UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. et Bc. Lenka Dudlová

Pedagogická diagnostika v práci trenéra

Olomouc 2019

Vedoucí práce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Štefana Chudého, Ph. D., uvedla jsem všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala jsem zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 20. dubna 2019 …….

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Štefanu Chudému, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při zpracování diplomové práce. Zároveň bych poděkovala kolektivu trenérů beachvolejbalu za jejich práci při vedení tréninků dětí a mládeže.

Obsah:

ÚVOD 5
1 PRÁCE TRENÉRA 6
1.1 Vzdělání trenéra 6
1.2 Další předpoklady trenéra 9
1.2.1 Kompetence 10
1.2.2 Etika 13
1.3 Didaktické metody a přístupy trenéra 15
1.4 Cíle trenéra 22
2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA 24
2.1 Sportovní psycholog 26
2.2 Sociální percepce 29
2.3 Metody pedagogické diagnostiky 30
2.3.1 Hodnocení 32
2.4 Diagnostika vybraných oblastí 35
2.4.1 Diagnostika vybraných tělesných a duševních vlastností dítěte 35
2.4.2 Diagnostika motoriky 38
2.4.3 Diagnostika percepce 40
2.4.4 Diagnostika laterality 41
2.4.5 Diagnostika úrovně pravolevé, prostorové a časové orientace 41
3 AUTODIAGNOSTIKA 43
4 CÍLE PRÁCE 47
5 VÝZKUMNÁ ČÁST 48
5.1 Východiska 48
5.2 Metody a postup 48
5.3 Výsledky 51
ZÁVĚRY 63
SOUHRN 65
SEZNAM ZKRATEK 66
SEZNAM OBRÁZKŮ 67
REFERENČNÍ SEZNAM 68
PŘÍLOHY 73

ÚVOD

Uvědomuji si, že vybrat si za povolání práci trenéra kteréhokoli sportu, přináší spoustu rizik, ale i radostí. I přes nízkou prestiž profese učitelů tělesné výchovy a trenérů (Fialová a kol., 2017) mohu konstatovat, že již více lidí si představuje, že by mohli pracovat jako trenéři na hlavní pracovní poměr. Jelikož i já jsem si tuto práci vybrala, ráda bych pomohla prostřednictvím diplomové práce k větší prestiži práce trenérů. Neboť činnosti, které trenér musí ve své profesi zvládnout, jsou různorodé, měnící se v čase a náročné po fyzické a psychické stránce.

Ráda bych, aby se více trenérů dále vzdělávalo, sdílelo své zkušenosti, dokázalo se ohlédnout zpět a zhodnotit svoji trenérskou činnost. Právě v tom, jak jsou trenéři schopni reflektovat svoji vlastní edukační činnost spatřuji potenciál jejich dalšího profesního rozvoje. Je patrné, že svůj vlastní pohled a přístup k trénování vědomě nebo nevědomě přenáší i na své tréninkové skupiny, samotné hráče. Trenér vzdělává a vychovává, je vzorem pro děti a mládež. Je proto velmi důležité, zda působí pozitivně v rozvoji hráče, ve vedení sportovního týmu, zda působí ku prospěchu svému sportovnímu odvětví, reprezentaci státu, celé společnosti a v neposlední řadě také sám sobě.

Činnosti trenéra zahrnují širokou oblast (plánování a hodnocení tréninkového procesu, vytváření vhodného prostředí pro edukaci, osvojení procesů učení, reflexi tréninkového procesu, spolupráci s dalšími edukačními činiteli atd.) Proto by měl mít trenér přehled, které činnosti a na jaké úrovni zvládá. K jejich vyhodnocení může použít rámec profesních kvalit trenéra. Tento autodiagnostický nástroj pomůže v identifikování silných a slabých stránek trenéra, pomůže najít mezery, ve kterých se trenér může dále zlepšovat. Schopnost sebereflexe s odborným vzděláním a dalšími získanými kompetencemi povede k tomu, aby se průměrný trenér stal vynikajícím trenérem.

Pedagogická diagnostika v práci trenéra tedy nepředstavuje jen diagnostikování hráčů (objevování talentů, odkrývání problémů ve fyzických předpokladech, vlastnostech, chování, sociálním prostředí…), ale i hodnocení své vlastní pedagogické činnosti. Trenér jako hráč a ostatní, kteří vstupují do tréninkového procesu, nesou společně zodpovědnost za efektivitu tohoto procesu. Prostřednictvím autodiagnostiky tak můžeme dosáhnout profesionalizace sportu, většího odborného působení trenérů jako edukátorů a větší prestiže tohoto povolání.

1 PRÁCE TRENÉRA

Klíčovým předmětem práce trenéra je práce s lidmi. Prostřednictvím úkolů, cvičeních a her se snaží o zlepšení pohybových dovedností a zároveň vychovává a vzdělává (u dospělých osob je výchovná složka naplňována slovy ovlivňuje, nabízí cesty) k rozvoji osobnosti, utváření a bránění lidských hodnot. Činnosti, které trenér zastává, do jisté míry odpovídají činnostem manažera. Trenér je jako manažer řídícím pracovníkem, který plánuje, organizuje, vede, rozhoduje a kontroluje. Zároveň je trenér jako učitel tělesné výchovy, mezi jehož vyučovací činnosti patří činnost iniciační, řídící, výchovná, organizační, diagnostická, pozorovací, analyticko-syntetická, praktická ukázka, dopomoc a záchrana (Hrabinec a kol., 2017).

To znamená, že trenér musí mít znalosti, které dovednosti učit, v jakém věku. Respektuje metodickou řadu, plánuje jednotlivé tréninky v čase, připravuje soustředění, vrcholné soutěže, spolupracuje s rodiči, trenéry, ostatními kluby, svazem. Vše organizuje s ohledem na individuální potřeby jedince, vnější a vnitřní podmínky, velikost a charakter skupiny. Hráče dlouhodobě a cíleně vede ke splnění stanovených cílů, motivuje. Důležitým faktorem k posunu dál (jak trenéra, tak hráče, skupiny) je schopnost ohlédnout se zpět a vyhodnotit, zda se cíle dosáhlo, zda zvolené postupy a nástroje byly efektivní, byly vhodné v dané situaci. Na základě toho, dokáže trenér upravit tréninkový plán a v praxi ho znovu ověřit.

Vést skupinu lidí znamená rychleji dosáhnout vytyčeného skupinového cíle. Zároveň je dokázané, že vůdcovské vakuum se vždy postupem času zaplní, takže ztotožnit se s touto úlohou je důležité stejně jako převzít odpovědnost za skupinu a činit rozhodnutí ve prospěch skupiny (Linz 2016).

Trenér, stejně jako učitel, pedagog, asistent pedagoga, vychovatel, psycholog, metodik prevence v PPP (pedagogiko-psychologické poradně) se odlišuje od ostatních vztahových povolání tím, že pracuje především s dětmi a mládeží, a zároveň se snaží, jak vzdělávat, tak vychovávat. Hovoříme o přímé pedagogické činnosti.

1.1 Vzdělání trenéra

Na osobu trenéra jsou proto kladeny určité nároky, které jsou definovány v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Trenér musí splňovat předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, zdravotní

způsobilost, znalost českého jazyka, odbornou kvalifikovanost). Odborná kvalifikace trenéra je minimálně naplněna dle tohoto zákona (Zákon č. 563/2004, díl 2, §21, písmeno e) „středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání nebo středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a trenérskou školou tělovýchovných fakult vysokých škol a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace."

Tento zákon o pedagogických pracovnících však určuje trenéra pro uplatnění jako pedagogického pracovníka škol a školských zařízení, které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení, nebo jako pedagogického pracovníka v sociálních službách. V praxi jsem si nevšimla, že by učitel tělesné výchovy byl oslovován jako trenér, přestože má kvalifikaci trenéra, ale stále je to učitel (ve většině případů má stejně i vysokoškolské vzdělání v pedagogickém směru). V druhém případě lze slovo trenér použít na osobu, která ve školském zájmovém zařízení vede sportovní kroužek. V tomto případě se může jednat zároveň i o učitele, který si kroužkem přivydělává, nebo spíše o pedagoga volného času. Pedagog volného času si sám nastavuje pravidla pro oslovení (např. pane trenére, křestním jménem, vedoucím, instruktorem atd.). Zde vyvstává i otázka, zda volit spíše formální nebo neformální oslovení. Je patrné, že záleží na prostředí, instituci, sociální skupině i osobnosti samotného edukátora. Z výše uvedeného mi vyplývá, že tam, kde by se toto oslovení dalo používat dle zákona, tak se nepoužívá. Častěji se používá v neškolských zařízeních (sportovních klubech, spolcích), kde žádné nároky na kvalifikovanost trenéra ze zákona nejsou. Nároky na trenéra se začnou vyžadovat až s působením trenéra v organizovaných sportovních soutěží ze strany sportovních svazů.

Tudíž na pomyslné druhé straně, kdo zajišťuje odbornost trenéra, jsou jednotlivé sportovní svazy, které si "hlídají" kvalitu trenérů. Sportovní svazy mají své směrnice, které určují, kdo může v roli trenéra působit, jakého vzdělání musí dosáhnout, jaké jsou trenérské stupně, jaké osvědčení získá, jak dlouho licence trenéra platí atd.

Na příkladu ČVS-Českého volejbalového svazu (Prováděcí předpis Školení trenérů v ČVS, 2018) uvedu, že u trenérů beachvolejbalu se rozlišují pouze dva stupně (TBV-trenér beachvolejbalu, ATBV-akreditovaný trenér beachvolejbalu). Po vyškolení se jmenovaný trenér může se svým týmem, hráči účastnit soutěží řízených orgány Asociace beachvolejbalu ČVS. Ovšem TBV má právo pracovat s týmy mládeže a v kategorii dospělých pouze s amatéry. ATBV má právo trénovat týmy všech věkových kategorií. Přitom trenér beachvolejbalu musí splnit školení v minimálním rozsahu 52 hodin, zatímco ATBV v rozsahu 150 hodin. Zde je

první zamyšlení, zda společnost vyžaduje vyšší odborné znalosti při vedení dospělého týmu než při vedení mládežnického týmu. Pokud chceme vzdělávat a vychovávat, tak jistě náročnější pozici bude mít trenér mládežnického týmu, přestože nemusí absolvovat školení v takovém rozsahu jako trenér dospělých. Podrobnější tabulka o nutných splněných oblastí pro udělení osvědčení pro trenéra beachvolejbalu obsahuje příloha 1. Vzhledem k tomu, že beachvolejbal je relativně mladý sport a ještě nemá tak propracovaný systém vzdělávání, nemůže trenér beachvolejbalu pracovat zároveň jako pedagogický pracovník ve školách a školských zařízení, přestože splnil podmínky pro udělení osvědčení: Trenér beachvolejbalu. Doklad o odborné způsobilosti-Akreditovaný trenér beachvolejbalu je v procesu příprav. Činovníci Českého volejbalového svazu musí nejprve připravit odborné školící materiály.

Nad vzděláním trenérů volejbalu a obecně i všech kolektivních sportů se zamýšlí Jiří Popelka (Vzdělávání trenérů, 4. 3. 2019). Doba, kdy zahraniční trenéři se učili od českých se změnila na to, že ti čeští trenéři by se měli vzdělávat od zahraničních. Neboť vzdělávání trenérů se vyvíjí v některých zemích jiným tempem. Popelka však naráží na nelibost odborné veřejnosti přijmout zahraničního trenéra do služeb sportovního svazu a na problémy s jazykovou vybaveností českých trenérů. Posun v trénování je i v zajištění vhodných podmínek pro sport. ve Francii a Německu vznikají komplexní sportovní tréninková centra. Ježdík a Schimon (2019, s. 19-25) ve svém článku představují francouzskou laboratoř INSEP řízenou Národním institutem sportu, odbornosti a výkonnosti. V INSEPu pracují nejen sportovci a trenéři, ale také vědci a učitelé. 50 učitelů (vychovatelů) se stará o 150 neplnoletých a 210 plnoletých studentů. Nyní zdůrazním, jak velká pozornost je věnována vzdělávání hráčů. Neplnoletí sportovci mají časový harmonogram tréninků, školy a zkoušek. Jsou uzpůsobeny i počty žáků ve třídě, vyučovací metody (e-learningy, Skype), aby vzdělávání nezaostávalo za sportovní přípravou. Sportovci pracují ve tříčlenných skupinách tak, aby každý byl z jiného sportovního odvětví a v případě nepřítomnosti ve škole, si mohl látku doplnit od spolužáků. Sportovní centrum zajišťuje i připravuje sportovce na duální kariéru. O duální kariéře sportovce se v českých podmínkách mluví, ale o vše integrujícím sportovním centru již ne. Armádní sportovní centrum Dukla jistě tyto ambice má, ale je ve stínu evropských sportovních center.

Předchozím textem se snažím upozornit na mezeru ve vzdělávání trenérů. Na jedné straně jsou sportovní fakulty, na straně druhé sportovní svazy. Nicméně sportovní praxe se dělá v jednotlivých sportovních klubech. Ve sportovních klubech, spolcích zajišťujících volnočasové pohybové aktivity je nejvíce lidí, které oslovujeme trenére, při čemž mohou mít

různou kvalitu. Mluvíme především o organizacích, které nejsou školským zařízením a děti a mládež se neorganizují v soutěžích sportovních svazů.

To znamená, že vzdělávací mezeru musí vyplnit samotné sportovní kluby a spolky vlastním propracovaným systémem vzdělávání. Jak jsem již zmínila, beachvolejbal je mladý sport, tudíž s přílivem nových hráčů je třeba i dostatečný počet vyškolených trenérů. Myslím si, že kluby si to uvědomují. Pokud má spolek zájem se dále rozvíjet, sám se snaží realizovat setkání trenérů, pořádat semináře, aby se i do jisté míry odlišil od konkurenčních klubů a zvýšil svoji kvalitu nabízených služeb. Dále samotné kluby musí podněcovat sportovní svazy, aby nabízeli dostatečný počet školeních. Neboť kluby, aby mohly požádat o dotace na odměňování svých trenérů, musejí mít trenéry s odbornou způsobilostí (v tomto případě trenéry s osvědčením Akreditovaný trenér beachvolejbalu. Například dle tiskové zprávy MŠMT (27.9.2018) byla možnost v rámci programu Můj klub zažádat o dotaci neinvestičního charakteru právě na podporu trenérů, provoz sportovních zařízení a nákup sportovního vybavení. Stejně tak kluby mohou žádat o dotace na odměny kvalifikovaných trenérů z rozpočtů územních samosprávních celků (ČVS-Memorandum ke stavu školení trenérů BV a přípravy na školení akreditovaných trenérů BV, 14.2.2019).

Bylo by přínosné, aby byl systém vzdělávání vystaven zevnitř, ze strany klubů, tak, jako to má například skautská organizace. Protože jakkoli nařízená potřeba kvalitních trenérů "z vrchu" (ministerstva, sportovních svazů) nemá takový efekt pro motivaci se dále vzdělávat a být schopen efektivní sebereflexe.

1.2 Další předpoklady trenéra

V mnoha publikacích je zmiňováno, že formální vzdělání trenéra, učitele, manažera ještě neznamená, že jsme vynikajícími trenéry, učitelem-expertem, top manažerem.

Sportovní psycholog Petráš (2018, s. 29) říká, „že výjimečný trenér je takový, který je schopen přijít s inovativními nápady a udělat rozhodnutí, která by pro ostatní byla příliš neobvyklá či riskantní. Výjimeční trenéři mají jasnou trenérskou filosofii a dokáží o ní asertivně přesvědčit své svěřence i spolupracovníky. Jsou dobrými komunikátory. Umí být svým svěřencům mentorem, nejen trenérem. Nezařazují sportovce do škatulek, ale pracují s nimi jako s individuálními lidskými bytostmi. Jdou svým svěřencům příkladem tím, jak jsou zodpovědní, v jakém nasazení pracují a jak zvládají tlak. Ať už se právě daří či nikoli, jsou ve svém přístupu

konzistentní, věří v potenciál svých svěřenců a dodávají jim tak potřebný klid a sebedůvěru. Jsou odborníky na svůj sport, a když po svých svěřencích něco chtějí, dokáží jim logicky odpovědět na otázky: Proč? Zároveň jsou vždy otevření novým poznatkům a k jejich silným stránkám patří i schopnost trenérské evoluce." Petráš zmiňuje celou řadu schopností, které by se dali roztřídit do jednotlivých kompetencích.

1.2.1 Kompetence

O kompetencích jako způsobech vedení lidí mluví i Prugner a Novák (2014) stejně jako Kyriacou (2004).

Kompetence mají tři dimenze:

1. Odbornou zdatnost (v našem případě myšleno jako zvládnutí tematických celků předepsaných ve vzdělávacím plánu, dále by to byly informace získané samostudiem nad rámec předepsaného školení).

2. Praktickou dovednost (plánovat, rozhodovat, jednat...).

Prugner a Novák (2014) zahrnuje do této dimenze především schopnost komunikovat, motivovat, schopnost týmové práce a vedení lidí, schopnost sebeřízení a řízení času.

3. Sociální zralost. Pod tímto pojmem si stejně jako Prugner a Novák (2014) představím pojmy jako osobnost, autorita, empatie, kreativita, flexibilita myšlení, sebevědomí.

Kyriacou (2004) ve stejném duchu používá termíny teoretické, praktické a osobnostní dimenze.

Pro srovnání uvádím kompetence učitele podle Vašutové (in Walterová, 2001). Ta představila Návrh profesního standardu učitele a rozlišuje kompetence na:

- kompetence oborově předmětové,

(učitel je kompetentní po obsahové stránce, je oborově dostatečně vzdělaný, poznatky dokáže žákům předat v rámci vyučovacího procesu a spolupracuje mezioborově),

- kompetence didaktické a psychodidaktické,

(ovládá strategie vyučování a učení, metody, respektuje individuální potřeby žáků),

- kompetence pedagogické,

(ovládá procesy a podmínky výchovy, snaží se o celkový rozvoj žáků, zná a dodržuje práva dítěte),

- kompetence manažerské,

(vnímá podmínky a procesy chodu školy jako instituce, vyzná se v dokumentech a administrativních úkonech školy, disponuje organizačními schopnostmi),

- kompetence diagnostická a intervenční,

(používá prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení, ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků),

- kompetence sociální,

(přispívá k navození pozitivního klimatu a atmosféry ve třídě),

- kompetence komunikativní,

(používá různé prostředky komunikace, dokáže spolupracovat s ostatními pedagogy a dalšími partnery školy),

- kompetence profesně a osobnostně kultivující,

(má všeobecný přehled, svým jednáním naplňuje představy o roli učitele).

Zastavím se u termínu představy o roli učitele. Představy mohou být různé, ale většina autorů (Minor 2002, Sander a Vez 1996, McBer 2000 in Tomková, Spilková a kol. 2012, s. 6) se shodla na následujících charakteristikách v oblasti postojů, hodnot a osobnostních

vlastností: „oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energie věnovaná práci, silné zaujetí pro práci se žáky, empatie, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení, víra (belief), že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a že jim dokážu k naplnění jejich možností a dosažení úspěchu účinně pomoci, vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení (schopnost vidět vztahy a souvislosti, příčiny a následky, odlišovat podstatné od nepodstatného, zvažovat širší kontext apod.), intelektuální zvídavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalitňování vlastní činnosti, chuť se vzdělávat."

Návrh profesního standardu učitele a další poznatky zpracovala Tomková, Spilkové a kol. (2012) do Rámce profesních kvalit učitele. Jedná se o nástroj komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách. Primárními cíli nástroje jsou popis kvalit práce vynikajícího učitele a podpora profesního rozvoje učitelů. Autoři poukazují na možnost využít i profesního portfolia jako nástroje pro sebehodnocení vlastní profesní práce v oblasti edukace. Rámec profesních kvalit má za cíl identifikovat silné stránky učitele i možnosti ke zlepšení. Tento nástroj tedy představuje formativní i sumativní hodnocení. Učitel získá představu o své zvládnuté úrovni, stejně tak organizace má přehled o kvalitě nabízené službě. Zároveň jsou z nástroje patrné možné cesty dalšího rozvoje.

Tomková, Spilková a kol. (2012) představují i některé další body spojené s dosažením úrovně učitel-expert.

1. Na představách kvalit učitele se musí domluvit a přijmout je za své členi pedagogického výzkumu, učitelé, reprezentanti vzdělávací politiky.

2. Zvyšování kvalit učitele je klíčový nástroj vzdělávacích reforem.

3. Všichni, kdo se podílí na zajišťování kvality učitele nesou odpovědnost.

Je patrné, že kvalita učitele má stejné zákonitosti jako kvalita trenéra. Trenéři, svaz i hráči mají svoji vlastní představu o kvalitách trenéra. Zlepšení sportovních výsledků vede společně se zlepšením vzdělání trenérů. Větší vliv na výchovně vzdělávacím procesu má kvalita trenéra než kvalita materiálních podmínek, vybavení, pravidel, směrnic.

Z výše uvedeného vyplývá, že získané oborové vzdělání je jen jedna oblast. Ale abychom mohli mluvit o vynikajícím trenérovi je potřeba vynikat i v tom, jak získané vědomosti a dovednosti předat, jak vést hráče k vytyčeným cílům (především motorickým, poté kognitivním i afektivním), jak komunikovat. Celkově se vzdělání a další aspekty osobnosti

odrážejí v kompetencích trenéra. Dle Jiřího Kejvala (2019, s. 8), předsedy Českého olympijského výboru, platí následující. „Pakliže je člověk úzce zaměřený jen jedním směrem, v životě není schopen dosáhnout maxima. A to zčásti platí o sportovcích, ale stoprocentně o trenérech a o manažerech. Trenér musí mít komplexní přehled, ale nemusí vidět úplně na dno dílčího problému. Musí fungovat systém subordinace, přestože by člověk rád zastával všechny oblasti, které umí."

1.2.2 Etika

Trenér je schopný i v oblasti etické výchovy, psychologie i rozvoje vlastního morálního charakteru osobnosti. Podílí na výchově s rodičem, učitelem, výchovným poradcem. Nepřenáší zodpovědnost za výchovu na jiné, ale spolupodílí se.

Mette (in Muchová, 2015) upozorňuje, že učitel nemůže zastávat jen jeden přístup. Například morálního kazatele, nebo jen animátora procesů ve třídě. Měl by obecně rozvíjet vzájemné dialogy a současně klást požadavky na seberegulaci. Cílem pedagogické práce by měla být morální dospělost, autonomie žáků prostřednictvím morální komunikace v partnerském dialogu. Propojuje etickou kompetenci s kompetencí komunikativní. Zmiňuje, že je potřeba naslouchání, zvažování příčin a důsledků, tzv. filosofický dialog oproti pouhé výměně názorů, přesvědčovacím strategiím. Mette (in Muchová, 2015) dále jmenuje požadavky na etický rozměr výchovy v každodenní praxi učitelů:

1, Učitel musí zvládnout každodenní konflikty ve třídě. Účastníky konflikt vede k vyřešení problému tak, aby došli ke vzájemnému smíření.

2, Musí rozumět skupinovým dynamickým procesům ve třídě a musí v nich umět intervenovat.

3, Musí si být vědom, že i jeho vyučovací předmět má svůj etický rozměr a ten musí umět jasně tematizovat.

