos jim všechno prostě jakoby umožnil, jako jo, že to není jenom sjetí prostě kopce, ale že se můžou s těma lyžema vydat na daleko nějaký větší vrcholky a k tomu viděj další a další věci a a jsou prostě šťastní, že tady jsem jim to jakoby umožnil a navždycky si tě budou pamatovat.

Ve výsledcích výzkumu nalézáme shodu se závěry Říčana (1989). Klíčovým pojmem v tomto období je také identita. Hledání identity chápeme spíše jako celoživotní úkol, ovšem „adolescence je však vrcholem osobního zápasu o identitu.“ (Říčan, 1989, 232) Někdo za svou identitou kráčí po klidné cestě, jiný potřebuje zdolat mnohé překážky a tím poznat sám sebe.

Pro některé účastníky výzkumu je kariéra lyžařského instruktora cílem, jež si zvolili už od mládí. Pro některé je to spíše prostor, který umožňuje odpoutat se od rodičů, navázat tolik žádané interpersonální vztahy a ukotvit své vlastní já.

4.1.7 RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ – marker č.2

Tabulka 8 Kvantitativní použití kódů

	CODES	P 1	P 2	P 3	Ω
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKU	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

V rámci tabulky je zvýrazněno použití samotného kódu „RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ“, jež je představitelem další významné „family“. Tento kód byl svou četností vyhodnocen jako 2. nepoužívanější kód v rámci celého výzkumu. Z tabulky můžeme také vyčíst jeho použití v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Frekvence použití kódu přímo úměrně rostla délce kariéry lyžařského instruktora. Nejvíce byl kód použit ve skupině služebně nejstarších instruktorů, nejméně ve skupině, jež se teprve připravuje na kariéru lyžařského instruktora. V rámci tvorby „families“ bylo do této rodiny přidruženo celkem 53 kódů.

Na základě četnosti použití jsem z kódů vytvořil pyramidu (viz.schéma č.7), kde základnu tvoří kódy, které byly použity méně (a tvoří tak stavební podloží), směrem vzhůru potom kódy, jejichž frekvence použití byla větší. Na vrcholu pyramidy stojí kód, jež představuje název „family“. Shodná barva vyjadřuje shodnou frekvenci použití daného kódu.

Ačkoliv žádná z položených otázek přímo nenaváděla k odpovědi, co by měl instruktor umět a čemu by se měl vyhnout, došlo ke shodě v rámci všech zkoumaných skupin. Došlo také ke konfrontaci reality a ideálu.

P1: A taky možná hlavně jde o to, jakoby najít na tom člověku tu chybu, víš co, jako ne jako, co je špatně na tom stylu nebo tak něco, ale jako fakt to je asi těžký jako, najít to tam a správně pomoci.

P1: Někdy si tam ti instruktoři spíš jedou zalyžovat místo toho aby dělali nevím, místo toho aby se o ty děti něco jim třeba, když jim to nejde, tak aby jim pomohli, takže občas ty jo ono to nefunguje, ale to je asi tak jako na takovým tím každým člověku zvlášť, jak se k tomu postaví.

P1: Jo vem si na základce, ty učitelky vždycky skoro na tom polovina dětí uměla jezdit líp než ony a bylo to takový....

Jako velmi pozitivní hodnotí vnímání bezpečnosti a rizik, jež jsou spojena s výukou lyžování. Vnímání zodpovědnosti u skupiny, jež se připravuje na instruktorský kurz, bylo pro mne velkým překvapením.

P1: S téma malejma dětma, že to je strašná zodpovědnost, když pak aby se jim nic nestalo a jako že to není taková sranda,

P1: Že dokad' se něco nestane, tak to bude pořád takový jako v pohodě.

P1: Zas ty prostě úplně ujednou někam a teďka pro něho musíš hnedka jet a nahoře se ostatní zblázní a ujednou ti někam, jako nevím, přijde mi to jakože dobrýa, ale takový jako nevyvážený.

P1: No, to jsou fakt idioti...co se tam prostě řítěj tou sjezdovkou a je jim úplně jedno, že tam jede ta školka těch dětí.

Jak pro začínající instruktory, tak i pro instruktory se zkušeností, je výuka lyžování souzněním v oblasti práce a zábavy.

P1: Ale zas je to dobrý, že je to spojení s prací, že tě něco baví a ještě to máš jako práci, tak to mi přijde úplně jako úžasný spojení.

P2: No ne, tak pokud' to děláš, tak je to jako zábava, že jo, i když ho to nenaučím, tak je to zábava to učit.

P2: Tak jsem si řekl, že bych spojil příjemné s užitečným.

P3: Prostě, jak je to paráda, že prostě si to užívám sama a přitom za to mám peníze.

P3: Snažím to dělat vyloženě pro radost, pro ty děcka, že mě baví.

Při analýze jednotlivých ohniskových skupin vyplynulo na povrch, že mnoho nynějších instruktorů se profiluje z rodin, kde má výuka lyžování svou tradici, a nebo se setkali s fenoménem instruktorství v mladším věku. Tito instruktoři se cíleně hlásí na licenční kurzy a do komerčních lyžařských škol.

P1: Vzhledem k tomu, že u mě v rodině mají instruktorský kurz asi všichni, a letos to dělala i sestra.

P1: No jako jako je, já už jako vod mala jsem chtěl vždycky hrozně mít instruktorský kurz, že mi to vždycky přišlo strašně úplně jako vždycky suprový a já jsem chtěla jako vždycky taky učit a je to, být v té kombiněze, jako když jsem byla malá.

P3: Mě se to líbilo, že jak jsem byl v zahraničí tak tam lyžařské školky byly pěkně vystavené, tak jak jsem přijel domů, tak jsem si řekl, že se podívám, jestli je něco podobného aji u nás.

P2: Ski schule, to byli největší borci na svahu tam, ski šulini, jak to tam vedla, když jsem se tehdy zasnul v těch svých 12 letech, jo tohle chci dělat.

Mnoho instruktorů se ovšem dostalo k této práci zcela náhodou, a nebo je k tomu dovedli kamarádi, známí.

P3: Jsem vyjel na 4 dny na Bílou, udělal jsem si licenci na snowboard, takže jsem k tomu přišel v podstatě jako slepý k houslím, bez vlastní iniciativy nějaké.

P3: Táta měl známého, co dělal trenéra a ten mi právě nabídl, jako jestli bych nechtěla si udělat licenci.

P3: U mě to vyplynulo tak, jakože jsem to nějak neplánovala, že bych si řekla, že půjdu učit, protože vlastně moje nejlepší kamarádka taky teďka má lyžařskou školu.

P3: Nebyli instruktoři, takže ten průběh mě dovedl k tomu, jestli nechci si za náklady lyžařské školy si udělat, jako toho lyžařského oddílu, si udělat instruktorský kurz.

U výuky lyžování drží každého instruktora jeho vlastní smýšlení, jeho vlastní životní postoje, názory. Jeho vlastní cíle, jeho vlastní radost z práce instruktora lyžování.

P3: Ale je to práce s lidmi, já bych nemohla robít práci, kde sedím v kancli prostě a zapisujem. A tak to je prostě každý ten klient, že je jiný, takže vím, že v podstatě stále něco nového jakokeby.

P3: No takže to je prostě taková brigáda, že člověk je venku prostě, potkává při tom spoustu zajímavých lidí.

P2: Rozhodně nemám v plánu to nějak opouštět, baví mě to, ale budu to prostě dělat tak dlouho, dokud' mě to bude bavit a až mě to přestane bavit, tak budu dělat zase něco jiného.

P2: Jako je to super, je to fakt skvělé, miluju, zbožňuju prostě snowboard hory.

P1: Já se na to třeba hrozně těším, protože můžu těm lidem předat ty jo tu svoji mentalitu, že jo....., když s nima začínáš od začátku.

P3: Tak pro mě bylo lyžování dřív hrozně důležitý, my jsme trávili hodně času na horách, ale postupně mě to začalo míň a míň bavit a teď mě baví teda spíš učení.

O vnímání instruktorské kariéry jako životní filosofii píše Erikson (1965), který uvádí, že neexistuje jiné období, ve kterém by si člověk více uvědomoval snahu o objevení sebe samého a zároveň strach ze ztráty vlastní identity. „Ctnostní tohoto období je věrnost, osobní oddanost zvolenému povolání či životní filozofii.“ Dodává Drapela (1997, 70)

Opět se obloukem dostáváme k již popisované snaze stát se součástí něčeho nového. V rámci vnímání bezpečnosti můžeme období, v němž se výzkumný soubor nacházel, chápat, jak ho popisuje Říčan (1989, 232): „Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života., V životě to zejména znamená přijmout sám sebe takovým, jakým jsem a přijmout zodpovědnost za své činy, včetně jejich následků.

4.1.8 RADOST Z POBYTU NA HORÁCH – marker č.1

Tabulka 9 Kvantitativní použití kódů

	CODES	P 1	P 2	P 3	Ω
1	RADOST Z POBYTU NA HORÁCH	8	26	8	42
2	RADOST Z INSTRUKTOROVÁNÍ	8	14	16	38
3	ZPŮSOB VÝDĚLKŮ	11	11	14	36
4	RADOST Z DOBRÉ PARTY	7	16	10	33
5	ZTRÁTA ZÁJMU	4	13	9	26
6	RADOST Z LYŽOVÁNÍ	11	5	8	24
7	PŘEDÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ	8	7	8	23
8	PŘEKONÁVÁNÍ PŘEKÁŽEK	9	2	7	18

Tabulka znázorňuje kvantitativní zobrazení použitých kódů v rámci celého výzkumu.

V rámci tabulky je zvýrazněno použití samotného kódu „RADOST Z POBYTU NA HORÁCH“, jež je představitelem další významné „family.“ Tento kód byl svou četností vyhodnocen jako nejpoužívanější kód v rámci celého výzkumu. Z tabulky můžeme také vyčíst jeho použití v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Frekvence použití kódu byla největší ve skupině P2 (26 krát), ve zbylých dvou skupinách byla frekvence použití tohoto kódu třetinová. Tento fakt může být zapříčiněn čerstvými zkušenostmi v lyžařské škole, novotou a neokoukaností, služebně starší instruktoři již vnímají celý pobyt na horách a v lyžařské škole z více komplexnějšího hlediska. V rámci tvorby „families“ bylo do této rodiny přidruženo celkem 32 kódů.