4, Musí si být sám za sebe vědom toho, jak utváří svoje vlastní morální úsudky, a přijímat odpovědnost za vlastní jednání, které z nich plyne.

5, Musí být schopen monitorovat, jak postupuje rozvoj etického usuzování jeho žáků (i jeho vlastního).

6. Musí promýšlet typy morálních výzev, které vyplývají ze života současné mládeže, poctivě se s nimi konfrontovat a připravit se co nejlépe na pedagogické situace, v nichž se s nimi setká.

7. Vzhledem k současné pluralitní společnosti musí být připraven unést odmítání nebo nátlak, jestliže jeho zdůvodněné morální úsudky se odlišují například od kolegů, aniž by zlhostejněl.

8. Musí být schopen vést v patrnosti případy, ve kterých mladí lidé ještě nejsou schopni vnímat důsledky svých vlastních morálních postojů a svého jednání, a vést s nimi o tom dialog.

9. Musí usilovat o to, aby jak každý jednotlivý žák, tak celé třídní společenství dávalo ve svém chování průchod spravedlnosti.

Mnohé body se promítají i do praxe trenérů. Hráč tráví v zájmovém kroužku nezanedbatelný čas, který trenér využívá pro výchovné působení.

Podle Sokola (in Hejný a Kuřina, 2015, s. 185) vychováváme k hodnotám. Učitel zprostředkovává morální hodnoty žákům. Hodnotu Sokol chápe jako „obecný pojem pro všechno, čeho si ceníme nebo vážíme jako takového, ne jako prostředku k něčemu jinému. To, co je vzácné, čemu se člověk věnuje, za čím je ochoten jít, něco obětovat. Pojmem hodnoty se snaží vyjádřit fakt, že svobodná volba není libovolná, nýbrž dává něčemu přednost. Člověk v životě zahlíží mnoho různých hodnot, které se navzájem často vylučují. Proto si člověk i lidská společnost různé hodnoty řadí výš nebo níž a vytváří tak hierarchii hodnot: při konfliktu by měl dát přednost té, která stojí výš. Pedagogické hodnoty učitele poznáme podle cílů, které svým vyučováním sleduje.” Hierarchie hodnot je ovlivněna osobností učitele a jeho profesním zaměřením. Vše i v závislosti na vzdálenosti cíle (aktuální, blízká budoucnost, vzdálená budoucnost). Hejný a Kuřina (2015) upozorňuje na přeceňování dobře rozpoznatelných cílů (tzv. překážek). Příkladem může být zkouška, jednotlivé turnaje. Je třeba se zaměřit i na vyšší cíle, které by měli být v dlouhodobém časovém horizontu upřednostňovány. V tom případě hovoříme o základních cílech. Hejný a Kuřina (2015) si také všímá jednostranné orientace na měřitelný výkon, který přináší nebezpečný formalismus. Samostatný, autonomní, nezávislý učitel chápe pedagogické cíle výkonu, dovedností, schopností a osobnostního rozvoje komplexně.

1.3 Didaktické metody a přístupy trenéra

Je patrné, že jednotlivé kompetence se v činnostech trenéra překrývají. Nelze jednoznačně určit, kdy je daná kompetence spíše komunikativní a kdy diagnostická. Proto nyní budu mluvit spíše o jednotlivých přístupech trenéra k vedení a výchově hráčů. Na základě toho, čemu trenér dává přednost, co se mu vícekrát osvědčilo v praxi, se dá usuzovat na konkrétní přístup.

Ve školní praxi bychom rozlišovali didaktické proudy, ve sportu bychom rozlišovali přístupy jednotlivých trenérů, klubů, tréninkových center, reprezentací. Zormanová (2014) jmenuje následující didaktiky:

- didaktika založená na teorii vzdělávání,
- didaktika orientovaná na učební cíle,
- didaktika založená na teorii učení a vyučování,
- didaktika založená na teorii kurikula,
- komunikativní didaktika,
- psychologická a konstruktivistická didaktika.

Nyní představím styl vedení Thompsona (2017). Ten, ve své knize Trénink[2] s podtitulem výchova k úspěchu ve sportu i v životě, představuje koncept trenéra s dvojím cílem. Sportovce učí důležité předpoklady pro život (tvrdé práci pro vzdálený cíl, fair play, spolupráci) a sport (pohybové dovednosti). Thompson (2017) nabádá k tomu, aby důraz na výsledek ve sportu nezastínil výchovné momenty. Aby soutěžení bylo příkladem životního boje s překážkami. K tomu využívá tři hlavní zásady: strom mistrovství, plnění emoční nádrže a úcty ke hře. Specifické je i to, že trenér s dvojím cílem se snaží vychovávat hráče, aby zlepšili sami sebe, své spoluhráče i hru samotnou. To znamená, že hráči se mají zlepšovat sami, sami se mají naučit se povzbudit. Trenér s dvojím cílem též formuje prostředí sportu (rodiče, okolí). Dále ve své knize rozpracovává nástroje stromu mistrovství a jelikož mi připomínají didaktické zásady (pomáhají vést k dosažení stanovených výchovně vzdělávacích cílů), tak je zde popíši.

1. Zasaďte a zalévejte strom mistrovství.

Znamená to, že musíme nastavit pozitivní prostředí, ve kterém se oceňuje více úsilí než výsledek, oceňuje se schopnost učit se novým věcem a učit se z chyb. Přivádíme řeč na toto téma pravidelně. Posilujeme růstové nastavení, vedeme hráče k zvládnutí činnosti. O rozdílu růstového a fixního myšlení hovoří Carol Dweck (12.9.2014). Když uvěříme, že můžeme

rozvíjet své schopnosti a inteligenci, budeme se více snažit, vědět, jak se učit, úspěch se dostaví. Tento bod by byl v prostředí školy zčásti naplněn pozitivní atmosférou, klimatem.

2. Vyrovnat se s chybami rituálem.

Aby nedošlo ke ztrátě koncentrace při zápase, naučíme hráče pomocí rituálu (gesta, výroku) zapomenout na chybu a strachu z chyby. Obecně nastavujeme, že chybovat je přirozené a díky chybám se zlepšujeme. Chybový rituál je lepší nastavit s hráči společně, příkladem může být "otření potu", "smetení chyby", očištění se od písku při beachvolejbalu, urovnání si dresu, srovnání kurtu.

Dle Hejného metody (H-mat, 2019) je obecně práce s chybou pedagogická situace, kterou je třeba využít. Trenérova (učitelova) znalost má při práci s chybou dvě složky: „diagnostickou a edukační. V rámci diagnostické složky se zjišťuje, do jaké míry si žák přítomnost chyby uvědomuje a zda ví, kde se nachází. Edukační složka pak zahrnuje nápravu vzniklého problému. Jestliže jsme zjistili, že žák něčemu nerozumí, umožňujeme mu doplnit si scházející zkušenosti." Chyba je přirozeným prvkem v procesu poznávání. Poučit se z chyb znamená hledat její příčiny. Učitel může žákovu chybu vnímat tak, že se:

- jedná se o přestupek, reaguje patřičným trestem, sám se bojí udělat chybu,
- jedná se o přestupek, učitel reaguje shovívavým způsobem,
- jedná se o potřebnou zkušenost, ze které se žák může poučit.

Chyba odhaluje způsob žákova myšlení i kvalitu představ. Hejný upozorňuje, že je žádoucí podílet se na hledání příčin chyby ve větší skupině lidí, nedojde tak k podsouvání vlastní zkušenosti. Hejný rozlišuje 4 třídy chyb. Z formální znalosti a zdánlivé chyby, které mají tři kategorie: interpretační nesoulad, neukončený vývoj, chyba v komunikaci.

Při učení pohybových dovedností platí, že hráč mnohdy neví, kde chybu udělal. Pohyby míče, soupeře, vlastního těla jsou velmi rychlé a schopnost vnímání je přetížená. Proto je žádoucí vysvětlovat, jak k chybě přistupujeme. Souhlasím s Hejným, že jít příkladem funguje. Pokud má hráč strach z chyby, ukazujeme, jak se k chybě stavíme jako trenéři. Oceňujeme, když někdo na chybu přijde a trenéra opraví. Vedeme hráče k aktivnímu myšlení, samostatnosti, o odhodlání rychle rozhodovat. Další didaktickou zásadou by bylo, kdy a jak zpětnou vazbu používat. Lze ji například dělit z hlediska interakce na vnitřní a vnější, z hlediska obsahu na kladnou a zápornou, či z hlediska času na okamžitou a odloženou. Didaktické koncepce se v pohledu na zpětnou vazbu liší. Existují situace, kdy je výhodnější okamžitá zpětná vazby (čistý dril, který nemá vést k přemýšlení), nebo zpožděná zpětná vazba (analýza po zápase ve větším

emočním klidu). Je patrné, že chyby nejsou rovnocenné, je nutná reflexe, kde se dá riskovat a kde je nutné zvolit ověřené postupy. Každopádně vnímání chyby může být přínosem pro trenéra i hráče.

3. Úsilí jako součást týmové kultury.

Umíme ocenit dosažené úsilí. Hráč především v týmových sportech může ovlivnit své nasazení, na rozdíl od konečného výsledku utkání. Proto je třeba nastavit konkrétní cíle, na kterých může hráč vidět pokroky. Konkrétní cíle pomáhají s motivací, jsou odlišné dle individuality hráče. Opět fungují lépe, pokud si je hráči stanovují s pomocí trenéra.

4. Zlepšete výkon pomocí vzdáleného cíle.

Princip je v tom, že momentálně nemůžeme na cíl dosáhnout, ale s větším vynaloženým úsilím po delší časovou dobu cíle dosáhneme. Zde záleží na aspirační úrovni hráčů. Cíl musí být ambiciózní z pohledu hráče a realistický z pohledu trenéra. Ambiciózní cíl nás nutí ke změně přístupu, nelze jít zaběhnutými postupy. Dalším krokem může být vytvoření postupných cílů a jejich kontrola. O tvorbě cílů existuje několik zásad (pravidlo SMART, teorie výukových cílů).

5. Maximalizujte úsilí oceněním i neúspěšné snahy.

6. Využívejte symbolické odměny.

Symbolické odměny nenarušují vnitřní motivaci. Posilují pozitivní hodnoty v týmu. Příkladem může být dle Thompsona předávání modrého míčku na začátku každého týdne hráči, který nejpilněji trénoval. O přínosu vnitřní motivace před vnější pojednává několik publikací.

Thompson (2017) propojuje výchovu, vzdělání, výkon s emocemi. Tvrdí, že hráči nabití energií (motivovaní hráči, hráči s plnou emoční nádrží) jsou lépe "koučovatelní," optimističtější a mnohem lépe překonávají překážky. Trenéři tak hráčům poskytují výhodu. Jsou si vědomi, že musí naučit i spoluhráče, aby si energii doplňovali navzájem formou podpory, konkrétní a upřímné pochvaly, oceněním, naslouchání i nonverbálními signály.

Neboť interpersonální inteligence (schopnost rozpoznávat a reagovat na náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí) značí intrapersonální inteligenci. Tyto schopnosti potřebuje sportovec v každodenních i zátěžových situacích. Výchovou se snažíme, aby hodnocení sebe samých se již více nezakládalo na autoritách, ale na vnitřním hodnocení. Úskalí tohoto posunu spočívá ve vyrovnání se s vlastní úzkostí, selháním a nedostatky. Rozvíjení

emoční inteligence vede k sebepoznání, sebeoceňování, sebevědomí a sebepřijetí (Gajdošová a Herényiová, 2006). Petráš (2018) uvádí rozdíl mezi sebevědomím a potenciálem. Sebevědomí vychází z informací, nikoli z pocitů. Existuje přímá úměra mezi vynaloženým úsilím a výkony v zápase. Hráč se musí znát, přesně hodnotit sebe sama, svoje schopnosti a možnosti. Hráč tak nebude zklamán ze svých nezdarů, logicky si dokáže zdůvodnit, proč se v zápase dařilo či nedařilo. Ví, co mohl ovlivnit a co nemohl ovlivnit. Hráč na základě dlouhodobé zkušenosti a objektivních informací zná svoje silné stránky. Má reálný odhad, na čem chce v tréninicích pracovat. Hráč na základě znalosti sebe sama nemusí mít výčitky, že nepodá dobrý výkon, podá výkon, na který v současné době má. Nicméně může věřit v potenciál svého výkonu.

Thompson (2017) uvádí i konkrétní cvičení pro rozvoj emoční inteligence. Jedná se o:

1. Vysvětlování o důležitosti emoční nádrže.

2. Systém "kámoš"- cvičení, ve kterém se hráči navzájem motivují.

3. Hraní si na "kouče" - spolurozhodování.

4. Dvouminutový dril pozitivní energie – hráči mají za úkol se jen pozitivně motivovat, chyby se opravují později.

5. Pozitivní hodnocení u každého hráče během zápasu-lze tímto úkolem pověřit i hráče, kteří nehrají.

6. Střídání práce a zábavy-používat soutěže, hry, které si vymyslí sami hráči.

7. Poskytovat zpětnou vazbu přátelsky. O zpětné vazbě jsme již hovořili při chybovém rituálu. Thompson doplňuje pravidla pro poskytování zpětné vazby. Například. Negativní zpětnou vazbu je prospěšné sdělovat soukromě, ale chválit můžeme veřejně. Někdy, aby kritika byla přijata, je dobré požádat o svolení. Nebo „schovat" kritiku mezi pozitivní sdělení a používat větné spojeni: „Když… tak." Každopádně negativní zpětnou vazbou by neměla být narušena důvěra mezi trenérem a hráčem, ani emocionální naladění hráče.

Doplňování emoční nádrže dává Thompson (2017) do kontrastu s vysáváním emoční nádrže prostřednictvím kritiky, sarkasmu, ignorování a nežádoucích nonverbálních projevů. Thompson zmiňuje výzkum Johna Gottmana, který prokázal, že magický poměr mezi chválou a kritikou je 5:1.

Souhlasím s tvrzením, že emoční inteligence je u stejně vyškolených trenérů rozdílovým ukazatelem úspěšnosti stejně jako u hráčů. Trenér by měl poznat své hráče, aby věděl, jak je

emočně nabít. Emoční kvocient určuje nejen míru empatie, ale i asertivity, schopnosti vést dialog. A protože každý hráč má jinou psychofyziologickou konstituci, působí na něho stresové faktory v různé míře. Kabošová a Jelínek (2003, s. 63) si vytvořili vlastní typologii sportovců dle jejich reakce na psychicky zátěžové situace.

1. Minusové typy.
2. Nulové typy.
3. Plusové typy.

Minusové typy podlehnou tlaku trenéra, rodičů, médií, neboť přestože mají vynikající výkonnost, neuplatní ji v rozhodujících situacích. Domnívají se, že jejich neúspěch je založen na nedostatečném tréninkovém zatížení. Zbytečně si připouští pochyby a strach z neúspěchu, které limitují jejich výkony. Mezi nulové typy patří hráči, kteří podávají vyrovnané výkony. Ve vypjatém utkání hrají stejně jako v utkání o poslední místo v turnaji. Plusové typy se naopak vyžívají ve stresových situacích, které jsou pro ně přiměřenou výzvou.

Tudíž při trénování je důležité zlepšovat nejen pohybové schopnosti a dovednosti, ale rozvíjet psychickou stránku hráče. Pokud budeme mluvit o efektivitě tréninku a obecně o efektivitě pedagogického působení, nemusím zmiňovat, že naladění mysli na činnost je polovina úspěchu. Schopnost koncentrace a zapojení obou mozkových hemisfér záleží na ochotě hráče, na tom, zda věří ve smysluplnost úkolu. "Je-li člověk k něčemu nucen, přistupuje-li k jakékoliv činnosti s nechutí, nikdy není schopen zapojit i levou mozkovou hemisféru kreativity a paměti (Kabošová, Jelínek, 2003, s. 59).

Thopmson (2017) si uvědomuje rozdíl mezi mládežnickým a profesionálním sportem. Stejně tak já popisuji trenéra především sportovního kroužku, na který chodí děti a mládež ve volném čase. Sportování je chápáno jako pohybová aktivita s cílem harmonického rozvoje osobnosti. Jako zájmová aktivita (Pávková, 1999) má sport tyto funkce:

- kompenzace jednostranné zátěže,
- odpočinek (regenerace, zábava),
- vlastní orientace v životě (hledání toho, co mě baví, sebevzdělávání, sociální charakter činnosti).

Proto souhlasím s konceptem ROOTS od Thompsona (2017, s 46). „ROOTS, kořeny úcty ke hře popisují chování, které chceme učit a formovat. ROOTS znamená respektování: pravidel (Rules), soupeřů (Opponents), rozhodčích (Officials), spoluhráčů (Teammates) i nás

samých (Self).“ Z výše vyjmenovaných aspektů se zaměřím na Self. To představuje respekt k sobě samému, mít své vlastní standardy chování a hodnoty, kterých si vážím. Je to chování hráčů, trenérů, rodičů s úctou ke hře, i když se rozhodčí nebo protihráč chová proti pravidlům. Zde trenér s dvojím cílem naplňuje myšlenku vychovávat a vzdělávat prostřednictvím nástrojů sebeovládání, příběhu, každodenní situace, vžití se do role rozhodčího, poškozeného hráče. Ve složité době se trenér musí umět vyrovnat s důsledky občas nemorálního jednání.

Dle dovedností hráčů může trenér postupně od volnočasového zaměření přecházet k soutěžnímu pojetí vedení tréninku. Ale bez tohoto začátku, kdy v hráčích tvoří vášeň pro hru, nemůže později uplatňovat trenérské vzdělání daného sportovního odvětví. Proto na prvním místě řadím budování si vztahu s hráči, nastolení důvěry mezi hráči navzájem, mezi hráčem a trenérem. Platí pravidlo, že důvěra vzniká pozitivní zkušeností.

Přístup s dvojím cílem má podobné principy jako Freinetova kooperativní pedagogika a konstruktivistická didaktika popsaná Hejným a Kuřinou (2015). Ztotožňuji se s hlavními znaky freinetovské pedagogiky.

Mezi 4 hlavní ideje patří následující:

1. právo na sebevyjádření a na komunikaci,
2. kritická analýza reality,
3. převzetí odpovědnosti za sebe sama,
4. převzetí odpovědnosti za skupinu.

K těmto výchovným cílům vede cesta přes aktivní zkoušení. Ve sportu je právě neustálé opakování pohybů právě zkušenostním učením. Transmise hotových poznatků vede jen k ukládání faktů a výsledků, ale ne k porozumění a kreativním přístupům. Vhodné přístupy k činnosti vedou přes motivaci. Tu Hejný a Kuřina (2015) podporuje vhodnými otázkami, prezentuje problémové situace, paradoxy, výsledky. Vytváří prostředí pro vlastní nápady žáků, komunikování jejich stížností, názorů. Výsledkem je konstruktivní poznávací proces u žáků, kteří si vytvářejí vlastní představy a budují si vlastní poznatkovou strukturu. Dále upozorňují, že rozhodnout o charakteru vzdělávacího procesu můžeme jen z dlouhodobého pohledu, neboť transmisi i instrukce používáme k účelu následného porozumění, použití, vhledu. Zájem žáků je podporován úspěchy žáků v reakcích na podněty učitele. Projevem jsou tedy otázky žáka typu “Jak to je? Co to je? K čemu to je? Proč to tak je?” Zájem o vzdělávání podněcují učitelé zajímavými úkoly, otevíráním nových obzorů, diskuzemi na úrovni žák-učitel a žák-žák,

srozumitelným výkladem, přehledným shrnutím. Vše je konáno s vidinou smyslu a užitečnosti doprovázeno radostí z naplnění vzdělávacích potřeb.

V interakci učitel-žák rozlišujeme přístupové strategie. Hejný popisuje postojový a dialogický přístup. Myšlenkový proces učitele vedoucí k jednání (jedná se o pozorovatelný výstup procesu v pedagogické situaci) je třeba chápat jako sled zahajovacího impulzu, monitorování, zvažování a rozhodnutí. Dbáme na to, aby v myšlenkovém procesu byly zastoupeny všechny fáze, dokážeme se tak vyhnout emočně zkratovému jednání a stereotypnímu jednání.

Dialogický přístup je charakterizovaný demokratickým klimatem, odpovídá konstruktivnímu pojetí výuky. Prostřednictvím permanentního dialogu učitel i žák se snaží o společnou práci. Učitel je vnímavý k vynaloženému úsilí žáka, k jeho práci, k emocím, i konkrétnímu jednání. Učitel nezneužívá svého postavení, nese odpovědnost za organizaci práce ve třídě. Dodržuje hodnotovou hierarchii. Při řešení situace zvažuje důsledky situace pro daného žáka, ale i celé třídy, snaží se o komplexní monitorování pedagogické situace.

Postojový přístup se vyznačuje mocenskou realizací záměrů učitele plynoucí z jeho postavení. Rozhodováním na základě nálepkování. Učením transmisí, protože je to dle tohoto přístupu nejefektivnější, nejrychlejší. Každé vyrušení je nežádoucí a většinou trestáno.

	Jak se projevuje vyučování zaměřené na	
	znalosti	**schopnosti**
1 Nástroj výuky	učitel vysvětluje, žák si učivo osvojuje, pak ho reprodukuje	učitel klade přiměřené otázky a úlohy, žáci je řeší a vzájemně diskutují
2 Trpělivost učitele	malá, učitel se snaží urychlit žákovo poznávání hotových znalostí	značná: vyčkává, až žák sám znalost odhalí
3 Přijetí žákovy myšlenky	pouze když je správná a pouze když je „standardní"	jakákoli, která je výsledkem intelektuálního výkonu žáka

Obrázek 1 Pojetí dialogického a postojového přístupu (Hejný a Kuřina, 2015, s. 180)

Trenér se okamžitě nemůže stát někým jiným než je. Tomu odpovídá i styl vedení. Na základě charakteristik osobnosti trenéři tíhnou k jednomu z těchto tří způsobů vedení. Autoritativnímu, demokratickému nebo liberálnímu. Schopný trenér by měl využívat výhody jednotlivých stylů vedení pro řešení situací. V krizových situacích jednat rozhodně-autoritativně, jindy nechat hráče spolurozhodovat a nechat hráče nést spoluodpovědnost (Linz, 2016). Řídící styly Hrabinec a kol (2017) rozlišuje pod označení didaktické styly také na: příkazový, praktický, reciproční, se sebehodnocením, s nabídkou, se samostatným objevováním, s autonomním rozhodováním žáka o učivu a s autonomním rozhodováním žáka o stylu.

1.4 Cíle trenéra

Myslím si, že ve sportu se lehce může stát, že trenéři budou přeceňovat pohybové dovednosti stejně tak jako učitelé kognitivní stránku učení. Souhlasím s názorem, že pedagogové nesmí působit jednostranně, ale vést k samostatnosti, navázat na zkušenosti dětí. Hopf (2001, s 117) poté mluví o „rovnocennosti výuky vlastní hlavou, srdcem a rukama."