Na základě četnosti použití jsem z kódů vytvořil pyramidu (viz.schéma č.8), kde základnu tvoří kódy, které byly použity méně (a tvoří tak stavební podloží), směrem vzhůru potom kódy, jejichž frekvence použití byla větší. Na vrcholu pyramidy stojí kód, jež představuje název „family“. Shodná barva vyjadřuje shodnou frekvenci použití daného kódu.

Ačkoliv frekvence kódu byla napříč ohniskovými skupinami velmi odlišná, jedná se o „family“, v jejímž rámci byly odpovědi nejvíce podobné, o tom také vypovídá četnost použití hlavního kódu – 42 krát.

Z výzkumu vyplynuly tři hlavní body týkající se pobytu na horách. Tyto body jsem nazval následovně: odchod z města, důvody vedoucí k pobytu v horském prostředí, výchova k horám. Důležitým poznatkem, ze kterého vychází celá tato „family“ je fakt, o kterém se zmiňuje Říčan (1989) „Aktivním zájmem číslo jedna je v adolescenci sport.“

ODCHOD Z MĚSTA

V rámci výzkumu mnohokrát zaznělo upřednostnění hor před městem.

P2: Dá se říct a jsem rád, že jsem vypadl z Brna, protože jsem se tam po maturitě tak plahočil mezi prací, prací furt něco, tak tady to je takový příjemnější než v tom městě.

P2: Já jsem ráda, že jsem havně vypadla z města a neseďm doma.

P2: No já jsem taky chtěla pracovat na horách, mi to bylo jedno, hlavně abych vypadla z města a od našich trochu.

P1: Je to jiný než v Praze no, ty výhledy tady, pražskej smog prostě.

P1: Je to jiný než v Praze no, ty výhledy pražskej smog prostě.

DŮVODY VEDOUcí K POBYTU V HORSKÉM PROSTŘEDÍ

Ovšem až následující skupina kódů objasňuje, proč jednotliví účastníci výzkumu preferují horské prostředí.

P2: Relaxační, z práce prostě vypadnou.

P3: Že mě to prostě baví skrz těch lidí, takže si to užívám.

P3: Ty lidi dole byli pod těma mrakama....., tak jsem si říkala prostě, jak je to paráda, že prostě si to užívám sama.

P1: Tak já nevám, tak si vybavíš, nebo já si vybaví ten bílej svah, kdy tam nikdo není, svítí sluníčko a ty si tam tam jako jedeš.

P1: Ten krásnej horskej vzduch.

P1: Ne já myslím jako splynutí s přírodou nebo něco takovýho, jako nechcu říct souznění to slovo, ale prostě takový jako.... řeba fakt prostě, já jsem od přírody samotář.

P2: Jet na to prkno prostě užívat si to na horách.

P2: A je fakt, že na těch horách by to mělo bejt prostě na pohodu a ne, že tady dělat prostě nějaký zbytečný dusno, protože ty lidi si ty hory prostě jedou užít a ne, aby se tady prostě jako hádali a dělali dusno.

P3: Ale doporučoval bych Vám všem, abyste právě, pokud' to máte rádi, abyste na tom zapracovali a abyste vyzkoušeli ty veliký hory

Rozličné důvody, které zazněly v rámci výzkumu, pouze poukazují na variabilitu horského prostředí, ve kterém si může každý najít to své.

VÝCHOVOU K HORÁM

Protože hory nejsou jen hezké počasí, slunce, ale také často nehostinné podmínky, zima. Bylo zajímavé sledovat, jak se zkoumaný soubor během svého života dostal k pobytu na horách.

P2: Pořád jsem byli na chatě, na horách v Beskydech, každý víkend, každé prázdniny.

P1: Takže tak mě k tomu přivedli, bylo to spíš takové jako víkendové, relaxační... rodiče jsou strašní sportovci.

P1: Takže mě rodiče vzali na hory už jakou malou, asi tři nebo čtyři.

P3: Takhle jsme tam jezdili s rodinou vždycky, nebo vždycky o víkendu.

Z výzkumu jasně vyplynul vliv výchovy na budoucí profilaci jedince. Všichni účastníci výzkumu postupně přímo či nepřímo potvrdili vliv rodičů na nynější kladný vztah k horám.

Ačkoliv byly v rámci výzkumu vytvořeny jednotlivé „families“, je potřeba se na ně dívat jako na celek. (viz. schéma č.9) Uvažovat o jednotlivých vztazích a návazností v rámci všech „families“. Výše popsanou „family“ vnímám jako souhrn, v němž se objevují všechny popsané znaky v rámci ostatních „families“ znaky socializace, hledání identity, navazování

vztahů, snahy odpoutat se od rodičů. V neposlední řadě dává pobyt v horském prostředí možnost, jak najít své vlastní já.

Schéma 9 Uzavřený cyklus

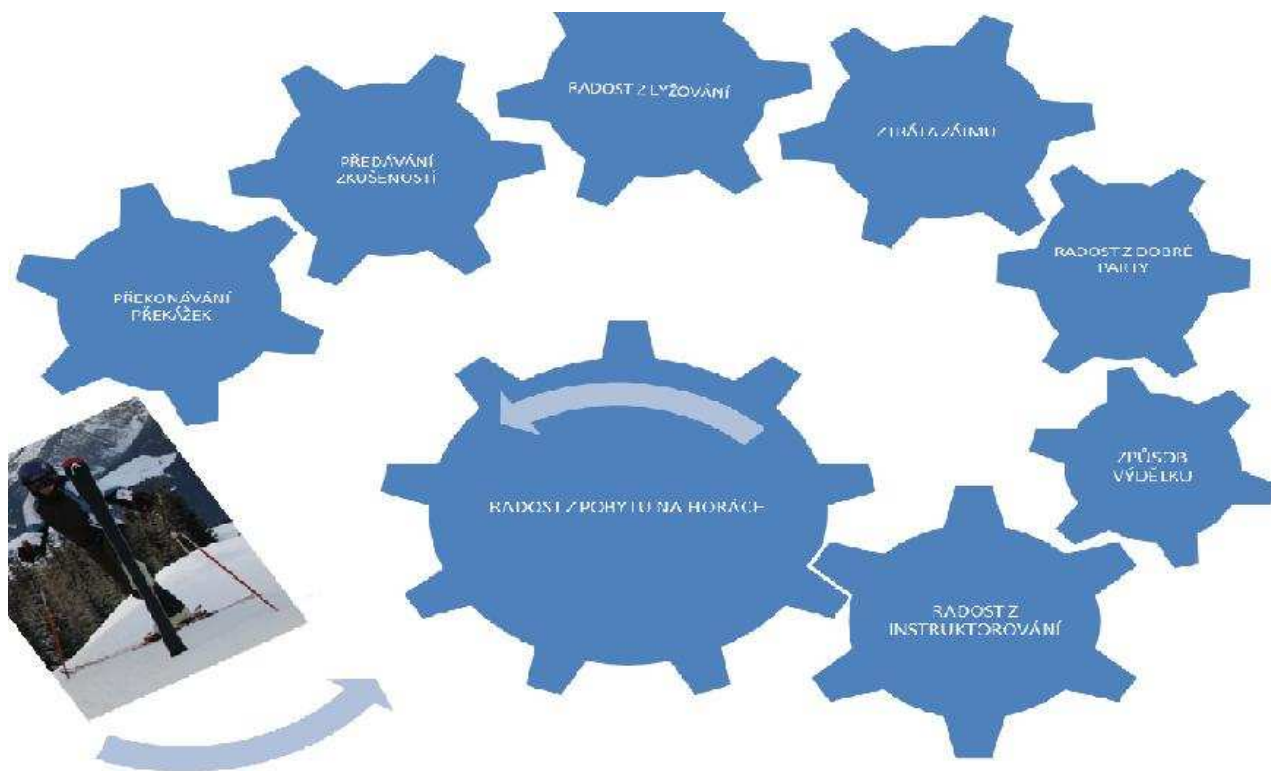


Schéma znázorňuje propojení jednotlivých „families“, kde se jednotlivé části celku navzájem ovlivňují.

5 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je svým obsahem zaměřena na popis důležitých životních markerů, které podněcují, řídí, ukončují či nějak ovlivňují kariérní dráhu lyžařského instruktora. V rámci teoreticko-praktického diskurzu podává základní a ucelený přehled o této problematice.

V rámci teoretických východisek jsou v práci popsány výzkumné otázky, jež by měly dopomoci k naplnění výzkumných cílů. Práce se ve svém úvodu zabývá přístupy biodromální psychologie, která nahlíží na život člověka jako na celek. Důraz je kladen na podání objektivních informací a pohledů více autorů na danou problematiku. Dále se práce zaměřuje na vývoje jedince, na jehož život je v rámci výzkumu nahlíženo z pohledu životní cesty. Vzhledem k charakteristice výzkumnému vzorku, jsem se zaměřil na období adolescence a to zejména popisem nejvýznamnějších okamžiků, které z psychologického hlediska výrazně ovlivňují život dospívajícího jedince. Pro ucelený pohled na problematiku výuky lyžování, práce obsahuje kapitoly věnující se historickým mezníkům, jež se vztahují k začátkům rozvoje výuky lyžování v českých zemích. Následující pasáže popisují možnosti získání oprávnění, jež umožňuje zájemci působit v roli lyžařského instruktora. Zaměřil na srovnání jednotlivých způsobů získání akreditovaného oprávnění a následnou problematiku s jeho uznáváním v zahraničí.

Praktická část výzkumné práce objasňuje podstatu kvalitativního výzkumu, jakožto základního rámce, v němž se výzkum odehrál. Nastíněna je také metoda životní křivky, ačkoliv byla použita jen okrajově a sloužila zejména pro navození atmosféry podporující skupinový rozhovor a narativní tok informací. Následující kapitoly se věnují popisu ohniskových skupin z pohledu různých autorů. Důraz je kladen na vytyčení podmínek a rizik. Na základě těchto informací byly stanoveny kompromisy, v jejichž mezích se výzkum odehrál. Oddílem „Metody sběru kvalitativních dat“ se práce překlápí do své ryze výzkumné části. Úvod je zaměřen na stanovení kritérií pro výběr zkoumaného souboru. V rámci výzkumu byly stanoveny tři typy ohniskových skupin, jejichž členové se lišili zkušenostmi v oblasti výuky lyžování. Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Získaná data byla přepsána a analyzována v programu atlas.ti, kde na základě četnosti bylo stanoveno osm „families“ představující nejdůležitější markery, jež se objevují v rámci kariéry lyžařského instruktora. Data byla analyzována po kvantitativní – tvorba hierarchické pyramidy v rámci jednotlivých families i kvalitativní stránce. Výsledky výzkumu

byly v rámci kapitoly analýza dat provázány s teoretickým základem. Poznatky jsou doplněny o názorové postoje autora.