Trenér stejně jako učitel si stanovuje cíle tělesné výchovy. Jedná se o cíle: vzdělávací (informativní a formativní), výchovné (všeobecné a specifické), zdravotní (kompenzační a hygienické) a socializační (skupinové a individuální). Vzdělávací cíle jsou určeny ve škole učebními osnovami, v neškolním zařízením stanovy sportovního klubu, směrnicemi sportovních svazů. Mezi informativní cíle patří: poznatky, metody, postupy, zásady dobré životosprávy, základní pohybové dovednosti a návyky. Mezi formativní vzdělávací cíle řadíme rozvoj pohybových schopností, kvalitní pohybový projev, trénink senzorických a intelektových schopností. Trenér si nastavuje všeobecné výchovné cíle jako je upevňování pozitivních charakterových vlastností, estetické prožívání a hodnocení, rozvíjení tvořivých schopností, láska k přírodě, ochrana životního prostředí. Mezi specifické výchovné cíle, které má trenér na paměti, řadíme: kladný postoj k pohybu, zájem o sportovní činnost, tělesnou zdatnost, funkční rozvoj a přiměřený výkon. Zdravotní kompenzační cíle jsou: kompenzace jednostranné zátěže, regenerace duševních sil, obnovení pozornosti. Kompenzaci jednostranné zátěže musí chápat ve smyslu toho, že pohyb je protikladem sezení v lavici. Neboť jednostranný sport, pokud je provozován bez doplňkového cvičení, působí naopak dysbalančně. Zdravotní cíle hygienické chápeme jako návyky: nosit sportovní úbor, používat sprchu po zátěži, mít dostatek pohybu v denním režimu, mít dostatek spánku, jíst zdravou a pestrou stravu. Poslední skupinou jsou

socializační cíle. Mezi skupinové socializační cíle patří: spolupráce v družstvu, poskytnutí záchrany a dopomoci, prožívání různých rolí ve skupině, důvěra ve spoluhráče. Individuální socializační cíle jsou: zvyšování sebedůvěry, rozvoj komunikačních schopností, učení se toleranci, přizpůsobení tempa ostatním (Fialová, 2010).

Fialová (2010) zmiňuje, že trenér není jediný, kdo ovlivňuje postoje dětí ke sportu. Mělo by se jednat o součinnost rodičů, sourozenců, prarodičů, lékařů, médií, učitelů, mezipředmětových vztahů, elitních sportovců jako vzorů.

Připravenost dítěte podat pohybový výkon má také svoje determinanty. Jsou to jeho schopnosti a dovednosti, pohlaví, ontogenetický vývoj, individuální motivace, specifická orientace v úkolu, předchozí zkušenosti (Fialová, 2010).

Vlastní zkušenosti (primární zkušenosti) jsou ve sportu stěžejní, působí silněji než předávání hotových informací a návodů. Působení prostřednictvím smyslů je trvalejší, neboť je doprovázeno negativními nebo pozitivními pocity. Tyto prožitky primárních zkušeností mohou ovlivnit vznik a trvání hodnotových představ žáků. „Kvalita zapamatování, učení a přesvědčovací funkce informací bývají zesilovány aktivní činností a pozorováním a nejvýznamněji ovlivňují pocity žáka.“ (Hopf, 2001, s.117). To, že zkušenost (dle Copei in Hopf 2010), plodný okamžik přijde bez záměrného působení pedagoga, ale tzv. “sám od sebe,” zažívají i sportovci pod pojmem flow.

Flow je zvláštní stav, sportovci hovoří o „zóně špičkové výkonnosti, kdy v slovy nevyjádřitelné dokonalosti, v naprosté harmonii mysli a těla mizí myšlenky, soupeři i soupeření. Dynamická fyzická aktivita se kombinuje s vnitřním pocitem vyrovnanosti a klidu” (Kabošová, Jelínek, 2003, s. 62). Ovšem sportovci, ani trenéři nevědí, jak tohoto stavu dosáhnout, přestože se snažíme zdokumentovat všechny případy pro vytvoření receptu pro stav flow. Existují tedy jen doporučení, protože každý trenér i hráč jsou jiní, originální. Pojem flow se rozšířil i do jiných oblastí než jen sportu. V zážitkové pedagogice je prostředkem výchovy. Pokud dokážeme jako trenéři navodit pocit flow se všemi jeho aspekty, může to být další cíl vedení hráčů ve sportu.

2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

„Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte" (Zelinková, 2011, s. 19). Cílem je za pomoci pedagogického diagnostikování jako jedné z činností přispět k optimálnímu rozvoji každého dítěte, jeho vztahů, optimalizovat jeho výchovně-vzdělávací proces. Objektem pedagogické diagnostiky je dle Berryho a Adamsona (in Mertin a Krejčová, 2012):

- jedinec,
- skupina žáků,
- vzdělávací instituce (jednotlivý učitel, skupina vychovatelů, pedagogické jevy…),
- vzdělávací systém,
- vlastní pedagogická činnost učitele (metody, postoje…).

„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření" (Chráska, 1988, s. 5). Chráskovu definici můžeme porovnat s definicí Gavory (in Zelinková, 2011, s. 12). Ten označuje pedagogickou diagnostiku jako „zjišťování, identifikaci, charakterizování a hodnocení úrovně vývoje žáka (žáků) jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení. Při diagnostikování pedagog zjišťuje, jaký je žák v určité etapě výchovy a vzdělávání, zda je úroveň jeho rozvoje v souladu s očekáváním. Na základě zjištění o žákovi učitel i další pracovníci plánují kroky směřující k rozvoji žáka." V této definici mi schází naznačení toho, že i vlastní práce edukátora je diagnostikována, ať už z vnějšího nebo vnitřního pohledu. Pojetí Chrásky a Mojžíška bylo od roku 1988 rozšířeno. Například další autoři v oblasti pedagogické diagnostiky (Langer, Spilková a Swierkoszová) hovoří o diagnostické kompetenci. S větším rozsahem znalostí vzniká tlak na spolupráci s příbuznými obory (Zelinková, 2011).

Pedagogická diagnostika je často spojována s dalšími příbuznými obory: psychologie, sociologie. Proto autoři jako Hrabal (1989) hovoří o pedagogicko-psychologické diagnostice žáka. Pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku je charakterizující, "že se uskutečňuje v referenčním rámci výchovně-vzdělávacího procesu, v kontextu vlivů pedagogického a sociálního dění a slouží jako nástroj pro odkrývání dispozic, rezerv a potenciálních možností, které vystupují jako činitele rozvoje osobnosti žáka. Jde však také o ty činitele, které rozvoj

osobnosti blokují a vystupují jako jeho činitel inhibující" (Vališová, Kasíková (eds.), 2011, s. 341).

Dispozice jsou vnitřním východiskem i produktem činnosti. Proto rozlišujeme tři kategorie dispozic dle podílu zrání a učení. Biopsychické dispozice jako základ pro další dispozice, jsou dány geneticky. Psychické dispozice, které tvoří psychické procesy, rysy osobnosti a jsou závislé na zrání a učení. A sociopsychické dispozice, které se utvářejí učením. Jsou to vědomosti, dovednosti, motivační struktury (Vališová, Kasíková (eds.), 2011).

Trenér stejně jako učitel ve své profesi uplatňuje diagnostické kompetence. Je patrné, že pro psychologické diagnostikování není kvalifikován, ale přesto je to v určité míře součástí jeho práce. Osobnost hráče a jeho psychika vstupuje do edukačního procesu a trenér musí správně posuzovat, reagovat. Trenér i učitel má volně k dispozici na internetu nebo knižně soubor metod, které mu pomohou ke specifikaci diagnostických kompetencí. Dle Vališové a Kasíkoví (2011, s. 344) učiteli přísluší diagnostika sociopsychických dispozic s určitým přesahem do dispozic psychických. "Těžiště při diagnostice v nezřetelných případech zřejmě bude dáno učitelovou vnímavostí, citlivostí, a mírou porozumění pro problém, kterému je v každém případě ku pomoci kvalifikované pedagogicko-psychologické poradenství." Trenér má tu výhodu, že pohybová aktivita v rámci tréninku je stále chápána jako volnočasová, tudíž je v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky nápomocen pro pozitivní změny u těch hráčů, kteří mají zájem. Trenér, pokud chce požádat o poradenství, obrací se na sportovní psychology.

Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních, založené na diagnostickém porozumění, na odpovědnosti a oprávněností při provádění diagnostických činností. Souhlasím s Vališovou a Kasíkovou (2011, s. 345), "že v pedogogicko-psychologickém diagnostikování nevidíme pouhý soubor metod, postupů, hodnocení dle norem, ale spatřujeme v něm přístup, cestu, vhled do procesuality, způsob nahlížení příčin a následků, předcházení nedostatků i jejich řešení, vnímání kategorie rozvoje jako hlavního směru učebních a poznávacích činností." Vždyť je to právě učitel, trenér, který vstupuje do každodenního kontaktu s hráči, aby naplňoval metody a postupy, případně identifikoval problém a navrhl řešení. Přestože se jedná spíše o povrchní identifikování problému, o tzv. přirozenou diagnostiku, můžeme usuzovat na důsledky této dovednosti. V práci trenéra to znamená, zda hráč u daného sportovního odvětví vydrží, zda nalezne oblast

zájmu, zda dokáže navázat sociální vztahy ve skupině. Hledání sportovních talentů na základě biopsychických dispozic ponechávám na zkoumání za standardizovaných podmínek.

Zelinková (2011) vysvětluje, že záměrem je obsahová i procesuální složka pedagogické diagnostiky. Já se budu více zajímat o procesuální, tj, jakým způsobem proces výuky a vzdělávání probíhá. Obsahová složka představuje zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností, návyků a emocionálně-sociální úrovně. Posuzujeme nejen negativní, ale též pozitivní momenty ve vývoji dítěte. Při diagnostikování postupujeme následujícím způsobem:

- zjištění úrovně psychických funkcí,
- anamnestické údaje o dítěti, rodině, institucí, společnosti,
- diagnostika práce učitele, metodických postupů,

Závěrem je definování východisek pro plánování dalších kroků.

2.1 Sportovní psycholog

Výše jsem uvedla, že trenér a hráč v případě, že chtějí odborné poradenství v oblasti psychické stránky výkonu, osloví sportovního psychologa.

„Vědomí aktuálnosti využití psychologie ve sportovní přípravě je zesilováno případy četných selhání výkonnosti, nadměrným psychickým napětím sportovců, zhroucením bez tělesných příčin a častými neurotickými obtížemi sportovců. V pokrokových tréninkových systémech se od psychologie očekává, že v tréninkovém procesu pomůže ke zvyšování sportovní výkonnosti a při soutěži ovlivní odolnost psychického stavu sportovce tak, aby v závodě uvolnil všechnu natrénovanou kapacitu" (Šauerová, 2019).

Pomoc sportovního psychologa není zatím často využívána, spíše ji využívají hráči individuálních sportů než kolektivních. Když sportovec nečekaně selže a nenašly se žádné chyby v kondiční, technické a taktické přípravě, trenéři a hráči začínají sledovat i psychickou stánku výkonu. Prováděná diagnostika zapříčiní hledání intervence u sportovního psychologa. Ideálním řešením by bylo směřovat sportovce ke stavu, kdy už žádného psychologa nebude potřebovat, protože nejlepším psychologem si bude on sám (Šauerová, 2019).

Sportovní koučing dle Březinové (2019) představuje ucelený koncept práce v následujících oblastech s cílem dalšího sportovního a osobnostního rozvoje za pomoci sportovního psychologa.

Oblast nástrojů pro rozvíjejí schopností.

Oblast společného sestavování plánu koučování:

- jaké mám očekávání
- jaké mám cíle
- jak na nich budeme pracovat
- jaké jsou moje zdroje k jejich naplnění
- jak budu kontrolovat užitečnost koučování a jeho efektu.

Březinová uplatňuje především přístup systemického koučování. Jedná se přístup, který je komplexní a řeší jednotlivce vzhledem k sobě samému, jednotlivce vzhledem k celku, celek vzhledem k jednotlivci a procesy (vztahy), které toto ovlivňují. Jako možné příklady, kdy je potřeba sportovního psychologa, označuje životní situace (neshoda v týmu, neshoda s trenérem, úraz, nemoc, osobní problémy).

Pokud rozšíříme oblast zájmu sportovního psychologa, dostáváme se ke koučování ve smyslu osobnostního rozvoje. Podle definice ICF (International Coach Federation, 2019) „Koučování představuje důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cílů nebo přání. Koučink využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby. Proces koučinku pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučování nevyužíval. Vrána (2019, s. 9) vidí kouče jako toho, který „pomáhá hráčům hrát jejich hry lépe a vyhrávat podle jejich vlastních pravidel. Cokoliv se dá hrát jako hra – kouč je hráčovým partnerem na cestě za vítězstvím.”

Pro trenéra bude užitečné rozdělení sportování do etap dle úrovně psychických procesů. Správně tak dokáže nastavit cíle tréninku.

1. období základní (od 5 do 11 let)

Hráč v tomto věku sportuje nejčastěji z podnětu kamarádů, rodičů. Hráč ještě nedokáže chápat principy tréninku, a proto vlastní sportování je typem dětské hry. Je důležité se v tomto věku vyvarovat pohybovým stereotypům, ale naopak je vhodné zařazovat různé sporty. Měli bychom podporovat všestrannost pohybu i myšlení a nabídnout zkušenosti z jiných sportů. Florbalový

útočník Tomašík (2018, s. 12-14) poskytl rozhovor o tom, jak je ve Švédsku typické, že sportovci až do 17 let trénují 2-3 sporty. Souhlasím, že raná specializace nepřispívá k objevování multitalentu.

2. období speciální (od 11 do 14 let)

K přirozené pohybové aktivitě je přidán aspekt soutěživosti. V tomto období je možné začít s psychologickou přípravou tak, aby se hráč dokázal vyrovnat se stresovými situacemi na tréninku i v soutěžích, zvládnul nevědomé projevy psychiky, byl pozorný, koncentrovaný. „Proto je potřebné zařazovat do tréninku nové postupy, formy. Jedním z mnoha činitelů, které mohou trenérovi pomoci jsou mentální cvičení, které na jedné straně pomáhají rozvíjet osobnost sportovce, na druhé straně mohou být formou aktivního odpočinku. V něčem je téměř každé mentální cvičení miniaturním modelem soutěže. Účast na těchto cvičeních dává sportovci neocenitelnou zkušenost, uvolnění, spontánnost a dovolujeme mu prožít radost z tvořivého úsilí… Tyto cvičení mají jediný cíl. Pomocí zajistit závodníkovi vystavenému psychicky náročným situacím pocit duševní harmonie, vyrovnanosti, zbavit ho negativních efektivních stavů, zejména úzkosti, duševního rozladění a pocitu únavy" (Šauerová, 2019).

3. období vrcholové (od 15 do 45 let)

Vlivem vyrovnanosti výkonů sportovců daného odvětví vyvstává větší tlak na sportovce. „Mezi závodníky se stejnou potenciální možností podat vysoký výkon se zpravidla prosadí v závodě ten, který má nejlepší aktuální psychický stav a v daný okamžik je nejlépe schopen realizovat svou výkonnostní kapacitu" (Šauerová, 2019).

Dle trenéra Passmora (2018, s. 29) jsou "psychologické atributy trenérů podobné atributům sportovců. Trenéři musí být odolní stejným způsobem jako sportovci, ale také potřebují mít soubor hodnot, které pomáhají budovat sebedůvěru… Trenéři musejí mít sílu k sebereflexi. Jinak se mladí a méně zkušení trenéři bez upřímné sebereflexe neposunou a budou jen dál kopírovat své tréninky."

Sportovní psycholog může přinést nové přístupy, metody, které trenér bude využívat. Například Petráš se zaměřuje na vzdělávání trenérů, rodičů i hráčů a nabízí nespočet článků, videí, kurzů ve své sportovně-psychologické akademii dostupné na www.psychologievykonu.cz.

2.2 Sociální percepce

Trenér s diagnostickými kompetencemi by měl být citlivý v sociální percepci, na to, jak vnímá ostatní osoby. Jedná se o vnímání sociálního dění a interpretaci dané skutečnosti. Nebezpečí tkví v subjektivním vnímání ovlivněné zkušenostmi, aktuálním stavem, sympatiemi, antipatiemi, pocity. Tím pádem je sociální percepce velmi individuální. Proto nyní upozorním na některé chyby v sociální percepci. Přestože mentální zkratky, selektivní pozornost a selektivní paměť by nám měli pomáhat orientovat se ve složitém sociálním prostředí mají i svá negativa.

Nakonečný (2009) jmenuje tyto chyby v sociální percepci:

Projekce-pozorovatel připisuje osobám vlastní motivy, vzorce jednání.

Stereotypy.

Implicitní teorii osobnosti-pozorovatel laicky usuzuje na souvislosti mezi vlastnostmi.

Efekt shovívavosti a přání-pozorovatel vyzdvihuje úspěchy oblíbené osoby, zlehčuje jejich neúspěchy, naopak na nesympatického jedince uplatňuje efekt přísnosti.

Haló efekt-efekt prvního dojmu, pozorovatel usuzuje na základě jedné vlastnosti i na další vlastnosti, které spolu nesouvisejí.

Efekt primárnosti-vliv mají ty charakteristiky, které pozorovatel zaznamenal jako první.

Efekt novosti-vliv mají ty charakteristiky, které pozorovatel zaznamenal jako poslední (nové).

Efekt nápadnosti chování a fyzického vzhledu.

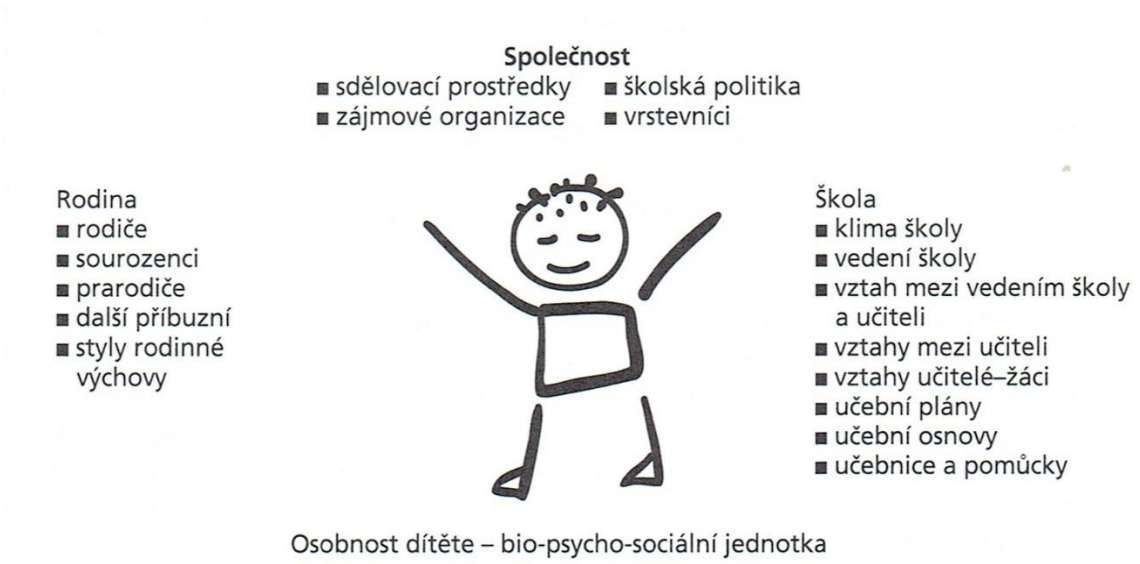
Efekt přístupnosti-pozorovateli se vybavují ty kategorie, které používá častěji (příkladem může být kategorie: připravený hráč do tréninku, komunikativní a nekomunikativní hráč).

Chyba četnosti-pozorovatel přeceňuje časté projevy posuzovaného jedince a podceňuje u něj jevy méně časté.
Efekt intencionality-záměru-určité chování si pozorovatel vykládá tak, že je namířeno záměrně proti němu, přestože má jiné důvody.
Pygmalion efekt-pozorovatel tím, jaké chování očekává, ovlivňuje chování druhých Sebepotvrzující se hypotézy-pozorovatel si sám pro sebe formuluje hypotézy, předpoklady, které chce ověřit, ovlivňuje tak nevědomě získané poznatky.

Podstatným znakem je i usuzování na příčinnost svého vlastního chování i chování druhých lidí. Rozlišujeme dispoziční a situační atribuci. Dispoziční atribuce je v takových případech, kdy chování zdůvodňujeme osobnostními vlastnostmi. Situační atribuce je, když chování omlouváme situací, okolnostmi, prostředím.

2.3 Metody pedagogické diagnostiky

Jelikož je těžké, uvědomovat si všechny možné aspekty pedagogického procesu, které žáka či hráče ovlivňují, pedagogická diagnostika aplikuje nespočet metod. S cílem o komplexní pohled se proto zajímáme o následující oblasti znázorněné na obrázku 1 a 2.



Obrázek 2 Systémy ovlivňující vývoj dítěte (Zelinková, 2011, s. 19)

Obrázek 3 Oblasti diagnostiky při posuzování dítěte (Zelinková, 2011, s. 20).

Také záleží na tom, co posuzujeme a s jakým kritériem, či normou posuzované srovnáváme. Proto rozlišujeme typy pedagogické diagnostiky. Jedná se o pedagogickou diagnostiku:

- normativní,
- kriteriální,
- individualizovanou,
- difenciální.

Mezi nejčastější metody patří dle Zelinkové (2011):

- pozorování,
- rozhovor,
- anamnéza (informace z předešlého života, rozlišujeme její zaměřenost: osobní, rodinná, školní),
- dotazník,
- test,
- metody ověřování vědomostí a dovedností (ústní a písemné zkoušení, hodnocení a klasifikace),
- analýza výsledků činnosti a analýza úkolů,
- pedagogická dokumentace.

Zormanová (2014) jako metody diagnostikování rozlišuje:

- klasické ústní zkoušky
- klasické písemné zkoušky
- klasické výkonové zkoušky
- přesné písemné zkoušky

Schvaluji Zormanové toto rozdělení, neboť více odpovídá praxi učitele. Mertin a Krejčová (2012) zase zmiňují alternativní metody diagnostikování. Především se zaměřují na dynamickou diagnostiku, diagnostiku založenou na autentických projevech žáka, diagnostiku vycházející z vyučování a na diagnostický význam portfolia. V praxi trenéra se diagnostikuje pomocí motorických testů (výkonosti, zátěže, schopností, dovedností), pozorování, rozhovoru, sociometrických metod (v kolektivních sportech).

2.3.1 Hodnocení

Výkladový slovník z pedagogiky zpracovaný Kolářem a kol. (2012, s. 46) definuje hodnocení jako „základní činnost lidí spojenou s rozhodováním a s jakoukoli činností, zvláště s činností cílesměrnou. Jedná se o náročnou činnost analyzování, porovnávání s normou, rozlišování, výběr, oceňování smyslu, významu, hodnoty z hlediska objektivní normy i subjektivní potřeby.“ Hodnocení a klasifikace jako metoda diagnostikování slouží hned ve dvou případech. V prvním případě se hodnocení v edukačním procesu týká výkonu a chování žáka, v druhém případě se jedná o hodnocení kvality vyučování (edukačního procesu) i samotného edukačního prostředí. Hodnocení je srovnání cílů pedagogického působení a dosažených výsledků. Cíle mohou být dané edukantem, edukátorem, tréninkovým plánem, stanovy klubu, reprezentačními kritérii, kurikuly školního zařízení atd.

Hodnocení má několik forem. Mezi základní formy patří kvalitativní a kvantitativní hodnocení. Kvalitativní hodnocení představuje slovní hodnocení nebo například posudek. Vyjadřuje nedostatky, oceňuje silné stránky, navrhuje místa pro zlepšení. Kvalitativně hodnotit znamená vidět a posuzovat komplexně osobnost hráče, jeho vlastnosti, zaměření, schopnosti, potřeby a zájmy, možnosti a perspektivy rozvoje. Trenér častěji používá hodnocení kvalitativní něž kvantitativní (klasifikaci, vyjádření na dohodnuté stupnici). Neboť je dokázané, že různí edukátoři hodnotí tutéž práci různě, stejně jako ten samý edukátor hodnotí daný výkon jinak

v jiném časovém období. Nicméně trenéři hodnotí i formou neverbální (úsměvem, gestem, nesouhlasem).

Hodnocení má dle Koláře a kol. (2015) tyto funkce: informační, motivační, diferenciační (rozděluje hráče do výkonnostních skupin), regulační, prognostickou, sociální a kontrolní.

U Zormanové (2014) rozlišujeme hodnocení dle subjektu na heteronomní a autonomní. Heteronomní znamená, že posuzovaný je hodnocen osobou, která vychovává (trenérem, rodičem, učitelem). Autonomní hodnocení je sebereflexe hráče a hodnocení od vrstevnické skupiny. Stejně tak ve škole i ve sportu bude potřeba sociálně-vztahové hodnocení i individuálně-vztahové. Na příkladu beachvolejbalové prostředí ukáži i další typy hodnocení.

Formativní hodnocení je hodnocení hráče průběžně tak, aby odstranil chyby, vybízí k změnám hráčova výkonu.

Sumativní hodnocení je závěrečné hodnocení hráče. Určuje, zda je hráč nominován do reprezentace, slouží k rozdělení hráčů do jednotlivých tréninkových skupin pro nadcházející sezonu.

Interní hodnocení (vnitřní hodnocení). Hodnocení sebe sama. Hráč hodnotí své výkony, trenér hodnotí efektivnost tréninkového procesu, sportovní klub hodnotí splnění cílů.

Externí hodnocení (vnější hodnocení) je prováděno někým jiným něž osobou hodnoceného. Trenér je hodnocen reprezentačním trenérem, jednateli sportovního klubu atd.

Neformální hodnocení je většinou na základě pozorování, během každodenní rutiny tréninku.

Formální hodnocení je dopředu oznámeno. Například kvalifikační turnaj nebo hospitace trenéra v tréninkové jednotce.

Nejvyšší formou hodnocení je sebehodnocení, prostředek charakteristický pro výchovu a vzdělávání v 21. století. Sebehodnocení je i nejspravedlivější. Škola nemůže provázet člověka celým životem, ale musí ho vybavit metodami sebevýchovy a sebevzdělávání a metodami sebehodnocení. Hodnocení se tak stává jedním z významných cílů výchovy (Vališová, Kasíková eds., 2015).

Podobný význam jako hodnocení má i termín zpětná vazba. Dle Koláře a kol. (2012) se jedná o regulační prvek procesu učení a řízení učebních činností. Zpětná vazba má širší použití, obecně i na jiné procesy než edukační. Nicméně zážitková pedagogika vystavila svoji teorii na

zážitku a jeho zpětnovazebném procesu. V některých případech je reflexivní část připravena kvalitněji než zážitková aktivita. Proto edukátoři zážitkové pedagogiky hledají nové efektivní techniky reflexe-facilitace (Reitmanová a Broumová, 2007). Rozlišují, zda zážitky interpretuje instruktor nebo účastníci. Někdy žádná nebo minimální zpětná vazba je také druh reflexe. Ta se používá u psychicky silných zážitků. Vždy platí, že zpětná vazba je podřízena cílům.

Proces hodnocení nazýváme evaluací. Evaluací je myšlena „hodnotící analýza prováděná podle předem stanovených kritérií, např. evaluace v procesu vzdělávání a jeho efektivity, vzdělávacích soustav, ale i jednotlivých činitelů ve výchovně-vzdělávacím procesu (Kolář a kol., 2012, s. 39). Evaluací činností učitele chápe Mertina a Krejčová (2012, s. 252) jako „reflektování, vnímání, popisování a případně hodnocení edukačních aktivit a interakcí učitele. Jde o specifický zpětnovazebný proces." Evaluace ve školním prostředí slouží k efektivitě výchovně vzdělávacího procesu, stejně tak k minimalizaci nepříznivých důsledků záměrného i nezáměrného pedagogického působení. Evaluace je vnější i vnitřní. Chápeme více ve smyslu popisování, hodnocení systémových prvků. Oproti tomu reflexe je spjata s jednotlivcem, vlastním zamyšlení nad určitým jevem.

Evaluační nástroje ve školním prostředí shrnoval národní program Cesta ke kvalitě. Jednalo se o projekt, který byl dobrovolný, tudíž bylo jen na kompetenci ředitele školy, zda ho využije. Projekt vytvořil systém autoevaluačních nástrojů se snahou podporovat vzdělávací instituce v provádění vlastního hodnocení. Zaštiťující organizací byl Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávaní pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Výhodou je, že na rozdíl od povinné autoevaluace kontrolovanou Českou školní inspekcí (ČŠI), si škola sama mohla autoevaluační nástroj zvolit a zhodnotit jeho kvalitu a přínos. Nevýhodou je jistá přemíra autoevaluačních nástrojů a v nich nelehká orientace. Mnohé evaluační nástroje se dají využít i v zájmovém vzdělávání, v pedagogickém působení trenérů.

Jednalo se například o školní výkonovou motivaci, postoje žáků ke škole, interakci učitele a žáků, rámec profesních kvalit učitele.

Evaluační nástroje lze dohledat na stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání (www.nuov.cz), přestože došlo k přetvoření struktury jednotlivých organizacích MŠMT na jediný Národní ústav pro vzdělávání, školská poradenská zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

2.4 Diagnostika vybraných oblastí

Mertin a Krejčová (2012) popisují diagnostiku pro potřeby učitele v těchto oblastech. Oblast determinant žákova učebního procesu (učební a kognitivní styly, přítomnost druhých, prostředí a vybavení třídy, preference denní doby, diagnostické nástroje), oblast školní zralosti (verbální vyjadřování, grafomotorika, myšlení, paměť, znalosti, percepce, sociální dovednosti, pozornost), oblast specifických poruch učení, oblast řečových dovedností, oblast kariérového poradenství a oblast výchovy (motivace, emoce, sebepojetí, výchovné problémy).

Zelinková (2011) zase do pedagogické diagnostiky zařazuje kromě výše zmíněného následují oblasti:

- hodnocení úrovně motoriky (nejen grafomotoriky, ale obecně hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinace, senzomotorické koordinace),
- vnímání tělového schématu,
- laterality,
- hodnocení úrovně vývoje pravolevé, prostorové a časové orientace.

Trenér sportovního zájmového kroužku oproti učiteli se více soustřeďuje na diagnostiku následujících oblastí.

2.4.1 Diagnostika vybraných tělesných a duševních vlastností dítěte

Fyzickou připravenost podat výkon omezuje (Zelinková, 2011):

- vadné držení těla
- zkrácené svaly a rozsahy v kloubních spojeních
- nastupující nemoc

  Trenér by měl rozpoznat, kdy nesoustředěnost, únava, výkyvy ve výkonu jsou způsobeny nedostatečnou motivací, neochotou, strachem nebo nemocí.

- nerozpoznané smyslové vady

  Ve sportu se setkáváme především s očními vadami. Dítě pozdě reaguje na letící míč, nedokáže odhadnout vzdálenost od míče, má zúžené periferní vidění. Je třeba upozornit na tento stav a komunikovat s rodiči a odborníkem.

- zranění nebo období v rekonvalescenci

  Je potřeba reagovat individuálním tréninkovým plánem. Existují dvě situace. Dítě, které se aktivitám raději vyhýbá. Argumentuje, že toto cvičení nemůže plnit, neboť je zraněné, nebo ještě nemá naplno sportovat dle rodičů. Někdy je argumentace spíše výmluva. Naopak v druhé situaci, přestože by objektivně hráč ještě neměl cvičit, zapojuje se do pohybových úkolů s velkým úsilím. I tato situace může být pro dítě nebezpečná. Trenér by měl prostřednictvím kompenzačních pomůcek (odlehčení míč, cvičení s oporou) umožnit dítěti zapojení, ale v omezeném režimu.

- teplotní diskomfort

  Zvláště u dětí je třeba kontrolovat jejich termoregulaci. Příliš oblečené děti se nemohou dostatečně hýbat (oblečení jim překáží, vlaje). U nevhodně oblečených dětí hrozí nachlazení.

Mezi hodnotící psychické vlastnosti a procesy trenérem patří motivace, zájmy, soustředění, úroveň rozumových schopností, sebepojetí a sebehodnocení, paměť.

Motivace

Dle Zelinkové (2011, s. 125) je motivace „souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.” Motivovaný by měl být hráč i trenér.

Zájmy

Trenér by měl vědět, jaké další zájmy hráč má. Na základě toho může upravovat rozpis tréninků, jejich frekvenci, den a čas. Trenér dobře dokáže zvolit relaxační cvičení, hru, pokud ví, co je u hráče oblíbené.

Pozornost, soustředění

Soustředění se na činnost je podporováno například motivací, přestávkami, vhodným střídání činností, celkovým stavem organismu, návykem, denní dobou, dosaženým úspěchem. Kabošová a Jelínek (2003) konstatují, že je podstatný rozdíl, zda je hráč koncentrovaný nebo “duchem nepřítomný”. Pokud na daný cvik nebo úkol myslíme, zanecháváme hlubší a déle trvající stopu v paměti svalů. Právě levá mozková hemisféra má na starost myšlení, kreativitu

a paměť. Pravá hemisféra zodpovídá za pohyb a rovnováhu. Zaměstnáme-li levou hemisféru představami, které s pohybem nesouvisejí, trpí naše rovnováha, nitrosvalová koordinace. Tudíž je prospěšné sladit činnosti obou hemisfér. Jelínek dodává, že se soustředěním je důležitá i motivace. Proto je žádoucí, když se hráči podílejí na tvorbě týdenních plánů, obsahu tréninkové jednotky. Měli by mít chuť pracovat na tomto cvičení.

Sebepojetí, sebehodnocení a sebekontrola

Sebepojetí dle Koláře a kol. (2012, s. 122) je „určitý obraz o sobě, který si vytváří každý člověk. Je vyjádřením toho, co si o sobě člověk myslí. Má především kognitivní charakter, i když silně podbarvený emocemi. Tvoří ho několik prvků: sebevědomí, sebeúcta a sebehodnocení. Vždy jde o propojení prvků racionálních a emocionálních-tedy poznávání, chápání sebe sama a prožívání sebe sama. Vlivem emocionální stránky může být sebepojetí subjektivně zkreslené. Vyvíjí se ve vztahu ke svému okolí a je také okolím ovlivnitelné (mínění, názory, hodnocení jiných-zvláště subjektivně vlivných lidí), je tedy ovlivnitelné výchovou i využitelné ve výchovné práci.“ Sebepojetí Kosíková (2011) vysvětluje mentální reprezentací Já, jejímž základem je sebereflexe. Mentální reprezentace Já zahrnuje stejně jako u Koláře kognitivní a emoční složku, ale u Kosíkové (2011) i činnostně regulační složku (seberegulaci, sebeprosazování, sebekontrolu).

Sebevědomí je vědomím vlastní ceny, kvalit a schopností. Většinou provázeno přesvědčením, že člověk jedná přiměřeně aktuální situaci. Americká škola psychotréninku a pozitivního myšlení nabádá k většímu vnímání sebe sama. „Nesnažit se od těla něco násilně požadovat, aniž bychom mu naslouchali. Nedopustit, aby nás ovládla ctižádost rozumu. Sjednotit tělo i mysl. Dělat všechno tak, aby vás to bavilo i druhý den.” To říká Douillard (in Jelínek a Kabošová, 2003, s. 79). Výhoda znalosti a respektování sebe sama je i to, že v nesnázích si dokážeme poradit sami, dokážeme aktivovat vlastní zdroje a rezervy. Nemusíme se spoléhat na pomoc z vnějšího okolí.

Kabošová a Jelínek (2003) si uvědomuje, že trenér působí jako sugestolog (v negativním i pozitivním smyslu). Vyslovená informace působí v několika rovinách:

- podle obsahu
- podle verbálního projevu, dikce, hlasu
- podle adresáta (intelektuální a citová úroveň sportovce)
- podle komunikátora (autority, pozice…)

Dobrý trenér citlivě zvažuje, co a jak hráčům řekne. Ta samá informace může být pochopena rozdílnými způsoby. Každý hráč funguje jinak, každé sdělení je přijímáno v kontextu dosavadních životních zkušeností, znalostí, v kontextu situace, v kontextu přítomnosti třetích osob. Dle Kabošové a Jelínka (2003) platí, že danou informaci popisujeme dvakrát, pro levou a pravou hemisféru. Nejprve probouzíme a ladíme emoce, poté sdělujeme fakta. Kabošová a Jelínek (2003) také nastiňují, jak pracovat s lidmi se zarytě odmítavým postojem. Těmi, kterým obraz sebe sama neodpovídá realitě, podceňují se nebo si něco nalhávají. Proto zastávají systém nevnucovat se, nebát se i submisivně couvnout, nechat je, aby na to hráči přišli sami. Trenér nového typu není autoritářský a direktivní, ale inspirující a povzbudivý k maximálním výkonům.

Význam sebehodnocení jako schopnosti kritického pohledu na sebe vede dle Gavory (in Zelinková, 2011, s. 126) k několika pokrokům:

- "k vyšší angažovanosti žáka do učení;
- ke zlepšení komunikace žáka s učitelem a k lepšímu vzájemnému pochopení;
- k zlepšení motivace žáka;
- poskytuje učiteli cenné informace o žákovi;
- pomáhá učiteli nalézt silné a slabé stránky žáka, a proto mu bude umět poskytnout lepší pomoc;
- vede k lepšímu sebepoznání žáka;
- při pozitivním ocenění učitelem se zvyšuje sebedůvěra."

Rozlišujeme i emoční poruchy (Zelinková, 2011, s. 127): úzkost, strach a depresi. „Úzkost je subjektivní pocit, který je spojen s napětím, ohrožením, nejistotou, bez ohledu na to, je-li ohrožení reální nebo ne." Přílišná úzkost brzdí aktivitu jedince, též absence úzkosti je nebezpečná v přílišné tvrdosti a bezcitnosti. Úzkost, strach může vyvolat styl výchovy. Úzkostní edukátoři přenáší nevědomky své pocity na nejbližší lidi ve svém okolí. Úzkostné dítě pak vnímá svět nebezpečně, ulpívá na stereotypech, neúměrně reaguje, nedokáže se soustředit, má zvýšený svalový tonus, má sklony k agresi nebo naopak se stahuje do ústraní.

2.4.2 Diagnostika motoriky

Při disjunktním chápání motoriky bychom se měli zabývat vnitřními aspekty pohybových projevů, tedy pohybovými aktivitami zajišťované příčně pruhovaným svalstvem a

centrální nervovou soustavou. Oproti tomu pohyb se zabývá vnějšími aspekty, nebo-li změnou polohy v prostoru a čase. Mezi základní motorické schopnosti patří: síla, vytrvalost, rychlost, koordinace a flexibilita. Motorickou dovedností bude dovednost skákat. Vnějším projevem bude pohybová činnost například smečařský výskok o dosaženém pohybovém výkonu v centimetrech. Motorické schopnosti jsou dány geneticky, jedná se o vnitřní soubor předpokladů. Motorické dovednosti jsou učením získané předpoklady pro pohybové činnosti. Samotný pohybový výkon je chápán jako míra realizace pohybového zadání (Hrabinec a kol., 2017).

Při diagnostice motoriky hodnotíme kvalitu pohybu (jeho přesnost, plynulost, koordinaci jednotlivých částí těla, orientaci v prostoru, správné dýchání a zapojování "správných" svalů). Především v mladším školním věku dochází k přesnějšímu a úspornějšímu provedení pohybu. Pro starší školní věk je charakteristický zrychlený a nerovnoměrný růst. Tím pádem vývojové změny můžou přechodně vést ke zhoršení pohybové koordinace a pohybového výkonu (Zelinková, 2011).

Je zřejmé, že různé sporty mají různé požadavky na motorické schopnosti a dovednosti. Březina a Jahoda (2018) vytvořili SportAnalytik-program pro děti ve věku 5-16 let k odhalení sportovních předpokladů pro výběr vhodného sportu. Cílem je na základě silných stránek a preferencí oblíbených sportů si již na začátku (před vstupem do sportovního klubu) vybrat vhodné sportovní odvětví. Prostřednictvím 9 jednoduchých testů získá dítě porovnání s ostatními vrstevníky. 8 testovacích schopností (herní přehled, rychlost, výbušnost, síla, vytrvalost, koordinace, rovnováha, ohebnost) bylo realizováno hrou "vlajkovaná", sprintem na 30 m, skokem/trojskokem z místa, hodem basketbalovým míčem ze sedu, během na 500/1000 m, cvičením s tyčí, stojem na jedné noze, hlubokým předklonem v sedu. Somatotyp je určován výškou postavy vzhledem k věku. Některé disciplíny nejspíš autoři obměňují, všimla jsem si i testování dosahu rukou z výskoku z místa, nebo sedů-lehů s dosahem rukou co nejdále na čas. Organizátory oceňuji za jejich pozitivní vedení a motivování dětí během celé akce.

Klíčové pro všechny sporty je správné držení těla, postura. „Porucha posturálních funkcí během chybně naučeného pohybu je jednou z nejfrekventovanějších příčin chronického přetěžování se strukturálními dopady na svalech, vazech, šlachách, kloubech, a to nejen lokálně, ale vždy i systémově… Přibližně u 30 procent dětské populace dochází často z neznámých důvodů k odchylkám v posturálním vývoji. Je všeobecným předsudkem, že sport vadné držení těla vždy upraví. Často je opak pravdou. Nevhodně zvolený typ sportu, opakované stereotypní

přetěžování a nežádoucí metodika sportu může problémy ještě zdůraznit nebo mohou dokonce původně správné držení těla změnit na vadné (Kolář, 2018, s. 18). Proto koncept dynamická neuromuskulární stabilizace porovnává držení těla dítěte a jeho pohybové stereotypy s vývojovými vzory zdravých dětí. Zjištěné odchylky je nutné ovlivnit rehabilitační terapií nebo v rámci sportovního tréninku. Princip dynamické neuromuskulární stabilizace spočívá ve cvičeních ve vývojových polohách.

2.4.3 Diagnostika percepce

Zprostředkování informací o vnějším a vnitřním prostředí označujeme termínem percepce. Informace z percepčních čidel postupují do příslušných senzorických korových oblastí mozku, dále se propojují s dalšími smyslovými modalitami, zabarvují se citovým přízvukem až se zpracují v psychice člověka. Smyslové poznávání je aktivní činností. Podle zapojení smyslových orgánů rozlišujeme vestibulární, taktilní, kinestetickou, zrakovou, sluchovou, čichovou a chuťovou percepci. Kvalita myšlení, řeči, motoriky je ovlivněna kvalitou smyslového vnímání a částečně i naopak. Ve sportu má největší důležitost zraková percepce. V období mladšího školního věku by dítě mělo odhadnout směr a rychlost letícího míče, odhadnout odraz míče, vnímat figuru a pozadí (soustředit se a pozorovat jen jednu oblast, například jen míč, a ne rodiče okolo hřiště). Postupem času dítě dokáže postřehnout více věcí, dokáže pozorovat ostatní hráče i míč naráz. Dítě se dokáže orientovat ve známém prostoru. Vestibulární percepce působí na držení těla, prostorové představy a prostorou orientaci. U vestibulární percepce rozlišujeme rovnováhu statickou (stoj) a dynamickou (chůze po čáře, vyvýšeném místě…). Pro účely diagnostiky používáme stoj na jedné noze se zavřenýma očima, chůzi po špičkách vpřed a vzad. Zvláště při rotačních pohybech (salta a vruty) se pozná, zda dítě dostatečně vnímá polohu svého těla a končetin. Kinestetická percepce vzniká na základě tření kloubních ploch, svalového napětí a šlach. Kinestetická percepce učí o pohybových pocitech. Například dítě pozná, kde jsme se ho na těle dotkli, přestože má zavřené oči. Kinestetické percepce je podmínkou vnímání tělového schématu. Ve sportu nám ještě chybí vnímání a reprodukce rytmu. Dítě vnímá periodicitu a strukturu rytmu, díky tomu, dokáže držet rytmus při projíždění slalomových bran nebo přeskakování atletických překážek. Každopádně rytmus usnadňuje provádění cyklických činností (Červenková a Kolář 2018, Zelinková 2011).

2.4.4 Diagnostika laterality

Lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů pohybového nebo smyslového ústrojí, tj. ruky, nohy, oka, ucha, a je odrazem aktivity odpovídajících korových polí mozku. Podle převahy užívaného orgánu rozlišujeme nejčastěji praváctví, leváctví a ambidextrii, tj. nevyhraněnou lateralitu, při které dítě používá obou rukou na stejné úrovni (Zelinková, 2011). Mezi příčiny laterality patří genetické vlivy. „Vrozená lateralita se nemusí projevit navenek. Vlivem pravoruké civilizace může dítě tlakem vnějšího prostředí začít užívat méně šikovnou levou ruku. Proto rozlišujeme fenotyp, tj. projev laterality navenek, a genotyp, tj. vrozený typ laterality“ (Zelinková, 2011, s. 105). Již od 3 let můžeme spatřovat preferenci ruky, ale u některých může vyhraněnost ruky trvat až do šestého roku.

Dle druhu sportu je stěžejní lateralita ruky (míčové sporty), nohy (snowboarding-jízda na regular nebo goofy), oka (u střeleckých sportů), ucha, točivosti.

Testem na lateralitu ruky je uchopování předmětů, které není natrénováno (postavení věže, míchání vařečkou). Testy na lateralitu nohy jsou odkop míče, vedení míče u nohy, rozdíl skoků na jedné noze, vyťukání rytmu nohou do podlahy. Lateralita oka není často vnímaná. Testem lateralita ucha je poslouchání přes dveře, natáčení se na zvukový signál, pokud jsme ho neslyšeli (autor).

Dominantní strana má kvalitnější motorické dráhy, tudíž nový cvik nacvičujeme na dominantní končetinu, neboť se rychleji utváří paměťové stopy. Zároveň cvik provádíme i na nedominantní končetině jako prevenci jednostranového zatížení.

A protože leváci jsou ve sportu zastoupeni v menším poměru, levorukost při tenise, beachvolejbalu, baseballu nebo kontaktních sportech může znamenat výhodu (levoruký soupeř se hůře předvídá, může využít jinak prostoru hřiště).

2.4.5 Diagnostika úrovně pravolevé, prostorové a časové orientace

Správné osvojení pravolevé orientace se vyznačuje rozlišením pravé a levé strany a vnitřním uvědoměním. Ve sportu je důležitá lateralita, orientace na hřišti vpravo, vlevo, vepředu, vzadu, nahoře, dole, hned za, hned před… Stejně tak je důležitá časová orientace (kdy je trénink, jak dlouho dobu trvá, jak dlouho trvá zápas, sezona…).