Výzkum je koncipován jako příprava na magisterskou práci, v níž budou získaná data hlouběji zpracována, analyzována a interpretována v rámci zakotvené teorie.

Práce hledala odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- Na základě studia literatury a vlastních zkušeností vytvořit ucelený přehled problematiky vztahující se k výuce lyžování v České republice.

Práce přináší ucelený, teoreticko-praktický přehled problematiky výuky lyžování v České republice s přihlédnutím k historickým mezníkům, jež je doplněn o mé názory a zkušenostmi.

- Usnadnit orientaci v možnostech vzdělávání lyžařských instruktorů v České republice a jeho následným uznáváním v zahraničí.

V rámci teoretické části se podařilo předložit ucelený pohled na možnosti získání akreditované licence v České republice a zároveň také popsat právní i praktické problémy, jež čekají zájemce, kteří se rozhodnou uplatnit své osvědčení v zahraničí.

- V rámci kvalitativního výzkumu sesbírat potřebná data a připravit je k podrobnější analýze v magisterské práci.

Podařilo se mi sesbírat kvalitativní data v rámci jednotlivých ohniskových skupin. Tato data jednoduše analyzovat a interpretovat a vytvořit tak základ pro magisterskou práci, v níž budou získaná data hlouběji zpracována, analyzována a interpretována.

- Popsat důležité životní mezníky, jež z obecného hlediska jakýmkoliv způsobem ovlivňují dráhu lyžařského instruktora.

Analýzou v programu atlas.ti se podařilo na základě četnosti sestavit a propojit s teoretickým základem osm „families“, jež představují nejdůležitější markery v kariérní dráze lyžařského instruktora.

- Ukázat perspektivy dalšího výzkumu v oblasti výuky lyžování.

Jako největší perspektivu výzkumu vidím na základě hlubší analýzy získaných dat v rámci magisterské práce, možnost vytvoření motivačního systému pro lyžařské školy, jež by vedl k menší fluktuaci instruktorů lyžování.

- Vytvořit práci, jež bude inspirací pro současné či budoucí lyžařské instruktory.

Práce podává inspirativní pohled na problematiku výuky lyžování v České republice. Svým obsahem pomáhá čtenáři zodpovědět řadu důležitých otázek týkající se výše zmíněné problematiky.

6 SOUHRN

Téma práce je zaměřeno na oblast výuky lyžování v České republice. Výzkumná práce vychází z teoreticko-praktického diskurzu a stojí na základech kvalitativního výzkumu. Klade si základní otázku, jaké jsou významné životní markery a situace, které podněcují, řídí, ukončují či jinak ovlivňují dráhu lyžařského instruktora. Tato otázka je rozšířena o dílčí otázky vedoucí k zodpovězení výzkumných cílů. Jakou roli hraje lyžování v životě zkoumaného jedince? Kdo naučil účastníky výzkumu lyžovat a jakým způsobem? Co dovedlo účastníky výzkumu k lyžování? Co naplňuje instruktory při výuce lyžování? Zamyšlení se nad budoucí kariérní dráhou. Jaká je představa kariérní dráhy lyžařského instruktora u zkoumaného souboru? Jaká je představa budoucího života bez sněhu, bez možnosti lyžovat?

Získaná data jsou formulována na základě záznamu diskuze v rámci ohniskových skupin a je na ně nahlíženo z pohledu biodromálního přístupu. Hlavní metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor. Skupinové diskuze byly vedeny v rámci tří ohniskových skupin, jež splňovaly stanovená kritéria výběru.

Získaná data byla přepsána a analyzována v programu atlas.ti, kde na základě četnosti bylo stanoveno osm „families“ představující nejdůležitější markery, jež se objevují v rámci kariéry lyžařského instruktora. Data byla analyzována po kvantitativní – tvorba hierarchické pyramidy v rámci jednotlivých families i kvalitativní stránce. Výsledky výzkumu byly v rámci kapitoly analýza dat provázány s teoretickým základem.

Na základě provedeného výzkumu můžeme charakterizovat nejdůležitější markery v kariérní dráze lyžařského instruktora, jimiž jsou (hierarchicky seřazeno): překonávání překážek, předávání zkušeností, radost z lyžování, ztráta zájmu, radost z dobré party, způsob výdělků, radost z instruktorování a radost z pobytu na horách.

Věrohodnost dat stojí na přesném popisu a zdůvodnění zvolené metody výzkumu, postupným charakterizování důležitých pojmů a postupů, jež byly v rámci výzkumu použity. Důraz byl kladen na dodržení etických pravidel a zásad výzkumu, zejména poté při nakládání s osobními a citlivými údaji účastníků.