Pokud dítě začíná sportovat, nejprve zjišťuji lateralitu (z které ruky bude odhazovat míč, kterou nohu bude mít ve předu při odhodovém postavení), poté zkoušíme orientaci na kurtu (přeběhy po čárách, přes hřiště, orientace, co je délka a šířka hřiště). Prostřednictvím nákresu představuji různé body na hřišti pro pozice hráčů (pro strat a konec cvičení, pro umístění míčů. Dítě se orientuje, jaký prostor musí bránit, jaký prostor soupeře je volný. Typické je, že dítě se nejprve v čase neorientuje, spíše registruje počet cvičení, počet bodů, zápasů, míru únavy.

3 AUTODIAGNOSTIKA

Každý trenér, aby se dále zdokonaloval, by měl na sobě pracovat prostřednictvím reflexe a sebereflexe. Stejně tak učitel. Aby se z učitele stal učitel-expert, měl by v rámci efektivnosti rozvoje žáka i vlastní profesní spokojenosti být schopen celoživotního učení a vlastního hodnocení svého pedagogického působení.

Ve vztahovém povolání by měli obecně pracovat lidé, kteří porozuměli nejprve sami sobě. Následně mohou porozumět i člověku, kterému chtějí pomoci. Cesta sebepoznání, hodnocení, analýzy své práce, nebo autodiagnostiky vlastní pedagogické činnosti vede k rozvoji osobnosti, upevňování hodnot (Andrýsová). Navíc, schopnost sebereflexe je jeden z požadavků na změnu ve školní praxi u učitelů hned vedle schopnosti řešit větší agresivitu žáků, zohledňovat individuální plán žáků.

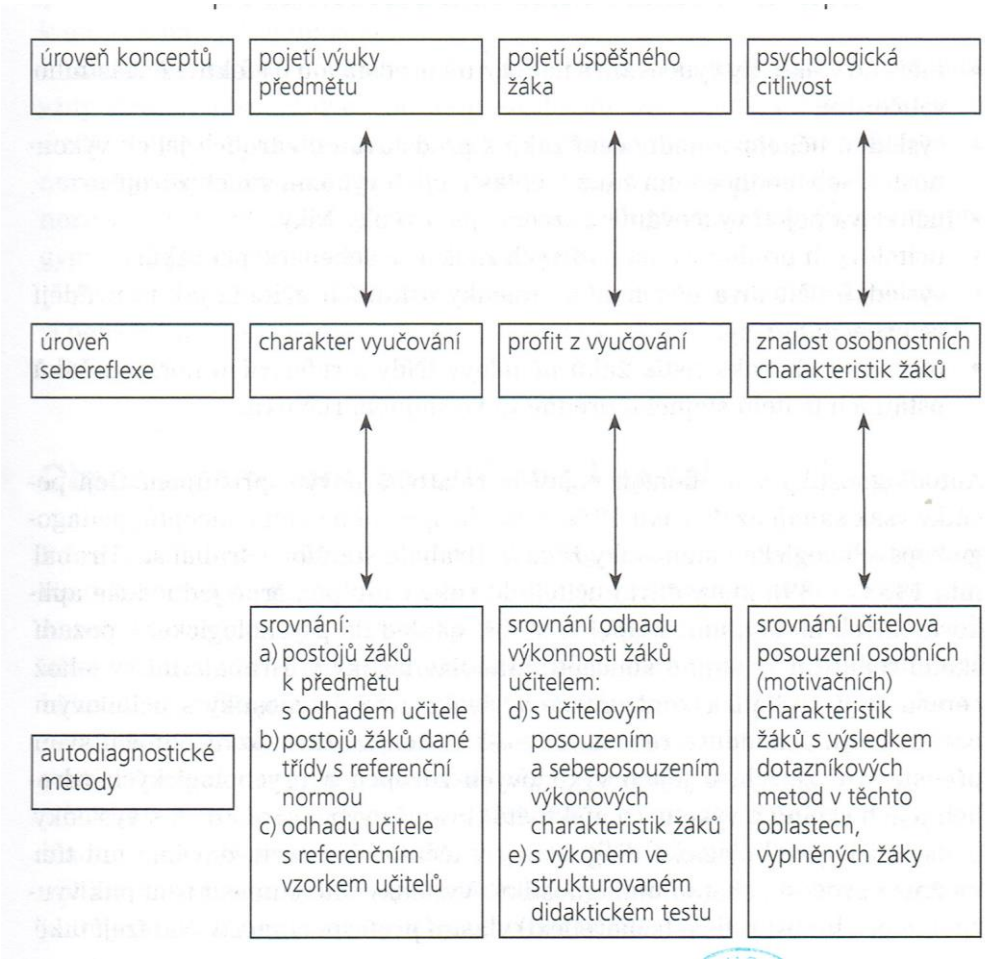
V předchozí větě byly použity různé pojmy vztahující se k zamyšlení nad vlastní prací. Hodnocení a sebehodnocení již bylo vysvětleno. Vztahuje se především k edukantovi, hodnotíme edukanta s cílem naučit ho vlastnímu sebehodnocení. Evaluace a autoevaluace. Téměř totožné pojmy, nejčastěji spojené s hodnocením efektivnosti edukačního procesu (výuky, edukátorů, vzdělávací instituce, vzdělávacích soustav). Reflexe a sebereflexe. Reflexi chápeme jako zamyšlení, poznání. Sebereflexi Smékal (1989, s. 11) chápe jako „uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já. Ideální já vyjadřuje představu jedince, jaký by chtěl být, jaký by měl být.“ Sebereflexe dle Koláře a kol. (2012, s. 122) „vzniká jako určité subjektivní zobecnění poznatků o sobě na základě promyšlení své činnosti, jednání, chování, myšlenek, názorů, postojů, případně i vykonaných činů. Toto poznání sebe sama člověk získává převážně z interakce s okolním světem. Smyslem je zhodnotit sebe sama ve srovnání s jinými variantami jednání s výhledem do budoucnosti; smyslem je i výběrové přijímání signálů z vnějšího světa. Výběrovost je dána osobním světovým názorem, hodnotovou orientací, ale i situačními momenty, jako je aktuální psychický stav, intenzita prožitku určité události.“ Nástrojem vnitřního dialogu, který vedeme sami se sebou je autodiagnostika edukátora.

Hodnocení práce edukátora se děje v několika rovinách. Ve vzdělávacím procesu nadřízeným, veřejností, hodnocením jeho osobnostních kompetencí, jeho edukanty, vlastní autodiagnostikou.

Hrabal a Pavelková (2010, s. 14) „pod pojmem sebereflexe učitele (pod zorným úhlem autodiagnostiky) rozumí řízenou, hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků, která probíhá na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti (video, audio, písemná dokumentace) a autodiagnostických údajů. A to s cílem zvýšit vlastní profesní kompetence.“ Za autodiagnostiku považují zjišťování vlastního pedagogického působení formou didaktických testů, dotazníků postoje k předmětům, autodiagnostickým rozborem hodnocení a zjišťování vlastního pojetí úspěšného žáka a učitelova obrazu o žákovi jako ukazatel pedagogické vnímavosti.

Každý trenér má představu o ideálním vedení tréninkové skupiny, ale jeho představa se v průběhu studia, trénování mění na základě zkušeností, na základě interakce s hráči, skupinou, s kolegy. Dá se říci, že postupem času, trenér získává pocit jistoty ve své roli, ale na druhou stranu ho zavedené postupy vedou ke stereotypům. Nastupuje přílišná profesní vyhraněnost, někdy až profesionální slepota. Dalším důvodem, proč by měl edukátor využívat autodiagnostických postupů je fakt, že by měl prožívat uspokojení z dobře odvedené práce, čelit syndromu vyhoření.

Mezi autodiagnostické metody dle Hrabala a Pavelkové (2010) patří tři koncepty, jsou znázorněné na obrázku 3.



Obrázek 4 Grafické znázornění použití autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitele (Hrabal a Pavelková, 2010, s.17)

Autodiagnostika implicitní teorie dobré výuky

Existuje několik teorií dobré výuky dle toho, co se konkrétnímu edukátorovi v praxi osvědčilo. Obecně se však porovnává to, jak žáci posuzují oblibu, obtížnost a význam předmětu oproti tomu, jak předmět vyučují jiní učitelé. A jestli učitel zná postoje jednotlivých žáků k danému předmětu z hlediska jeho obliby, obtížnosti a významu.

Autodiagnostika subjektivní, implicitní teorie, jakou si edukátor vytvořil o úspěšném žákovi (zjišťováním preferencí v hodnocení žáků určitého typu)

Je patrné, že pokud tuto techniku použiji na pojetí úspěšného hráče beachvolejbalu, taktéž vychází stejné zákonitosti. Každý trenér má jiné pojetí úspěšného hráče, neboť má i odlišnou představu ideálního hráče. Projevuje se to například v tom, jakou roli přisuzuje nadaní, snaze, přístupu hráče k tréninku. Dalším měřítkem je, jak hodnotíme hráče. Považuje za důležité, aktuální výkon na turnaji nebo dlouhodobou výkonnost. Více techniku, fyzickou a psychickou

připravenost nebo taktiku. Nebo do jaké míry se shoduje trenérské hodnocení se sebehodnocením hráče.

Výsledkem je, že trenér prostřednictvím hodnocení výkonu hráčů ovlivňuje jejich výkonnost. Při nerespektování individuálních potřeb hráčů, může hráče určitého typu přetěžovat, jiné podceňovat. Trenér stejně jako učitel se musí následně vypořádat se zjištěnými fakty.

Autodiagnostika psychologické citlivosti edukátora v oblasti motivace

Učitel motivuje své žáky různými způsoby opět s přihlédnutím k individuálním motivačním předpokladům, dokáže odhadnout jejich výkonovou orientaci.

4 CÍLE PRÁCE

Na základě popsané teorie vidím nedostatek v práci trenérů. Jednak ho spatřuji ve vzdělávání trenérů jako předpokladu pro efektivní vedení edukačního procesu, a jednak v samotném vedení edukačního procesu. Prostřednictvím Rámce profesních kvalit učitele jako autodiagnostického nástroje odhalím možnosti profesionalizaci práce trenérů beachvolejbalu. Proto si ve své empirické části stanovuji následující cíle:

1. Rámec profesních kvalit učitele přizpůsobit práci trenérům beachvolejbalu.

2. Na základě odpovědí vyhodnotit silné a slabé stránky v edukačního procesu (především v interakci trenéra a tréninkové skupiny hráčů beachvolejbalu).

3. Navrhnout možnosti zlepšení efektivity tréninkového procesu.

Tyto tři dílčí cíle naplňují hlavní cíl práce-profesionalizaci práci trenérů prostřednictvím autodiagnostiky.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

5.1 Východiska

Na základě teoretických poznatků je patrné, že vzdělání osob, které oslovujeme trenérem, je rozdílné, stejně tak jako jejich délka praxe, možnosti dále se vzdělávat, podmínky pro realizaci tréninkového procesu ve sportovních klubech, charakteristika tréninkové skupiny, nebo jejich motivace. O profesním rozvoji učitelů již existuje několik prací. Jmenuji například: Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání (Kohnová a kol, 2012), Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce (MŠMT ČR, 2009). Studenti pedagogických fakult sami zakládají spolky (ústavy) na podporu své profese. Jedná se např. o otevreno.org. Nebo vznikají další vzdělávací organizace: Učitel naživo. Ve sportu se jedná na národní úrovni o Unii profesionálních trenérů, na krajské úrovni o metodická školení a pomoc trenérům zajišťovanou jednotlivými krajskými sportovními svazy. Nicméně největší přínos pro trenéry by byl, kdyby nejprve řešili svůj profesní rozvoj na úrovni jednotlivých sportovních klubů.

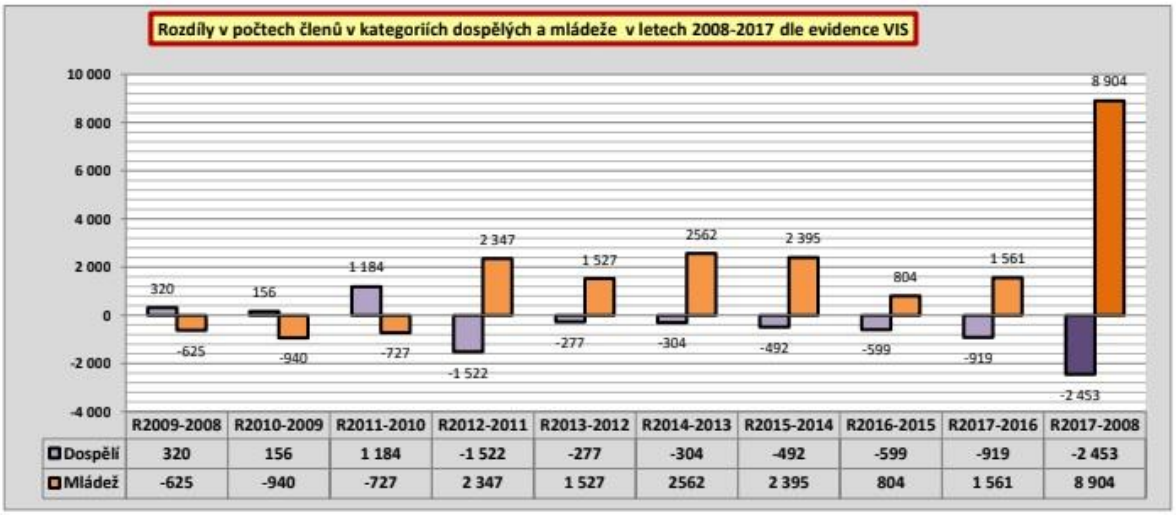
Právě organizace Učitel naživo (2016/2017) využil Rámec profesních kvalit učitele pro hodnocení kvality svého výcviku. Absolventi programu Učitel naživo zaznamenali osobní rozvoj v těchto oblastech profesních činností: 1. Plánování výuky; 5. Reflexe výuky a 8. Profesní rozvoj učitele.

5.2 Metody a postup

Práce je orientována kvalitativně. Metody, které byly použity pro naplnění cílů jsou modifikace Rámce profesních kvalit učitele na rámec profesních kvalit trenéra, písemné dotazování na zvládnutí dané činnosti, analýza získaných dat a syntéza v závěru práce. Dotazování bylo zvoleno proto, aby adresát dotazníku získal čas na rozmyšlení své odpovědi, mohl kvalitně reflektovat svoji činnost bez časového nátlaku. Dotazník měl jistě i svoje nevýhody, mezi které patřilo:

- riziko nepochopení otázky,
- malý prostor pro vyjádření, popsání dané situace,
- nulová zpětná vazba.

Výzkumná část měla několik kroků. Nejprve byl sestaven dotazník pro pražské klubové trenéry beachvolejbalu. Tato skupina respondentů byla zvolena proto, že beachvolejbal jako sport je na vzestupu. Členská základna tohoto sportu neustále roste. Dokladem je zpráva ČVS o vývoji počtů členů registrovaných pod ČVS. Získaná data jsou společná pro volejbal i beachvolejbal, neboť ČVS je zastřešující organizací obou sportů.

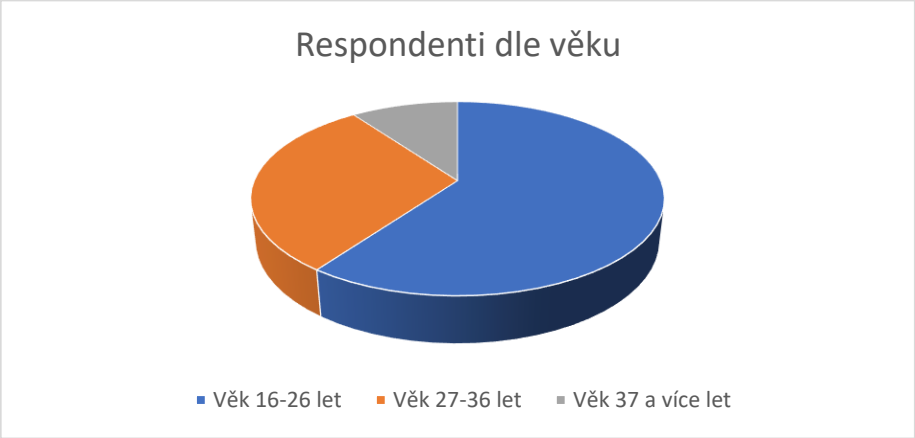


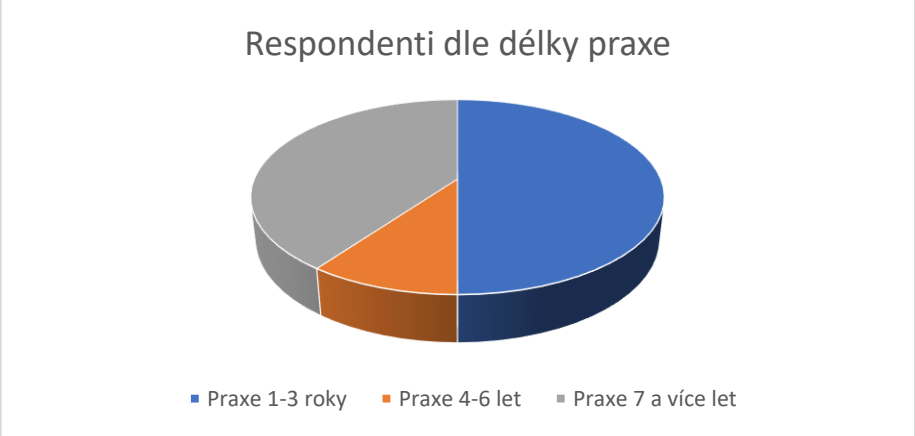
	R2009-2008	R2010-2009	R2011-2010	R2012-2011	R2013-2012	R2014-2013	R2015-2014	R2016-2015	R2017-2016	R2017-2008
Dospělí	320	156	1 184	-1 522	-277	-304	-492	-599	-919	-2 453
Mládež	-625	-940	-727	2 347	1 527	2562	2 395	804	1 561	8 904

Obrázek 5 Informace o vývoji členské základny volejbalu v letech 2008-2017 (Přib-ČVS, 2018)

Pražští trenéři byli zvoleni proto, že v Praze je největší zastoupení hráčů, klubů i trenérů. Dotazníkového šetření se zúčastnili trenéři trénující na klubové úrovni, neboť cíl práce bylo zefektivnit edukační proces u hráčů ve věku 6-15 let. Reprezentační trenéři začínají v beachvolejbalu pracovat s hráči až okolo 15 let s cílem hledat hráče do sportovních středisek beachvolejbalu a do vrcholových sportovních center beachvolejbalu. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 10 trenérů. Z toho 4 muži a 6 žen.

Dále mě u respondentů zajímali dva identifikační údaje: věk a délka praxe.





Rámec profesních kvalit učitele byl vybrán proto, že je to autodiagnostický nástroj (prostřednictvím 8 oblastí pracovních činností je naplněna komplexnost sebehodnocení). Neboť učitel i trenér mají podobný výchovně-vzdělávací cíl, používají stejné didaktické metody, postupy, styly vedení. Byl zpracován odborníky. Naopak Rámec profesních kvalit učitele musel být pozměněn pro potřeby trenérů z důvodu odlišného prostředí edukačního procesu, rozdílné motivaci hráčů účastnit se tohoto edukačního procesu. V upravené podobě pro potřeby trenérů slouží jako popis práce vynikajícího trenéra, nabízí možnosti k profesnímu rozvoji trenérů. Dotazník pro trenéry je přílohou č.2. Dotazník popisuje 59 tvrzeních v 8 blocích, které odpovídají charakteru profesních činností. Jednotlivá tvrzení představují požadované jednání a chování. Součástí každého tvrzení je i prostor pro odůvodnění. Slouží k hlubšímu zamyšlení nad činností. Pokud trenér dokáže formulovat alespoň jeden konkrétní příklad, kdy jedná dle tvrzení, je to známkou toho, že tvrzení chápe, že si uvědomujeme své činnosti, kterými tvrzení naplňuje. Pokud odůvodnění nenapíše, můžeme předpokládat, že jeho zvládnutí činnosti je pouze na základní úrovni, nebo je to pro něho samozřejmá situace, že důvod již ani nepíše,

Popřípadě se trenér sám v odůvodnění zamýšlí nad činnostmi, které by pro naplnění daného tvrzení mohl vykonat. Dotazník byl předávám osobně v tištěné podobě těm trenérům, kteří byli ochotni se do dotazníkového šetření zapojit. Ke kontaktům s trenéry dětí a mládeže docházelo na beachvolejbalových turnajích pro děti a mládež. Sběr dotazníků byl proveden stejným způsobem. Následně byly dotazníky analyzovány. Jednotlivá zdůvodnění poskytují odpovědi, co je pro trenéry důležité, v čem vynikají, kde spatřují problémy. Na základě výsledků jsou formulovány silné a slabé stránky trenérů a místa pro zlepšení.

Profesní znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky trenérů se promítli v následujících oblastí:

1. Plánování tréninkového procesu
2. Prostředí tréninkového procesu
3. Procesy učení
4. Hodnocení výkonu hráče
5. Reflexe tréninkového procesu
6. Spolupráce se sportovním klubem a ostatními trenéry
7. Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností
8. Profesní rozvoj trenéra.

5.3 Výsledky

Sebehodnocení trenérů je vždy pro přehlednost shrnuto do grafů dle jednotlivých oblastí činností trenéra. Zaznamenány jsou všechny odpovědi 10 trenérů u všech tvrzeních (1.1-8.8) na ose X. Na ose y je znázorněna úroveň dané činnosti: 1 odpoví zvládání profesních činností na základní úrovni, 2 odpovídá drobnému pokroku ve zvládání činností, 3 odpovídá podstatnému pokroku ve zvládání činností, 4 odpovídá standardnímu zvládání činností, 5 odpovídá dalšímu pokroku a 6 odpovídá vynikajícímu zvládání činností. Jednotlivé úrovně byly blíže popsané na prvním listu každého dotazníku, abych co nejvíce podpořila jednotné chápání úrovní.

V první oblasti: Plánování tréninkového procesu u třech tvrzení převažovalo konstantní hodnocení s rozdílem maximálně dvou stupňů. Bez problémů se tedy jeví to, že trenéři:

1.2 volí efektivní metody, obsah cvičení k naplňování tréninkového plánu.

1.3 stanovují dílčí cíle v tréninkovém procesu.

1.4 volí vhodnou organizaci jednotlivého tréninku. Využívají různých pomůcek k nácviku dovedností, používají moderní technologii.

Nicméně nesourodé odpovědi se objevovali u tvrzení:

1.1 Jako trenér si pro svoji tréninkovou skupinu stanovuji roční tréninkový plán, dokáži ho vysvětlit, odůvodnit.

Mezi důvody, proč tomu tak není, se objevovalo tvrzení, že tréninkový plán je těžké dodržet (dochází ke zpožďování), u věkově mladších skupin dětí se zdá zbytečný (ve hrách trenéři nevidí naplňování tréninkového plánu), vlivem nepravidelné docházky dětí se nedá mluvit o systematickém nacvičování činností. Otázkou zůstává, proč následující tvrzení na naplňování tréninkového plánu je hodnocena standartní úrovní.

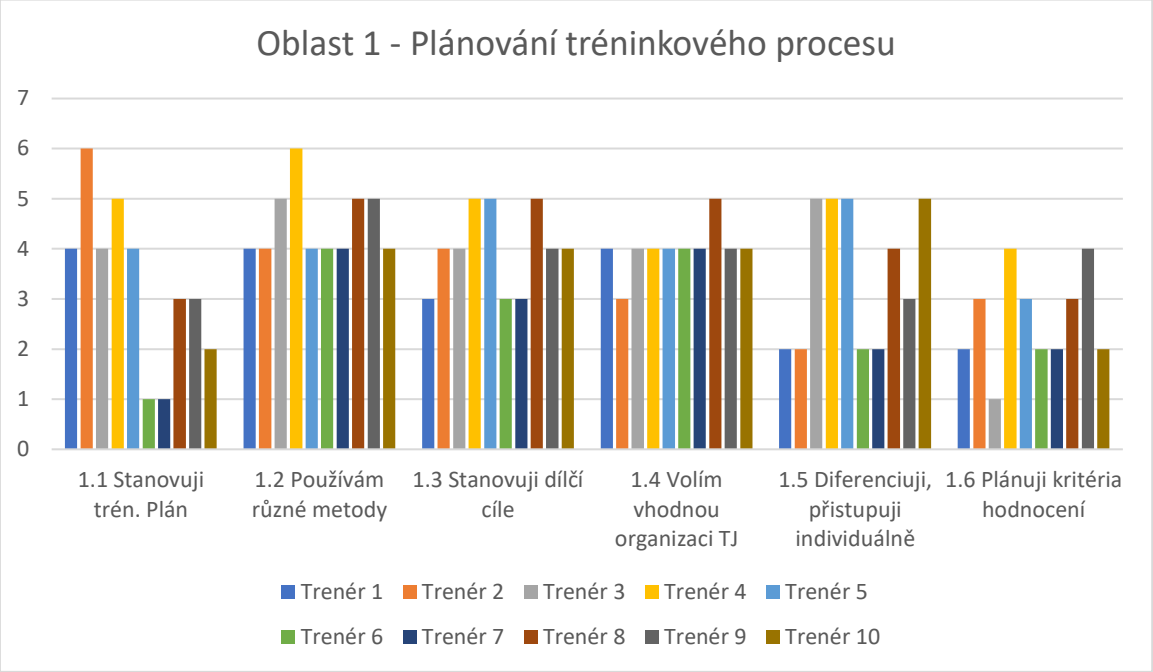
1.5 Jako trenér volím způsoby diferenciace a individualizace výuky dle potřeb konkrétních hráčů.

Důvodem bylo, že záleží na počtu hráčů ve skupině, dostupném počtu pomůcek, samostatnosti skupiny.

1.6 Jako trenér plánuji, z čeho a jak hráči i já poznám, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduji o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků trénování. Informuji hráče s dostatečným předstihem o formě a kritériích hodnocení, formuluji cíle tak, aby byla zřejmá úroveň jejich osvojení.

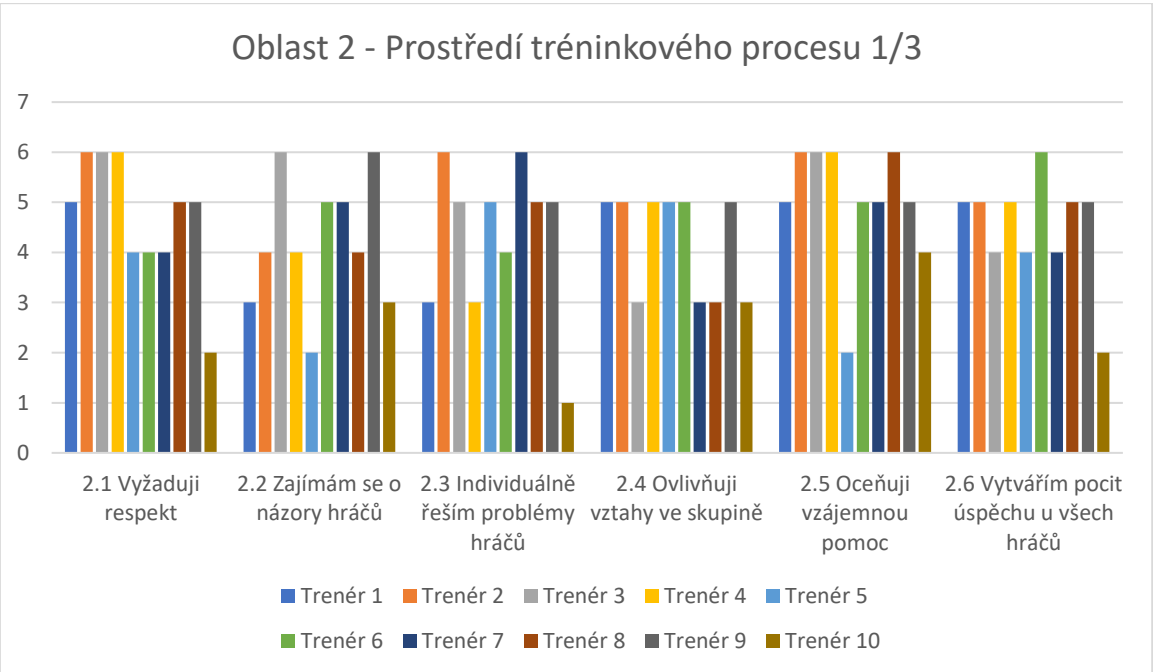
Toto zvládnutí činnosti bylo hodnoceno nejhůře. Důvodem bylo, že někdo nechtěl vstupovat do konfliktu při hodnocení (vždyť se jedná o zájmovou aktivitu), jiní, že hodnocení je patrné z výsledků na turnajích, ze žebříčku (je dostatečné), nebo, že klub má svá kritéria hodnocení, která všichni znají.

V následujícím grafu jsou shrnuty odpovědi v oblasti 1 - Plánování tréninkového procesu u všech 10 trenérů.



Pro tréninkovou jednotku je užíváno zkratky TJ.

V druhé oblasti zaměřené na prostředí tréninkového procesu (atmosféra a klima tréninkové skupiny, míra vnímání trenéra a jeho schopnost motivovat, pravidla skupiny) bylo 14 tvrzeních. Obsáhlá kapitola je proto znázorněna ve třech grafech.



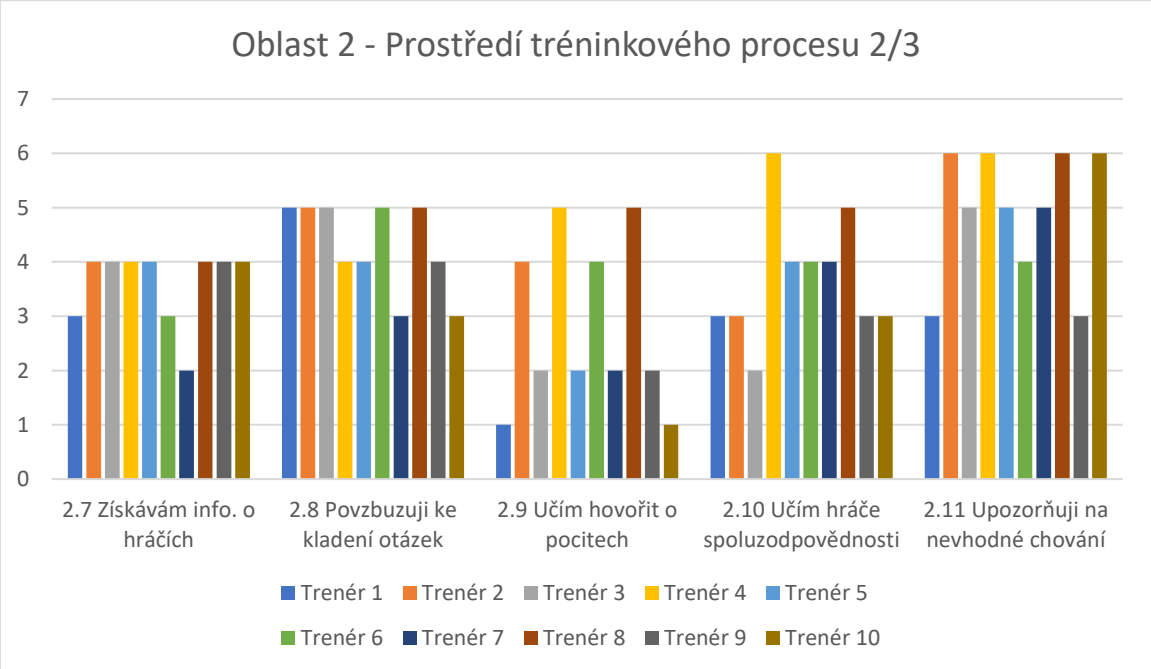
Hodnocení tvrzení 2.1 (Jako trenér vytvářím prostředí respektu, jsem zdvořilý a důsledně vyžaduji, aby hráči byli zdvořilí vůči mně i spoluhráčům, vyhýbám se ironii.) je dle očekávání. Pouze jeden trenér hodnotí svoji úroveň níže, neboť to vysvětluje tím, že má ve skupině nastaven zřejmě až příliš kamarádský přístup, který se v některých situacích nevyplácí. Shodně několik trenérů uvádí, že ironii používá jako odlehčení tréninku, pro pobavení a nespatřují v tom žádný problém. Problém dle mého názoru může nastat u mladších skupin dětí, které nedokáží ironii rozlišit.

V tvrzení 2.2 se projevuje styl vedení tréninkové skupiny. Někdo je spíše demokratický, někdo spíše direktivní.

Na tvrzení 2.3 se 7/10 trenérů shodlo, že opakující se problémy řeší spíše demonstrativně, že však záleží na podstatě problému. Dle mého názoru i trenér, který odpověděl, že činnost zvládá na základní úrovni, se nesetkává tak často s problémem, který by řešil individuálně.

Až na jeden případ nebyly u tvrzení 2.4 popsány žádné způsoby, jak by trenéři řešili vztahy ve skupině. Z toho usuzuji, že to pro ně není příliš důležité, spíše nechávají vztahy na samotných hráčích.

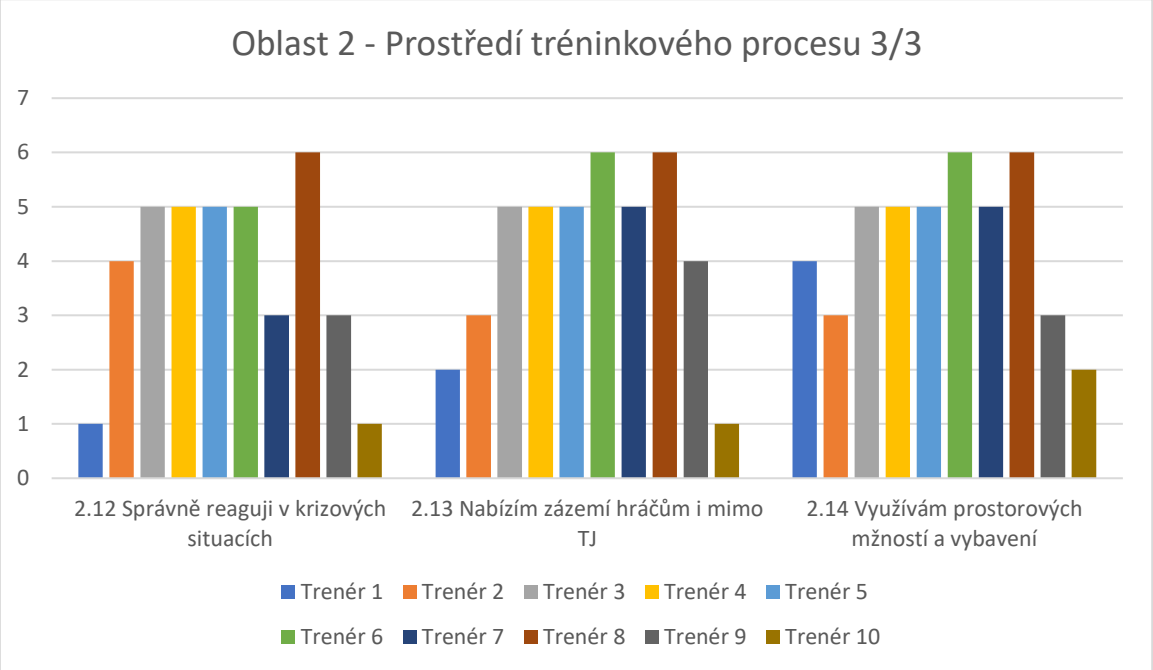
U tvrzení 2.5 se trenéři shodli, že vnitřně oceňují vzájemnou pomoc, nicméně si nejsem jistá, že je jejich postoj vidět i navenek. Nízké hodnocení zvládnutí činnosti u trenéra 4 je dokladem toho, že si je vědom, že dostatečně svůj postoj nedává najevo.



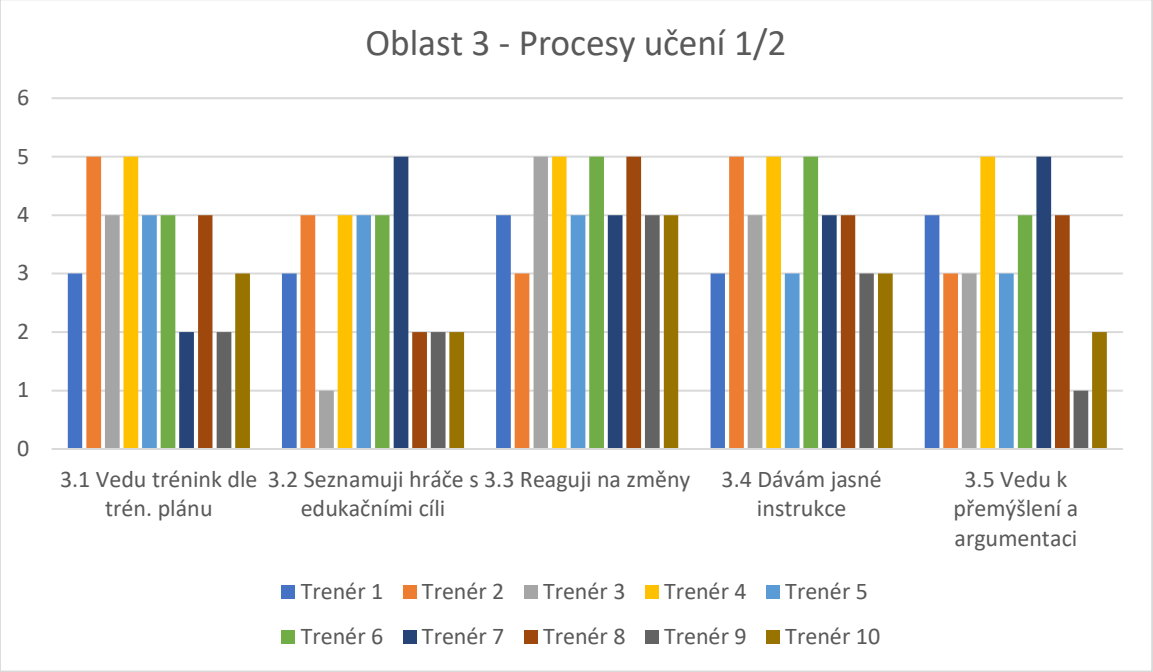
Obecně zvládnutí činnosti 2.7 (Jako trenér aktivně získávám přiměřenou formou informace o hráči a jeho potřebách.) je hodnoceno spolu s tvrzením 2.9 (Jako trenér učím hráče rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich) jako nejméně zvládnutá činnost. Při tom dle teorie je emoční naladění rozhodujícím faktorem výkonu a chování hráče. Trenéři neuvádí různé zdroje informací o hráčích (pouze vlastní pozorování a informace přímo od hráče). Existují přeci informace od zákonných zástupců, učitelů, sourozenců, vrstevníků, předchozích trenérů atd.

Tvrzení 2.12 je v některých případech hodnoceno na základní úrovni, neboť trenéři se dle jejich názoru ještě s krizovou situací nesetkali. Rádi by v této oblasti posbírali více zkušeností a byli si jisti svou reakcí.

S tvrzením 2.13 a 2.14 se trenéři ztotožňují nejvíce. Trenér č. 10 hodnotí svoji úroveň nízko, protože si je vědom, že aktivně hráčům pomůcky a volné hodiny nenabízí, ale má dojem, že hráči o těchto možnostech vědí.



V oblasti 3–Procesy učení je 10 tvrzení znázorněno pro přehlednost ve dvou grafech.



Ve čtyřech tvrzeních je převaha nadprůměrného hodnocení zvládnutí činnosti, a to konktrétně v těchto případech. Jako trenér:

3.3 reaguji změnou plánu na aktuální situaci a potřeby hráčů.

3.4 podporuji učení jasným zadáváním instrukcí a častou zpětnou vazbou.

3.7 zadávám úkoly různé náročnosti.

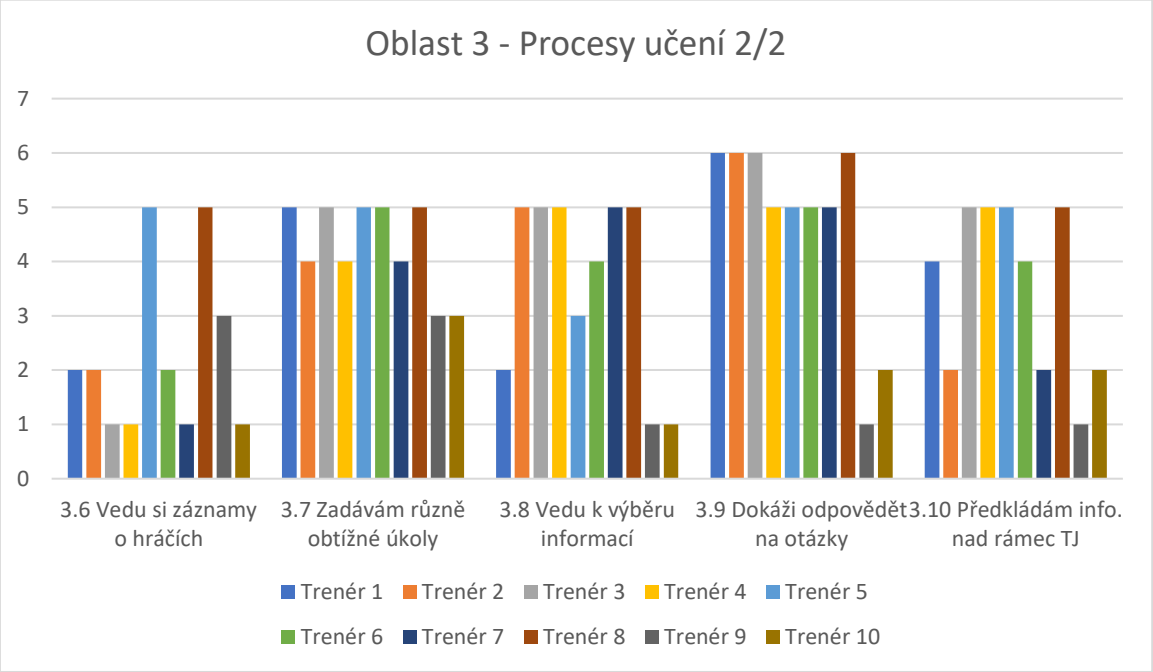
3.9 znám odpovědi na otázky hráčů, nebo vím, kde je hledat.

V tvrzení 3.1 někteří trenéři hodnotí svoji úroveň zvládnutí činnosti nižším stupněm, neboť časté změny tréninkového plánu vlivem reakcí na aktuální podmínky a individuální potřeby hráčů chápou jako nedodržení tréninkového plánu. Za okolnosti, které vyžadují reakci považují (aktuální naladění hráčů, trenéra, velikost a homogenita skupiny, změny vnějšího prostředí- možnost využít hřiště, pomůcky, teplotu vzduchu, prašnost, vlhkost, sluneční záření, vítr).

To, že někteří trenéři hodnotí schopnost seznamovat hráče s výchovně vzdělávacími cíli jako méně zvládnutou připisuji tomu, že si neuvědomují, že svým jednáním se snaží předávat výchovně vzdělávací cíle. Je třeba se zaměřit i na verbální předávání výchovně vzdělávacích cílů.

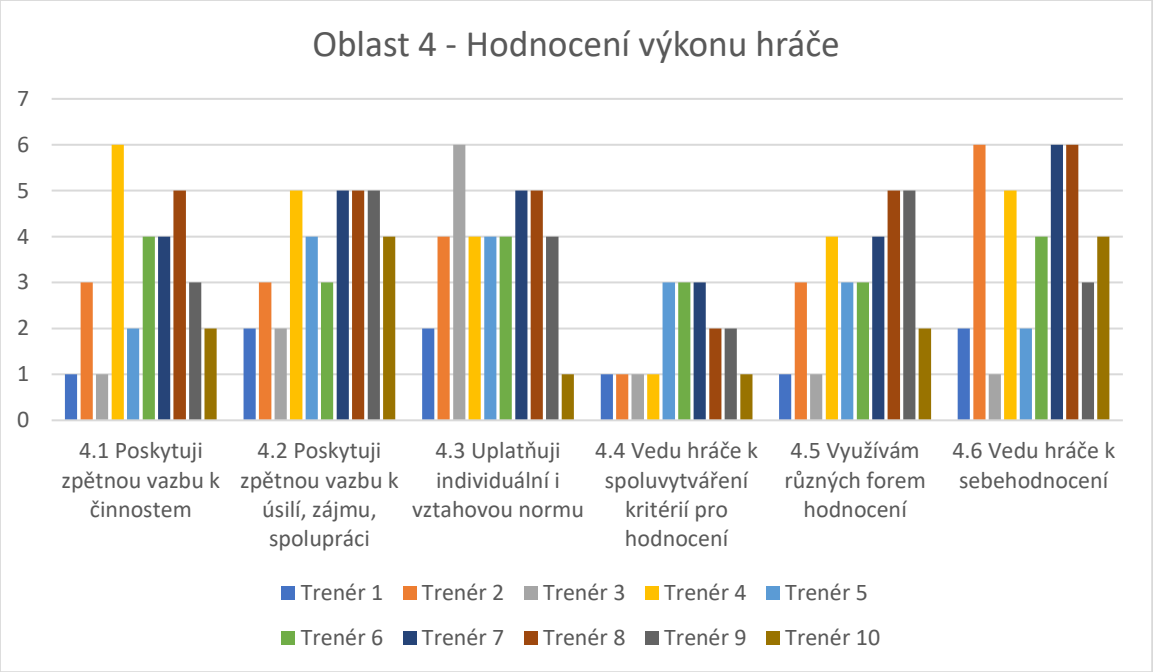
V tvrzení, že jako trenér si vedu záznamy o hráčích, se 8/10 trenérů shodlo, že písemně si záznamy nevedou. Své hráče, tím, že jich ve skupině není tolik jako ve školní třídě, znají bez nutnosti záznamů.

Mezi informace, které trenéři předkládají nad rámec tréninkové jednotky patřily: informace o akcích klubu, turnajích, soustředěních. Moje představa je, že trenéři by se měli snažit předávat informace i z dalších oblastí: životospráva, spánkový režim, principy rozcvičení, regenerace, přehled o druhu soutěží, systém vzdělávaní…



Po 3 oblastech je patrné, že trenéři číslo 9 a 10 se hodnotí výrazně nižším zvládnutým stupněm činností než ostatní. Můžeme usuzovat, že je tomu kvůli délce praxe, počtem tréninkových skupin a hodin, nízkým sebevědomím nebo vidinou možností, kde se dále zlepšovat.