7 SUMMARY

The topic of the thesis is the skiing training in the Czech Republic. The text is based on theoretically-practical discourse and a high quality research. Its basic aim is to identify the significant landmarks and situations that influence, direct or possibly even finish the careers of skiing instructors. The research also provides answers to several subquestions, such as: What role has skiing got in the instructors' lives? Who taught them to ski? What methods were used during the teaching process? What was the impulse that motivated the instructors to start skiing? What aspect of their training job is the most fulfilling? How do they imagine their future careers? What is the general idea of a typical career of the skiing instructor in the examined sampling? How do they imagine their future life without snow and the possibility to ski?

The data are gained from records of discussions conducted in the focal groups and they are analyzed from the lifespan point of view. The main method of data collection is the partly structured interview. The group discussions took place within three focal groups, which fulfilled the predefined selection criteria.

The collected data were transcribed and analyzed in the Atlas.ti program. Based on the frequency of occurrence of various responses, eight 'topic families' were created. These families represent the most significant markers in the skiing instructors' carriers. The data were analyzed from the qualitative as well as quantitative point of view. The latter type of analyses included creation of hierarchical pyramids within the eight families. In the chapter *Analýza dat* (Data Analyses), the results of the research were related to the theoretical background.

Based on the research, the most important career markers are (hierarchically ordered): overcoming of obstacles, handing over experience, the pleasure from skiing, loss of interest in skiing, the pleasure from belonging to a group of friends, the way of making money, the pleasure from teaching, and the pleasure from being in the mountains.

The credibility of analyzed data is ensured by the exact descriptions and justifications of the selected research methods and by the clarification of important terminology and procedures that were used during the research process. All the ethical rules and regulations

were carefully followed during the research, and especially later, when the personal information was analyzed.

8 REFERENČNÍ SEZNAM

- Asociace profesionálních učitelů lyžování. (2010). *Kurzy Asociace profesionálních učitelů lyžování*. Retrieved 22.2.2010 from the Word Wide Web: <http://www.apul.cz/index.php?akce=html&typ=KURZY>
- Barker, G. (1999). *Použití kvalitativních výzkumných metod*. Boskovice: Albert
- Borský, P. (1967). Konsolidace systému veřejných lyžařských škol. *Lyžařství*, 53(6), 12.
- Borský, P. (1969). Seminář zástupců veřejných lyžařských škol. *Lyžařství*, 55(3), 9.
- Borský, P. (1976). Samostatná organizace lyžařských škol. *Lyžařství*, 62(11), 10.
- Campbell, J. (2000). *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál
- Český svaz lyžařských škol. (2010). *Lyžařské kvalifikace*. Retrieved 22.2.2010 from the Word Wide Web: <http://www.csls.cz/kvalifikace.html>.
- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum
- Drapela, V.J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál
- Dr. Br, O. (1929). Lyžařská vojenská výcvičná střediska. *Zimní sport*, 19(2), 1.
- Dr. Br, O. (1928). Lyžařský katechismus. *Zimní sport*, 18(3), 1.
- Erikson, E.H. (1965). *Childhood and society*. London: Penguin Books
- Erikson, E.H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál
- Hampl, K. (2010). Rokytnice včera, dnes a zítra. *Snow*, 52, 88.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- Helebrandt, V. (1985). Mezinárodní kongres. *Lyžařství*, 57(8), 19.

- Hendl, J. (1997a). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. Praha: Portál
- Holčáková, T. (2003). Počátky lyžování v Krkonoších a v Libereckém kraji. *Světlik* (32), 21. Liberec: Krajská vědecká knihovna v Liberci. Retrieved 29.3.2010 from the Word Wide Web: http://www.kvkli.cz/_data/afm-uploads/region/Svetlik31.pdf
- Interski Česká republika. (n.d.). *Členskými organizacemi, akreditovanými ke školení instruktorů, cvičitelů a učitelů lyžování jsou např.* Retrieved 22.2.2010 from the Word Wide Web: <http://www.interski.cz/>.
- Knot, L. Kotaška, J. (2009). Asociace profesionálních učitelů lyžování. *Kvalifikace lyžařských instruktorů*. Retrieved 29.3.2010 from the Word Wide Web: http://209.85.129.132/search?q=cache:hidozS-TrkkJ:www.apul.cz/image.php%3Ftyp%3Dtulka%26col%3Dsoubor%26id_novinka%3D91+vzdělávání+instructorů+lyžování&cd=9&hl=it&ct=clnk
- Klempa, A. (1988). Na pomoc pracovníkům veřejných lyžařských škol. *Lyžařství*, 74(6), 11.
- Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemoci*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál
- Kulhánek, O. (1989). *Zlatá kniha lyžování*. Praha: Olympia
- Maříková, H. et al. (1996). *Velký sociologický slovník. I, A-O*. Praha: Karolinum
- Maříková, H. et al. (1996). *Velký sociologický slovník. II, P-Ž*. Praha: Karolinum
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Morgan, D.L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert
- Paulík, K. (1994). *Kapitoly z biodromálního poradenství*. Ostrava: Ostravská univerzita
- Reber, A.S. & Reber, E.S. (2001). *The Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin Books