Čtvrtá oblast představuje dovednost hodnocení výkonu hráče. Je určena 6 tvrzeními a znázorněna v následujícím grafu.



Z grafu je patrné, že hodnocení je velmi individuální činností. Setkáváme se s hodnocením od základní úrovně až po vynikající zvládání činností. Odlišné hodnocení je u následujících tvrzení. Jako trenér:

4.1 poskytuji průběžnou popisnou zpětnou vazbu k činnostem, chování.

4.2 hodnotím dosažený postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce.

4.5 využívám různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci.

4.6 vedu hráče k provádění sebehodnocení.

Důvodem může být i nepochopení jednotlivých tvrzení. U hodnocení se vyskytovala tato odůvodnění. Hodnocení provádí ústně, během i po tréninkové jednotce, zdůrazňují rychlost zpětné vazby a její pravidelnost. Plánují měsíční setkání k hodnocení tréninkového procesu mimo tréninkový prostor (v klidnějším prostředí).

Velmi mě znepokojuje hodnocení, že jen někteří trenéři vedou hráče k sebehodnocení. Tento bod mi přijde velmi zásadní pro další utváření osobnostních charakteristik hráče a jeho odpoutání se od autorit. Sebehodnocení vede k vlastnímu sebepojetí. Zároveň si myslím, že

pokud jako trenér chci, aby se hráč v určité oblasti zlepšil, dokáže se zlepšit, jen když hráč bude sám chtít a věřit v možnost zlepšení.

Naopak jasně nízké převažující hodnocení je u činnosti: Jako trenér vedu hráče, aby se spolupodíleli na tvorbě kritérií pro hodnocení. Trenéři uvádí, že kritéria stanovují výhradně sami a nechtějí to měnit.

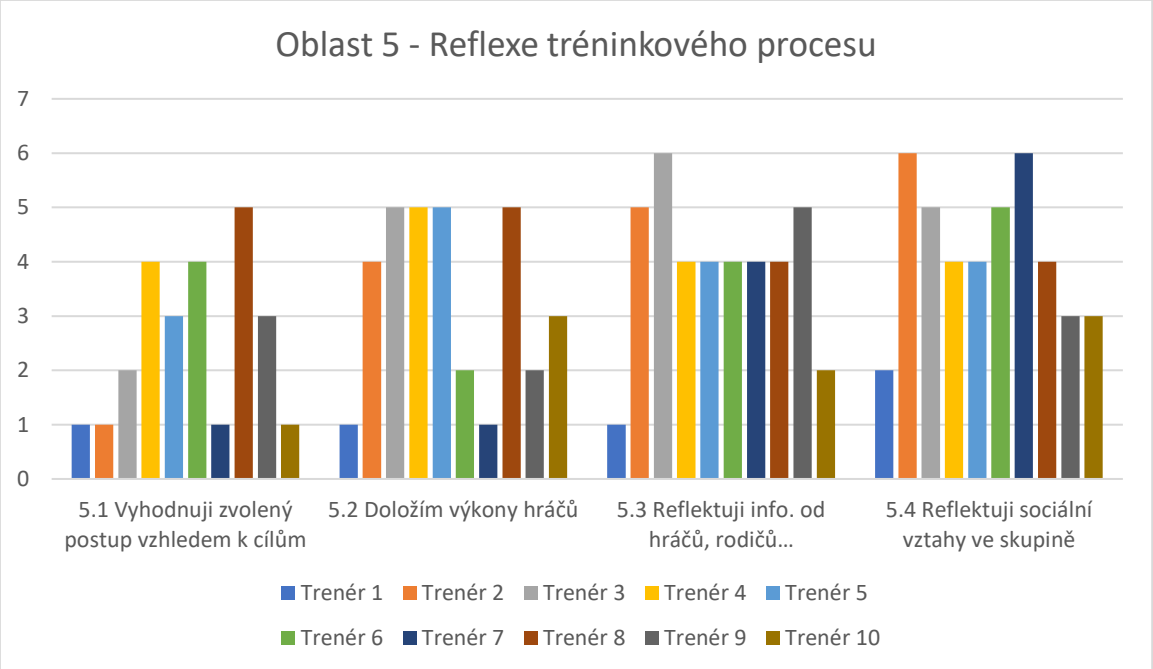
Pátá oblast se věnuje reflexi tréninkového procesu ve 4 tvrzeních.

V tvrzení 5.1 (Jako trenér vyhodnocuji zvolené strategie, metody a organizaci tréninkové jednotky vzhledem k plánovaným cílům.) se nejčastěji objevovalo zdůvodnění, že trenéři neví, jak by měli vyhodnocovat. (zamyšlením, písemně, ústně). Proto je tato činnost zvládnuta ve 4 případech z 10 pouze na základní úrovni.

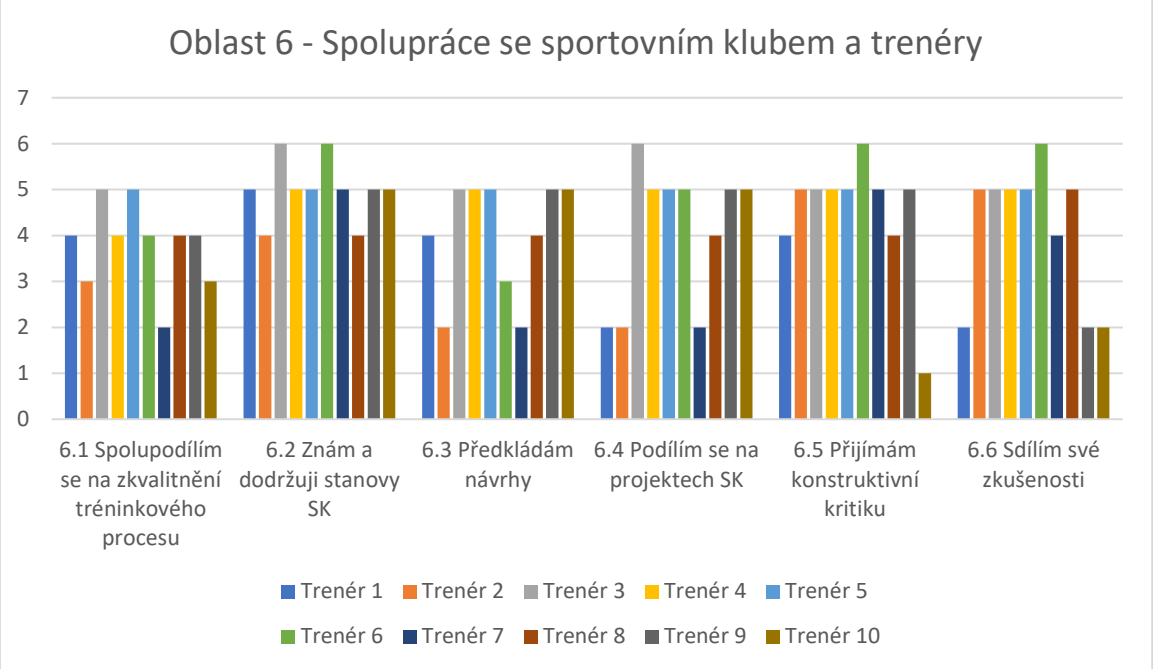
V tvrzení 5.2 uváděli trenéři, že výkony svých hráčů dokládají výsledky z turnaje (pouze však z vybraných turnajů sezony), z herních částí sezony, z tréninků v přípravném období, z videozáznamů a z vlastního pozorování a zápisu z něho.

K reflexi polovina trenérů uvedla, že názor od rodičů nepřijímá. Druhá polovina trenérů uvedla, že využívá pohledu jak rodičů, ostatních trenérů, tak i hráčů.

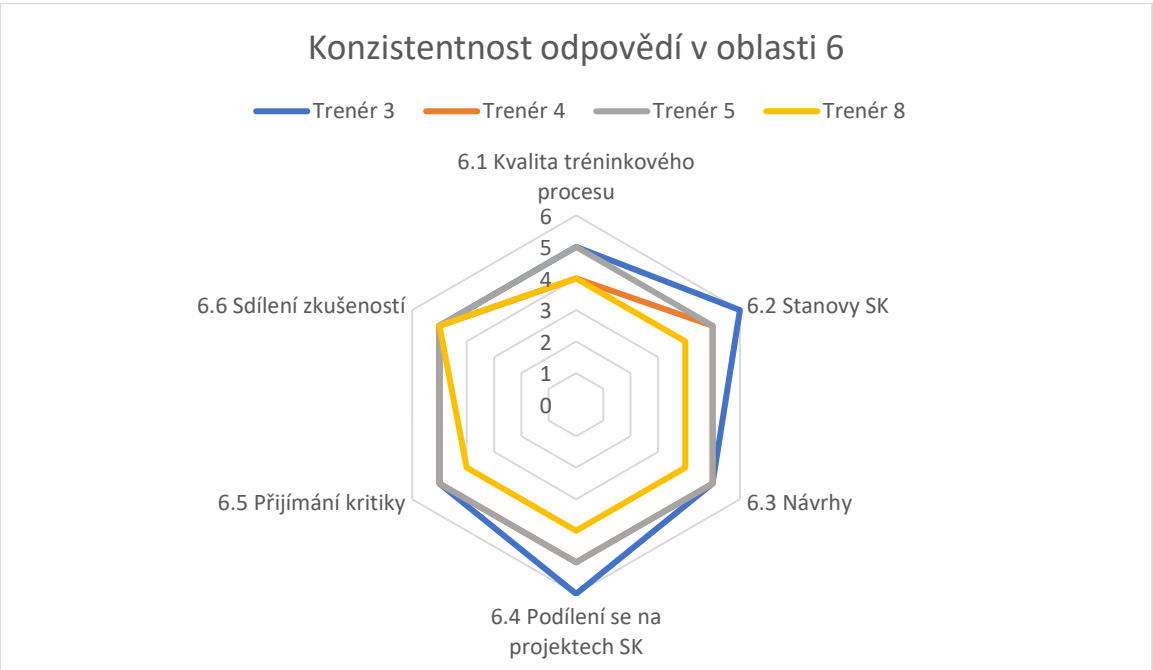
Reflektování sociálních vztahů je jen ve smyslu složení herní dvojice, dynamika skupiny není záměrně reflektována.



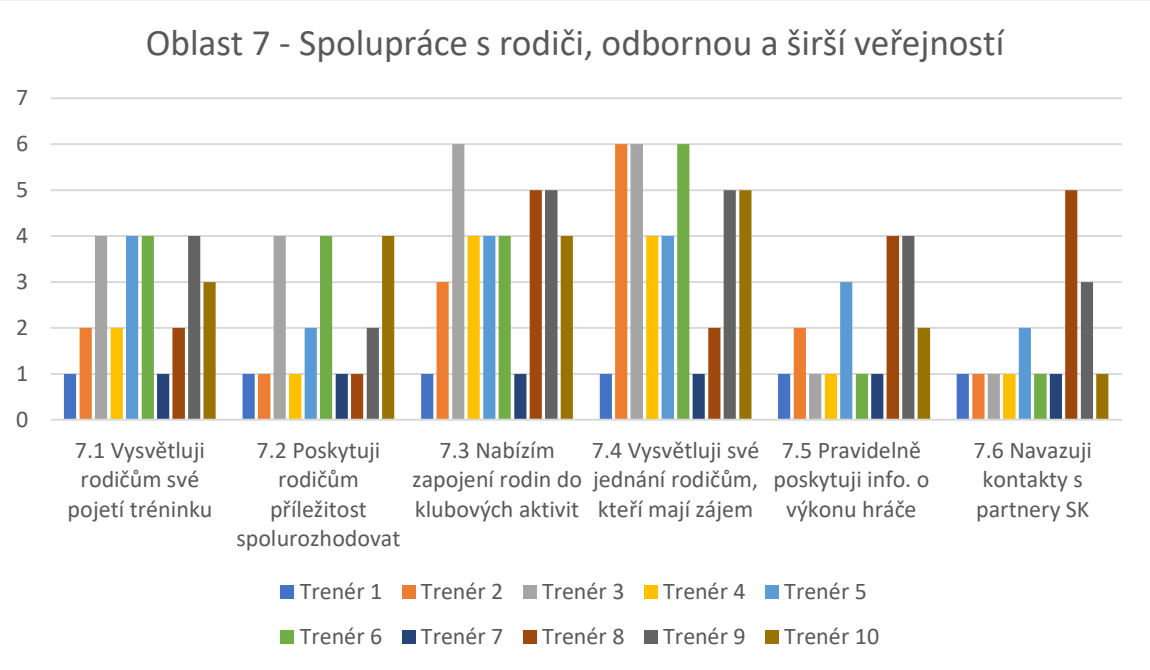
V šesté oblasti rozvoje sportovního klubu a spolupráce s ostatními trenéry jsem hodnotila dosaženou úroveň v 6 tvrzeních. Sportovní klub je zkracován na SK.



Více vypovídající bude tentokrát následující graf. Čtyři trenéři se v této oblasti drží velmi konzistentního sebehodnocení, tudíž se dá říci, že zvládají celou oblast (tvořenou 6 specifikacemi) na standardní až profesionální úrovni.

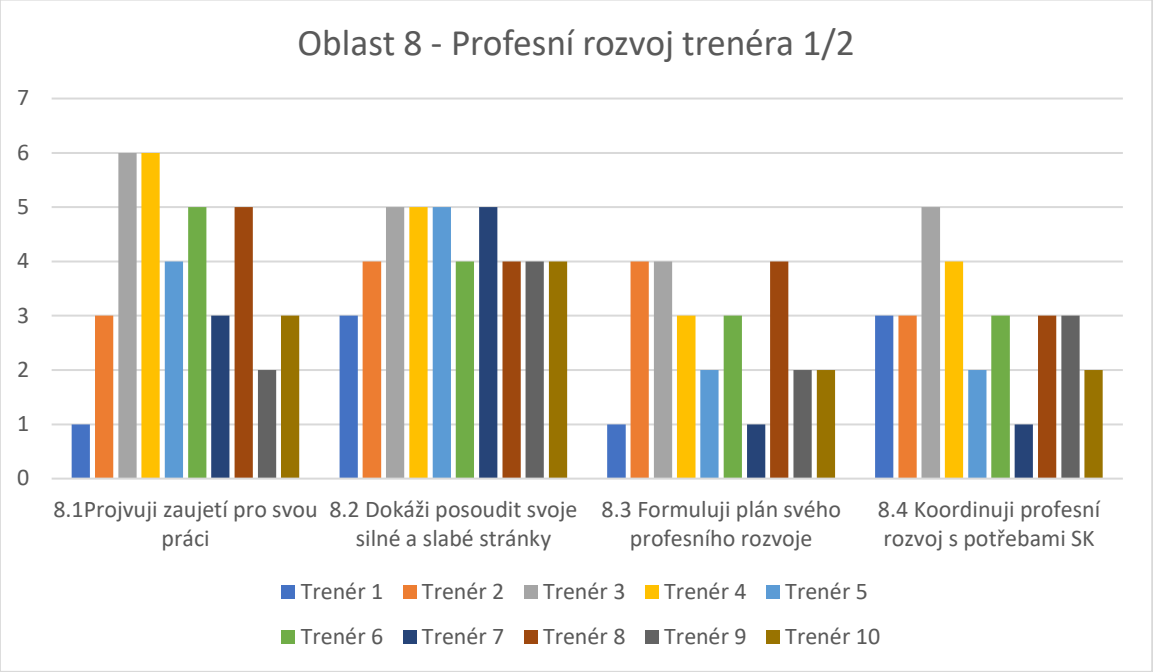


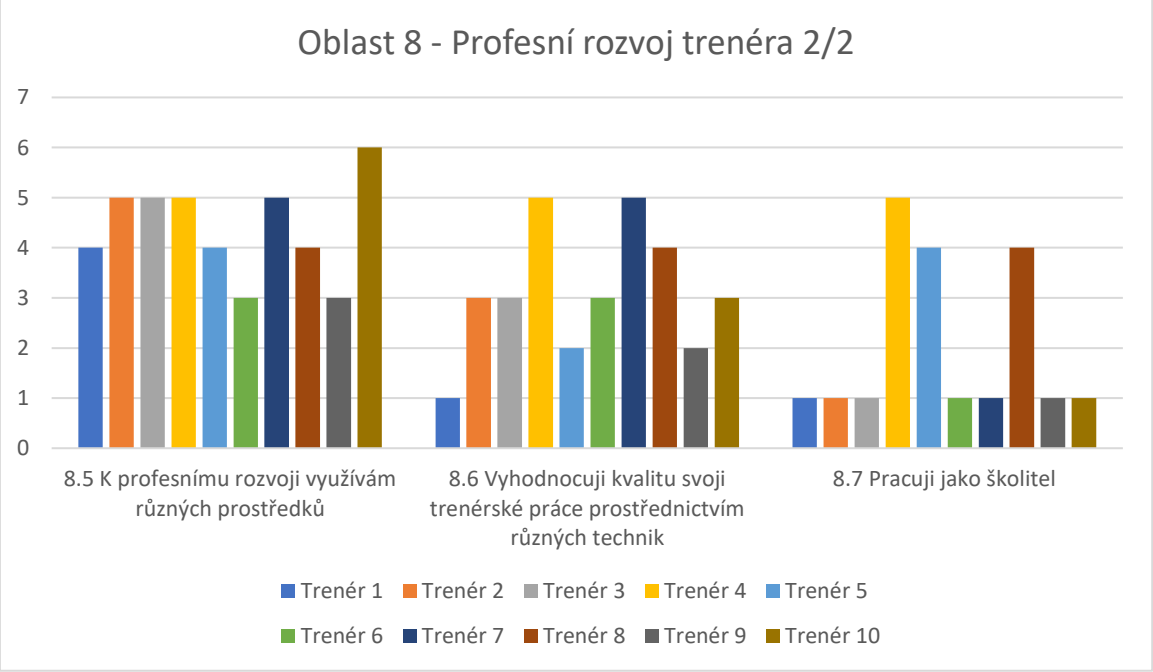
Předposlední oblastí je spolupráce s rodiči, s odbornou a širší veřejností. Toto téma je zastoupeno 6 tvrzeními (5 tvrzení na spolupráci s rodiči a 1 tvrzení na spolupráci s partnery klubu). Z grafu je patrné, že se zatím jedná o nejméně zvládnutou oblast. Více jak polovina trenérů se shodla, že rodiče by neměli příliš zasahovat do tréninkového procesu, tudíž si přejí, aby rodiče nemohli spolurozhodovat o postupech vhodných ke zkvalitnění tréninkového procesu. Domnívají se, že rodiče nemají vhled, odborné znalosti, ani zkušenosti. Trenéři se spíše setkávají s nezájmem ze strany rodičů, popřípadě nemají téměř vůbec žádný kontakt s rodiči (zákonnými zástupci). Tvrzení ohledně spolupráce s partnery klubu je též samotnými trenéry hodnoceno jen jako základní zvládnutí činnosti. Partnery nikdo z trenérů aktivně nevyhledává.



Poslední osmá oblast je profesní rozvoj trenéra, která je shrnuta ve dvou grafech. Výrazně nejhůře je hodnocena činnost pracuji jako školitel, poté činnost koordinuji svůj profesní plán s potřebami sportovního klubu nebo stanovuji si profesní plán rozvoje. Trenéři zmínili, že sportovní svaz se podílí na možnostech dalšího profesního růstu prostřednictvím vypsaných školeních, trenérských seminářích a pravidlech pro udržení získaných licencí. Někdy nízké zaujetí pro svoji práci i nad rámec přímé pedagogické činnosti označili trenéři z časového důvodu. Naopak, jako velmi dobře zvládnutou činnost trenéři uvedli využívání rozmanitých prostředků pro svůj další rozvoj. Konktrétně to byli: informace na webových

stránkách (články, video, rozhovory), odborné publikace, přednášky, kurzy, pozorování zkušenějších kolegů, vlastní hra.





ZÁVĚRY

Rámec profesních kvalit učitele byl modifikován pro specifikace práce trenérů. Na základě sebehodnocení trenérů z tohoto rámce můžeme usuzovat, že nejsilnějšími oblastmi profesních činností trenéra beachvolejbalu z osmi nabídnutých jsou: plánování tréninkového procesu, vytváření vhodného prostředí tréninkového procesu a spolupráce trenérů navzájem a se sportovním klubem. Je tomu tak na základě dobře připravené tréninkové jednotky z hlediska organizace, formy, využití prostoru a pomůcek. Trenéři dobře reagují na měnící se prostor, tempo, potřeby hráčů, složení a dosažení úrovně tréninkové skupiny. Též prostředí tréninkového procesu je efektivní pro samotný proces. Je založeno na tolerantním přístupu, úctě, respektování individuálních potřeb, vzájemné spolupráci, ochotě si pomáhat. Prostředí je podnětné. Spolupráce trenérů se sportovním klubem je především v organizování aktivit pořádané sportovním klubem, poskytování informací členům, vymýšlení návrhů na zlepšení, celkově jsou trenéři angažovaní v aktivitách klubu.

Naopak mezi slabé stránky trenérů beachvolejbalu patří reflexe tréninkového procesu, spolupráce s rodiči, širší a odbornou veřejností, hodnocení tréninkového procesu. Někde uprostřed zůstávají oblasti formulování profesního rozvoje, procesy učení. Jako možné návrhy, jak posílit slabě hodnocené činnosti se jeví následující. V oblasti reflexe tréninkového procesu to je:

- vyhodnocování zvolené strategie, metod a organizace tréninkové jednotky vzhledem k plánovaným cílům (stanovení si časových úseků, kdy bude trenér toto vyhodnocovat, dále může využít hodnocení od kolegů trenérů, vést si záznam písemně).

- doloží výkony hráčů na videu, statistikami, docházkou na tréninky, počtem absolvovaných turnajů, počtem získaných bodů…

- k reflexi využije poznatky od rodičů, vrstevníků (aktivně se ptá).

- reflektuje sociální vztahy ve skupině (využije sociometrických metod, reflexe hráčů…).

V oblasti hodnocení se bude jednat o:

- stanovení pevně daných termínů průběžného hodnocení k činnosti a chování hráče (hodnocení hráče je individuálně, v přítomnosti rodičů, v přítomnosti ostatních hráčů).

- využívat různých forem hodnocení hráče (verbální, neverbální, odměna činností, novou znalostí, dovedností).

- vést hráče, aby se spolupodíleli na tvorbě kritériích pro hodnocení.

V oblasti spolupráce s rodiči, širší a odbornou veřejností:

- vysvětlovat své pojetí tréninku (obecně častěji vstupovat do kontaktů s rodiči, vytvořit jim prostor pro spolupodílení se na aktivitách klubu).

- pravidelně informovat rodiče o činnosti v rámci tréninkového procesu, následujících plánech činností, o pokroku, či úskalí konkrétního hráče.

- navazovat kontakty s partnery klubu (sportovními svazy, obecními a městskými zastupiteli, sponzory, profesionálními sportovci, učiteli, pedagogickými asistenty, vychovateli, odborníky z oblasti výživy, regenerace, fyzioterapie, psychologie…).