- Rush, D.M. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů
- Říčan, P. (1989). *Cesta životem*. Praha: Panorama
- Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Praha: Panorama
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Nakladatelství Albert Boskovic
- Svaz lyžařů ČR. (n.d.). *Historie svazu*. Retrieved 29.3.2010 from the Word Wide Web: <http://www.czech-ski.cz/o-nas/historie.php>.
- Úřad pro ochranu osobních údajů (2010). *Zákon o ochraně osobních údajů 101/2000 Sb.* Retrieved 1.1. 2010 from the Word Wide Web: http://www.uoou.cz/101_200.php3
- Valenta, T. (2009). *Fenomén instruktorství v životní dráze člověka (biografický výzkum metodou zakotvené teorie)*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc
- Vlčková, I. & Blatný, M. (2005). *Člověk v kontextech celoživotního vývoje: K narativnímu pojetí autobiografické paměti: výzkumné možnosti metody čáry života*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. Retrieved 12.1.2010 from the Word Wide Web: <http://www.adiktologie.cz/download/953/Vlckova-Blatny-K-narativnimu-pojeti-autobiograficke-pameti-vyzkumne-moznosti-metody-cary-zivota.pdf>

9 PŘÍLOHY

Příloha 1: Letní příprava, 1967



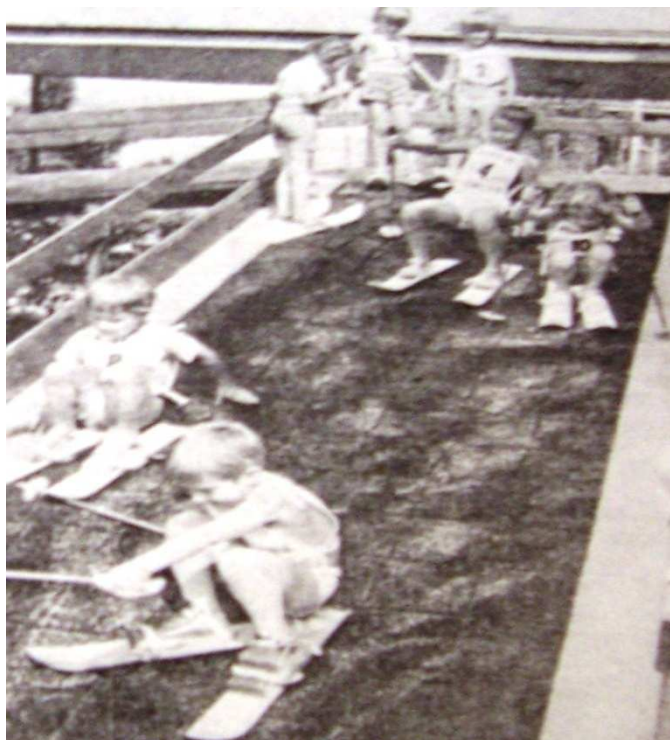
Letní výuka lyžování v mateřské školce, rok 1967.

Příloha 2: Veřejná lyžařská škola, 1966



Zimní výcvikový kurz veřejné lyžařské školy, rok 1966.

Příloha 1: Návčik sjezdu - léto 1967



Návčik sjezdového postoje v mateřské školce, léto 1967.

Příloha 2: Instruktor lyžování, 1966



Instruktor lyžování, zima 1966.

Příloha 5: Vzor etické dohody

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím s použitím nahrávek z rozhovorů pro potřeby vědeckého výzkumu. Výzkumník se zavazuje, že získaná nahrávka nebude poskytována jiným osobám mimo rámec výzkumu a bude použita pouze k výzkumným účelům, a to v souladu s obvyklými etickými zásadami vědeckého výzkumu.

V.....

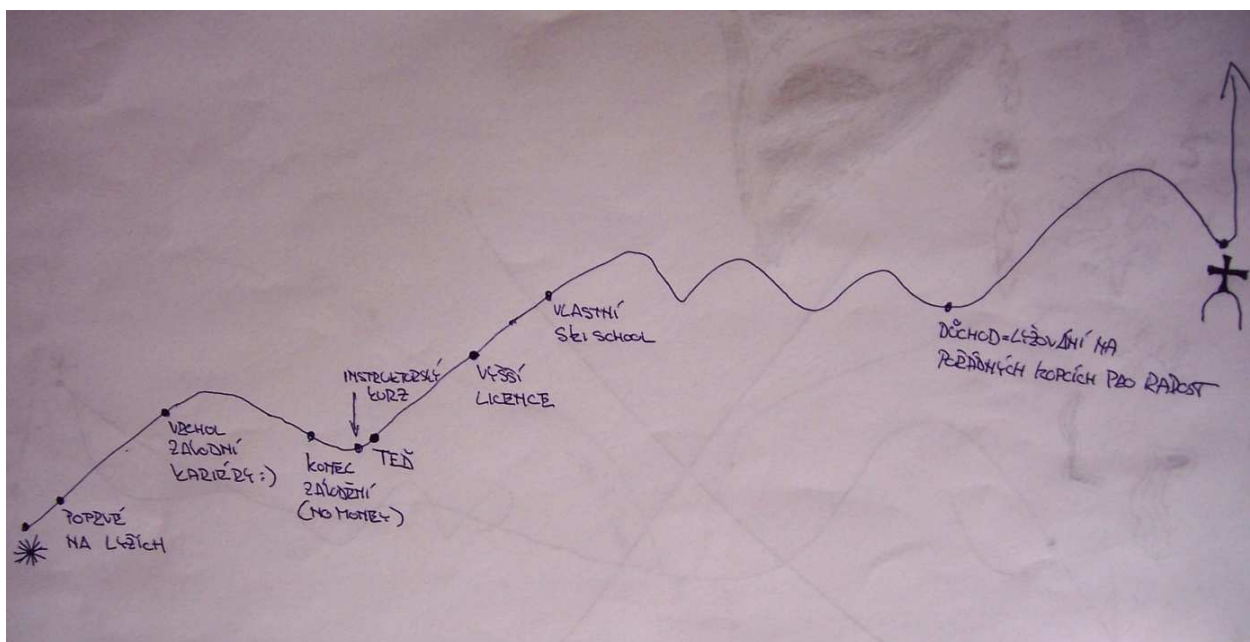
Datum.....

Podpis účastníka výzkumu

Podpis výzkumníka

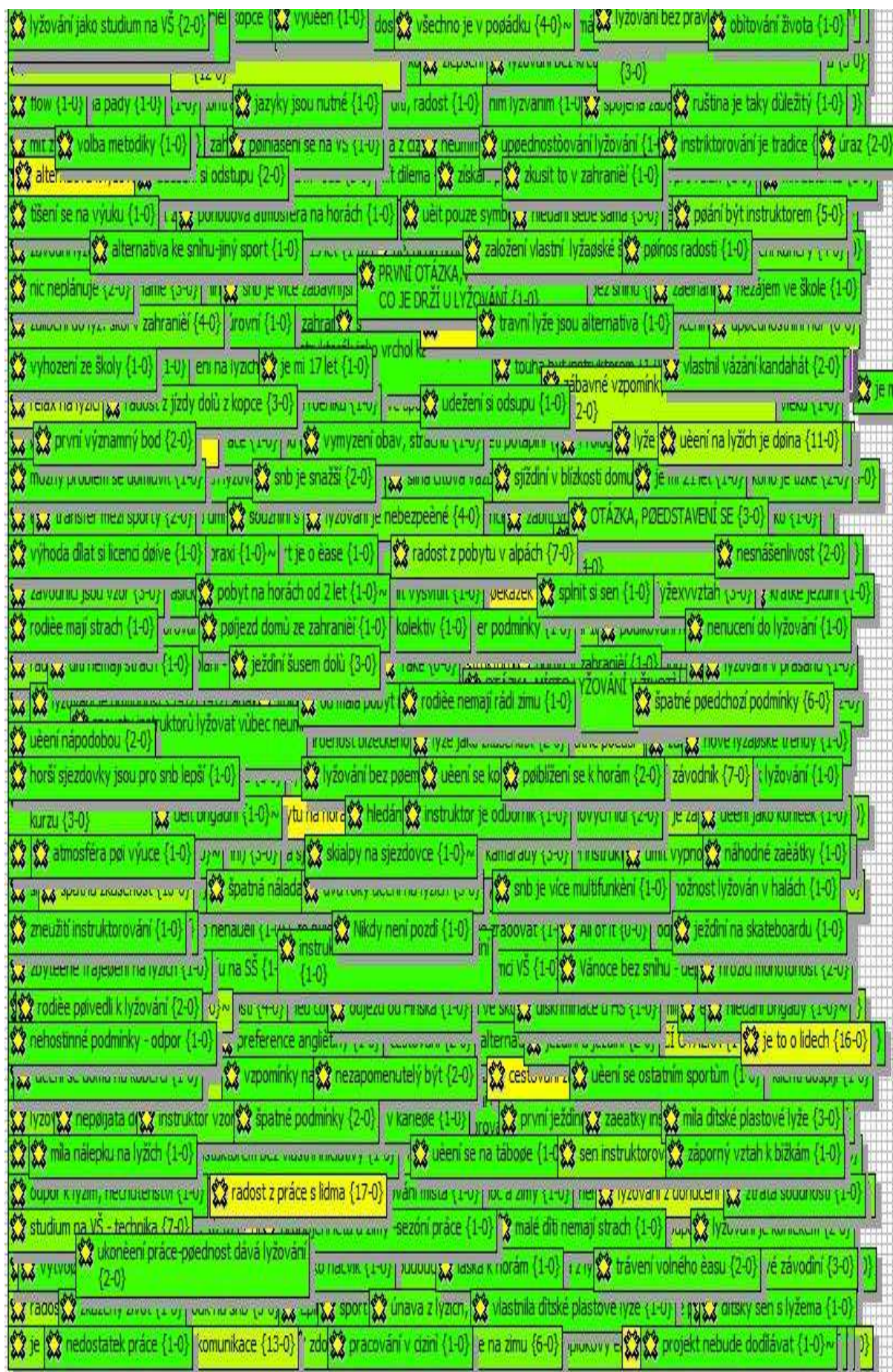
Vzorové ujednání mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu.

Příloha 6: Čára života



Ukázka čáry života účastníka ohniskové skupiny.

Příloha 7: Síťový náhled



Síťový náhled kódů v programu atlas.ti.

Příloha 8: CD

Součástí této diplomové práce je také CD s nahrávkami a přepisy jednotlivých ohniskových skupin. Vzhledem k obsahu citlivých osobních údajů je ovšem k dispozici pouze členům vědecké komise.