Ve zbývajících činnostech bych zdůraznila formulování profesního rozvoje (aktivně si vyhledat dostupná školení a kurzy, určit jejich přínos a prioritu), pracovat jako školitel (vyzkoušet si být školitelem, aby trenér spatřil svoji práci z jiného úhlu pohledu).

Rámec profesních kvalit trenéra je určen především jednotlivým trenérům, kterým poskytuje popis činností a hodnocení jejich zvládnutí. Každý trenér prostřednictvím sebereflexe si může odnést několik podnětů, jak dále pracovat. I mě samotné zpracování tohoto šetření pomohlo reflektovat svoji trenérskou činnost. Dále i jednotlivé kluby mohou rámce využít k evaluaci kvality nabízené služby. Všechna doporučení celkově vedou ke zvýšení efektivity tréninkového procesu. Nicméně je třeba přemýšlet v souvislostech, respektovat individuální potřeby hráčů, reagovat na specifické podmínky a prostředí jednotlivých sportovních klubů, tréninkových skupin, reflektovat časové hledisko.

Práce může být příště obohacena i metodou pozorování, kdy hodnotitel bude srovnávat sebehodnocení trenéra s pozorovanou realitou. V tomto případě je třeba počítat s velkou časovou náročností práce a získat si důvěru trenérů, aby byli ochotni se šetření zúčastnit.

SOUHRN

K větší profesionalizaci práci trenérů patří kvalita osvojených profesních kompetencí. Ty představují soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. Pro analyzování efektivity tréninkového procesu a pedagogického působení používáme diagnostických metod, nejčastěji hodnocení. Dovednost diagnostikovat jednotlivé oblasti u hráčů vede k rozdílu práce jednotlivých trenérů. Pokud vztahujeme diagnostiku i na samotného trenéra, hovoříme o autodiagnostice. Reflexe tréninkového procesu má nezastupitelnou roli v návaznosti na stanovování tréninkových plánů, stanovení kritériích hodnocení, v interakci trenér-hráč (tréninková skupina). Následná sebereflexe vede k dalšímu profesnímu rozvoji trenéra.

Sebereflexe trenérů beachvolejbalu byla uskutečněna prostřednictvím Rámce profesních kvalit trenéra. Kritéria kvality kompetencí se promítli do osmi následujících oblastí:

1. Plánování tréninkového procesu
2. Prostředí tréninkového procesu
3. Procesy učení
4. Hodnocení výkonu hráče
5. Reflexe tréninkového procesu
6. Spolupráce se sportovním klubem a ostatními trenéry
7. Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností
8. Profesní rozvoj trenéra.

Dle výsledků se doporučuje trenérům beachvolejbalu zaměřit se na reflexi tréninkového procesu, spolupráci s rodiči, širší a odbornou veřejností, hodnocení tréninkového procesu. Naopak nejsilněji zvládnutými oblastmi se jevily tyto: plánování tréninkového procesu, vytváření vhodného prostředí tréninkového procesu a spolupráce trenérů navzájem a se sportovním klubem.

SEZNAM ZKRATEK

ATBV…akreditovaný trenér beachvolejbalu

ČŠI…Česká školní inspekce

ČVS…Český volejbalový svaz

ICF…International Coach Federation

MŠMT…Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP…pedagogicko-psychologická poradna

SK…sportovní klub

TBV…trenér beachvolejbalu

TJ…tréninková jednotka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Pojetí dialogického a postojového přístupu (Hejný a Kuřina, 2015, s. 180) 21
Obrázek 2 Systémy ovlivňující vývoj dítěte (Zelinková, 2011, s. 19) 30
Obrázek 3 Oblasti diagnostiky při posuzování dítěte (Zelinková, 2011, s. 20). 31
Obrázek 4 Grafické znázornění použití autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitele (Hrabal a Pavelková, 2010, s.17) 45
Obrázek 5 Informace o vývoji členské základny volejbalu v letech 2008-2017 (Přib, ČVS, 2018) 49

REFERENČNÍ SEZNAM

ANDRÝSOVÁ, Pavla. *Obecné principy autodiagnostiky budoucího učitele a její využití pro sebereflexi.* Olomouc: UP.

BŘEZINA, Jan a JAHODA, Martin. *Jak SportAnalytik funguje?* [cit. 12.12.2018]. Dostupné z: https://www.sportanalytik.cz/jak-to-funguje.

BŘEZINOVÁ, Jana. *Sportovní koučink* [cit. 6.3.2019]. Dostupné z: https://www.janabrezinova.cz/sportovni-psychologie/.

ČERVENKOVÁ, Renata a KOLÁŘ, Pavel. *Labyrint pohybu*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, s. r. o., 2018. 272 s. ISBN: 978-80-7429-975-9.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: Sbírka zákonů České republiky. Dostupný z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1.

ČESKÝ VOLEJBALOVÝ SVAZ. *Memorandum ke stavu školení trenérů BV a přípravy na školení akreditovaných trenérů BV*. Praha: 14.2.2019 [cit. 15.2.2019]. Dostupné z: http://www.cvf.cz/beach/pro-kluby/memorandum-ke-stavu-skoleni-treneru-bv-a-pripravy-na-skoleni-akreditovanych-treneru-bv-5397.html.

ČESKÝ VOLEJBALOVÝ SVAZ. *Školení trenérů v ČVS. Prováděcí předpis ke směrnici č. 08/2011-Školení a jmenování trenérů, rozhodčích a školitelů v ČVS*. Praha: 2018.

DWECK, Carol. *The power of yet.* 12.9.2014 [cit. 15.2.2019]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic.

ICF. *Co je ICF koučink?* [cit. 9.12.2018]. Dostupné z: https://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html.

FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. 151 s. ISBN: 978-80-246-1854-8.

FIALOVÁ, Ludmila, FLEMR, Libor, MARÁDOVÁ, Eva a MUŽÍK, Vladislav. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova-Karolinum, 2015. 233 s. ISBN: 978-80-246-2885-1.

GAJDOŠOVÁ, Eva a HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků. Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*.1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2006. 325 s. ISBN: 80-7367-115-8.

H-mat. *12 klíčových principů metody* [cit. 5.1.2019]. Dostupné z: https://www.h-mat.cz/hejneho-metoda.

HEJNÝ, Milan a KUŘINA, František. *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování.* 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2015. 240 s. ISBN: 978-80-262-0901-0.

HOPF, Arnulf. *Sociální pedagogika pro učitele. Pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2001. 181 s. ISBN: 80-7290-053-6.

HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 198 s. ISBN: 80-04-22149-1.

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabelle. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 240 s. ISBN: 978-80-7367-755-8.

HRABINEC, Jiří a kol. *Tělesná výchova pro učitele na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova-Karolinum, 2017. 340 s. ISBN: 978-80-246-3625-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogické diagnostiky.* Olomouc: UP Olomouc-Pedagogická fakulta, 1988.

JEŽDÍK, Michal a SCHIMON, Petr. Laboratoř INSEP. *Coach. Ročník 4 (2*). 18-25 s. Praha: Czech news center, a. s., 2019.

KABOŠOVÁ, Svatava Maria a JELÍNEK, Marian. *Skrytá cesta k vítězství. Utajené zákulisí sportu*. 1. vyd. Praha: Gutenberg, 2003. 268 s. ISBN: 80-86349-10-1.

KEJVAL, Jiří. Generálem nejen po bitvě. *Coach. Ročník 4 (2)*. 4-12 s. Praha: Czech news center, a. s., 2019.

KOHNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2012. 342 s. ISBN: 978-80-7290-625-3.

KOLÁŘ, Pavel. Tajemství pohybové medicíny. *Coach. Ročník 3 (11*). 16-24 s. Praha: Czech news center, a. s., 2018.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. 192 s. ISBN: 978-80-247-3710-2.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. 272 s. ISBN: 978-80-247-2433.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování.* 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2004. 155 s. ISBN: 80-7178-965-8.

LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, a. s., 2016. 240 s. ISBN: 978-80-204-4043-6.

MERTIN, Václav, KREJČOVÁ, Lenka, eds. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 344. ISBN: 978-80-7357-679-0.

MŠMT. *Do konce října mohou sportovní kluby žádat o celkem 1,5 mld Kč na sportování dětí a mládeže.* Praha: 27.9.2018 [cit. 2.1.2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/do-konce-rijna-mohou-sportovni-kluby-zadat-o-celkem-1-5-mld.

MŠMT. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce*. 7. května 2009 [cit. 2.1.2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu.

MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?* 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. 334 s. ISBN: 978-80-7325-386-8.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Cesta ke kvalitě*. [cit. 9.12.2018]. Dostupné z: (http://www.nuov.cz/ae).

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN: 978-80-200-1679-9.

PASMMORE, David. Jakou psychologickou sílu mají elitní trenéři? *Coach. Ročník 3 (8*). 26-29 s. Praha: Czech news center, a. s., 2018.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.

PETRÁŠ, Václav. Jakou psychologickou sílu mají elitní trenéři? *Coach. Ročník 3 (8).* 26-29 s. Praha: Czech news center, a. s., 2018.

PETRÁŠ, Václav. *Psychologie výkonu*. 2. vyd. Psychologievykonu.cz, 2018. 150 s. (e-kniha). Dostupné z: http://psychologievykonu.cz/akademie/ebook.html.

POPELKA, Jiří. Volleycountry: *Vzdělávání trenérů*. 4.3.2019 [cit. 6.3.2019]. Dostupné z: https://volleycountry.com/cz/blog/vzdelavani-treneru-ozehave-tema-ceskeho-volejbalu?fbclid=IwAR1nRqnpwS07Enbo0v1QigSCuQxY25c-eRt418DVt5enRsn0ZReGIfpPlNg.

PRAVDOVÁ (Vaculík), Blanka. *Sebehodnocení studentů s využitím rámce profesních kvalit učitele*. Praha, 2016/2017. Dostupné z: https://www.ucitelnazivo.cz/files/podrobna-zprava-ramec-profesnich-kvalit-ucitele.pdf.

PRUKNER, Vítězslav a NOVÁK, Jaromír. *Základy managementu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN: 978-80-244-4182-5 (e-kniha).

PŘIB, Jan. ČVS-Registračně matriční komise. *Informace o vývoji členské základny volejbalu v letech 2008-2017*. Praha: 14.9.2018.

REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele.* 1. vyd. Praha: Portál s. r. o., 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

SMÉKAL, Vladimír. Reflexe – nabídka sebereflexe. Nabídka sebereflexe – nabídka sebe. *Setkání (časopis věd o člověku)*, 1991, č. 1, s. 10-11.

ŠAUEROVÁ, Eva. *Psychologie sportu* [cit. 6.3.2019]. Dostupné z: http://www.sportovnipsychologie.cz/

THOMPSON, Jim. *Trénink^2. Výchova k úspěchu ve sportu i v životě*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta a. s., 2017. 80 s. ISBN: 978-80-204-4692-3.

TOMAŠÍK, Milan. Pohled hráče. *Coach. Ročník 3 (8)*. 12-14 s. Praha: Czech news center, a. s., 2018.

TOMKOVÁ, Anna, SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 41 s. ISBN: 978-80-87063-64-4.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana, eds. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. 456 s. ISBN: 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Návrh profesního standardu.* In WALTEROVÁ, Eliška. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* 1. díl. Sborník z celostátní konference. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, s. 93-141, ISBN: 80-7290-059-5.

VRÁNA, Aleš. *Život jako hra*. 2019. 33 s. (e-kniha).

ZELINKOVÁ,Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2011. 208 s. ISBN: 978-80-261-0044-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. 240 s. ISBN: 978-80-247-4590-9.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Prováděcí předpis Školení trenérů v ČVS – Minimální hodinové dotace pro školení trenéra beachvolejbalu a akreditovaného trenéra beachvolejbalu

Oblast a téma	TBV	ATBV
Oblast - 01 Historie beachvolejbalu – volejbalu a struktura volejbalových organizací	1	2
Oblast - 02 Pravidla beachvolejbalu, řády, směrnice	4	6
Oblast - 03 Speciální psychologická příprava beachvolejbalu	4	6
Oblast - 04 Zdravotní aspekty beachvolejbalu	8	10
Oblast - 05 Speciální teorie a didaktika sportovního tréninku beachvolejbalu	3	11
Oblast - 06 Systematika a terminologie beachvolejbalu	1	4
Oblast - 07 Herní trénink beachvolejbalu	14	30
Oblast - 08 Kondiční příprava v beachvolejbalu	6	12
Oblast - 09 Plánování a diagnostika tréninkového procesu	1	6
Oblast - 10 Příprava na utkání a diagnostika herního výkonu		8
Oblast - 11 Manažerské, marketingové a právní souvislosti práce trenéra		6
Oblast - 12 Multioborový přístup k tréninku v beachvolejbalu		10
Oblast - 13 Technicko – organizační záležitosti		4
Oblast - 14 Metodické výstupy, praktická činnost, zkoušky	10	35
	Celkem 52	150

Příloha č. 2

Dotazník

profesionalizace práce trenérů beachvolejbalu prostřednictvím autodiagnostiky (hodnocení své vlastní činnosti)

Toto výzkumné šetření se zaměřuje na pražské trenéry beachvolejbalu s cílem zefektivnit tréninkový proces. Vedení tréninkového procesu je rozděleno do 8 oblastí, profesních činností trenéra. Činnost trenéra je vztažena k trénování skupiny dětí ve věku 6-15 let.

Dotazník je anonymní, délka jeho vyplnění je individuální (přibližně 45 minut). Dotazník obsahuje 59 otázek, na které je třeba odpovědět na stupnici A-B-C-D-E-F a svoji odpověď odůvodnit vlastními slovy, uvést příklad, konkrétní situaci, nebo proč si to myslím. Svoji odpověď na stupnici proveďte zakroužkováním.

Pro ztotožnění se s výrokem je potřeba si ujasnit jednotlivé body na stupnici.

A - Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu na základní úrovni. Stupeň A obsahuje vysokou míru individualizace, může charakterizovat velmi odlišnou úroveň kritéria.

B - Drobný pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu. Slouží k zachycení drobných pokroků trenéra mezi stupni A a D a vyjádření toho, co trenér dělá pro dosažení stupně D.

C - Podstatný pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu. Slouží k zachycení podstatných pokroků trenéra a vyjádření toho, co trenér dělá pro dosažení stupně D.

D – Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu. To znamená, že trenér zvládá profesní činnosti popsané v daném kritériu v typických nebo opakujících se situacích. Daným profesním činnostem rozumí (chápe, proč je dělá). V nových situacích, podmínkách, kontextu se k nim snaží přistupovat tvořivě. Je schopen své profesní činnosti popsané v daném kritériu reflektovat a sdílet spolu s kolegy. Stupeň D je klíčovým stupněm pro kvalitu práce trenéra i kvalitu sportovního klubu.

E – Další pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu. Slouží k zachycení pokroků učitele mezi stupni D a F a k vyjádření toho, co trenér dělá pro dosažení stupně F.

F – Vynikající zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu. To znamená, že trenér zvládá profesní činnosti popsané v daném kritériu v širokém spektru situací, podmínek a změn. K daným profesním činnostem přistupuje tvořivě a samostatně (tj. aktivně hledá, zkouší a vyhodnocuje různá řešení). Má hluboké porozumění daným jevům a procesům, vhled a nadhled. Je schopen v profesních činnostech popsaných v daném kritériu poradit ostatním kolegům nebo asistentům. Případně je schopen k problematice profesních činností popsaných v daném kritériu publikovat. Pokud jde o stupeň F, předpokládá se, že tento stupeň bude využíván spíše ojediněle, protože jde o vyjádření nejvyšší možné kvality, se kterou trenér zvládá daný aspekt profese.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku. Doufám, že Vaše zapojení do výzkumného šetření bude pro Vás přínosem, proto na otázky odpovídejte upřímně.

Jako trenér:

1.1 si pro svoji tréninkovou skupinu stanovuji roční tréninkový plán, dokáži ho vysvětlit, odůvodnit.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

1.2 volím efektivní metody, obsah cvičení k naplňování tréninkového plánu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

1.3 stanovuji dílčí cíle v tréninkovém procesu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

1.4 volím vhodnou organizaci jednotlivého tréninku. Využívám různých pomůcek k nácviku dovedností, používám moderní technologie.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

1.5 volím způsoby diferenciace a individualizace výuky dle potřeb konkrétních hráčů.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

1.6 plánuji, z čeho a jak hráči i já poznám, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduji o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků trénování. Informuji hráče s dostatečným předstihem o formě a kritériích hodnocení, formuluji cíle tak, aby byla zřejmá úroveň jejich osvojení.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.1 vytvářím prostředí respektu, jsem zdvořilý a důsledně vyžaduji, aby hráči byli zdvořilí vůči mně i spoluhráčům, vyhýbám se ironii.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.2 projevuji zájem o hráče, dávám prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ hráčů.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.3 problémy u hráčů řeším individuálně, ne demonstrativně.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.4 analyzuji vztahy mezi hráči, snažím se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.5 žádám a oceňuji vzájemnou pomoc mezi hráči.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.6 vytvářím situace, ve kterých může hráč prožít úspěch.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.7 aktivně získávám přiměřenou formou informace o hráči a jeho potřebách.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.8 povzbuzuji hráče ke kladení otázek a oceňuji chuť se ptát.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.9 učím hráče rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.10 zapojuji hráče do rozhodování a umožňuje jim nést spoluzodpovědnost za věci, které se jich týkají.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.11 upozorňuji hráče na konkrétní problémy jeho chování a vysvětluji, proč porušení pravidla je špatné.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.12 umím převzít zodpovědnost, správně se rozhodnout a adekvátně zasáhnout, pokud jde o situaci krizové intervence, ve které jde o ohrožení hráče.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.13 nabízím hráčům možnost využívat zázemí klubu k vlastnímu tréninku (včetně hřiště, sportovních pomůcek a vybavení).

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

2.14 efektivně využívám prostorových možností a materiálního vybavení.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.1 vedu trénink podle připraveného tréninkového plánu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.2 seznamuji hráče s výchovně vzdělávacími cíli.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.3 reaguji změnou plánu na aktuální situaci a potřeby hráčů.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.4 podporuji učení jasným zadáváním instrukcí a častou zpětnou vazbou.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.5 vytvářím příležitosti k přemýšlení, vybízím k jejich argumentaci.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.6 vedu si záznamy o individuálních potřebách a možnostech hráčů.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.7 zadávám úkoly různé náročnosti.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.8 vedu hráče k výběru důležitých informací.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.9 znám odpovědi na otázky hráčů, nebo vím, kde je hledat.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

3.10 předkládám informace nad rámec obsahu tréninku.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

4.1 poskytuji průběžnou popisnou zpětnou vazbu k činnostem, chování.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

4.2 hodnotím dosažený postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

4.3 při hodnocení výkonu hráče uplatňuji individuální i sociální vztahovou normu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

4.4 vedu hráče, aby se spolupodíleli na tvorbě kritérií pro hodnocení.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

4.5 využívám různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

4.6 vedu hráče k provádění sebehodnocení.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

5.1 vyhodnocuji zvolené strategie, metody a organizaci tréninkové jednotky vzhledem k plánovaným cílům.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

5.2 umím doložit výkony hráčů (v písemné podobě, na videu, výsledky z turnajů).

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

5.3 k reflexi využívám nejen poznatky získané vlastním pedagogickým pozorováním, ale také informace získané od hráčů, rodičů, ostatních trenérů.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

5.4 reflektuji sociální vztahy v tréninkové skupině.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

6.1 spolupodílím se na zkvalitňování tréninkových procesů v klubu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

6.2 znám a dodržuji stanovy a řád klubu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

6.3 předkládám návrhy na zlepšení.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

6.4 podílím se aktivně na plánování a realizaci projektů klubu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

6.5 jsem schopen přijímat konstruktivní kritiku a využívat ji ke svému profesnímu rozvoji.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

6.6 podílím se na sdílení zkušeností.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

7.1 vysvětluji zákonným zástupcům své pojetí tréninkového procesu, nastavená pravidla v tréninku.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

7.2 dávám zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných ke zkvalitnění tréninkového procesu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

7.3 nabízím možnost zapojení rodin hráčů do klubových aktivit.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

7.4 komunikuji a vysvětluji své jednání všem rodičům, kteří mají zájem.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

7.5 pravidelně poskytuji zákonným zástupcům informace a doporučení týkající se tréninkového procesu a výkonu hráče.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

7.6 navazuji kontakty s partnery klubu, získávám odbornou i materiální podporu, umožňuji hráčům v rámci tréninku vstoupit s těmito lidmi do kontaktu.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

8.1 projevuji zaujetí pro svou profesi a pro práci s hráči i nad rámec přímé pedagogické činnosti.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

8.2 jsem schopen posoudit svoje přednosti a meze ve své trenérské činnosti a pracuji na svém dalším rozvoji.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

8.3 formuluji plán svého profesního rozvoje.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

8.4 svůj plán profesního rozvoje koordinuji s potřebami klubu, konzultuji ho s vedením klubu, kolegy.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

8.5 k profesnímu rozvoji využívám rozmanitých prostředků (literatury, internetu, kurzů, konzultací).

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

8.6 analyzuji a vyhodnocuji kvalitu svojí trenérské práce prostřednictvím rozmanitých technik.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

8.7 pracuji jako školitel.

A	B	C	D	E	F

Odůvodnění:

Na závěr Vás požádám o poslední 3 odpovědi.

Jsem:

a) muž

b) žena

Je mi v rozmezí:

a) 16-26 let

b) 27-36 let

c) 37 a více let

Jako trenér beachvolejbalu pracuji:

a) 1-3 roky

b) 4-6 let

c) 7 a více let

Děkuji za vyplnění dotazníku.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Dudlová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph. D
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Pedagogická diagnostika v práci trenéra
Název v angličtině:	Pedagogical diagnostics in the work of a coach
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na jednotlivé aspekty kvality práce trenéra s důrazem na pedagogickou diagnostiku. Popsány jsou metody a oblasti pedagogické diagnostiky, které jsou uplatňovány v trenérské praxi. Práce analyzuje možnosti vzdělávání trenérů, definuje profesní kompetence, didaktické přístupy, oblasti profesních činností trenéra. Modifikací Rámce profesních kvalit učitele vznikl nástroj pro autodiagnostiku trenérů.
Klíčová slova:	Autodiagnostika, didaktické přístupy, hodnocení, metody pedagogické diagnostiky, oblasti pedagogické diagnostiky, profesní kompetence, vzdělání
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the individual aspects of the quality of coaching with an emphasis on pedagogical diagnostics. Methods and areas of pedagogical diagnostics, applied in coaching practice, are described. The thesis analyzes the possibilities of training of coaches, defines professional competences, didactic approaches, and professional activities of a coach. By modifying the Framework of professional qualities of a teacher, a tool for self-diagnostics of coaches was created.

Klíčová slova v angličtině:	Self-diagnostics, didactic approaches, evaluation, methods of pedagogical diagnostics, areas of pedagogical diagnostics, professional competences, education
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 - Prováděcí předpis Školení trenérů v ČVS – Minimální hodinové dotace pro školení TB a ATB Příloha 2 - Dotazník profesionalizace práce trenérů beachvolejbalu prostřednictvím autodiagnostiky
Rozsah práce:	72 stran
Jazyk práce:	Český