

## **1. Úvod**

V dnešní společnosti má tělesná výchova a sport vyhraněnou funkci a jako jedna ze složek tělesné kultury tvoří nedílnou součást společenského života. Sportovní činnost je jednou z oblastí společenského žití, které získává stále větší celospolečenskou důležitost. Sport se stal sociální institucí, proniká výchovou, ekonomikou i uměním, stal se prostředkem hromadné zábavy a vyplňování volného času. Evropská Charta Sportu (1992) vymezuje sport tak, že: „Sportem jsou veškeré formy tělesné aktivity, které, provozovány příležitostně nebo organizovaně, usilují o vyjádření nebo vylepšení fyzické kondice a duševní pohody, utvoření společenských vztahů či dosažení výsledků v soutěžích na všech úrovních.“ Sekot (2008) pojednává o sportu jako o masové zábavě a veřejně přístupné atrakci, která stále razantněji přesahuje do oblastí komunálních struktur, politiky, ekonomie, masové kultury, masových médií, právního systému, ekologických a občanských iniciativ. V průběhu konání olympijských her a jiných významných sportovních událostí, jako jsou světové šampionáty v ledním hokeji či fotbalu, se sport stává celosvětovým pojítkem hodnotově jednotícího zájmu zcela sociálně, kulturně či nábožensky odlišných koutů světa. To platí i pro nejrozšířenější sport - fotbal. Ten je dnes v mnoha zemích světa nejpopulárnějším sportovním odvětvím. Také v České republice je vzhledem k historickému vývoji, svému charakteru, dostupnosti a přitažlivosti nejoblíbenějším sportem. Zaujímá mimořádné postavení jak v tělovýchovném procesu, tak i ve společenskopolitickém dění. A dnes je již svým způsobem průmyslovým odvětvím, v němž se obrací miliónové finanční obnosy. Jednou ze složek ovlivňující a determinující vývoj ve fotbale jsou fotbaloví trenéři. Tedy elementy podstatné v procesu vytváření a formování hráčských návyků, osobností a charakterů, herních systémů a filosofí, manažerských postupů a dalších důležitých činitelů tohoto sportovního odvětví.

### **1.1. Charakteristika fotbalu**

Fotbal je sportovní, týmová, branková hra, vymezená časovým tlakem, ve které soutěží dva celky, z nichž každý se snaží vstřelit soupeři co největší počet branek a současně jich co nejméně obdržet. Vše se děje v utkání, které probíhá podle určitých pravidel (Votík, 1999). Časovým tlakem je míněno vymezení 90 minut utkání, které je rozděleno patnáctiminutovou přestávkou na dva 45 minutové poločasy. Hráči jsou pod psychickým tlakem způsobeným nutností vstřelit či neobdržet branku a to vše pod zmíněným časovým tlakem. Tento tlak je v průběhu utkání proměnlivý. Je rozdíl, zda je tým deset minut před koncem utkání ve dvoubrankovém vedení nebo prohrává-li o jednu. Ve sportovní činnosti dochází také k interakci sportovce s přírodním nebo sociálním prostředím. Vaněk (1980)

zařadil fotbal ve svém členění sportovní činnosti mezi tzv. anticipační sporty. Jsou typické proměnlivými vnějšími podmínkami, z čehož vyplývá nutnost nestandardní, tvořivé pohybové reakce sportovce. V rámci hry převažuje sociální interakce nad přírodní. Od ostatních sportů je odlišuje také cíl a zaměření sportovní činnosti. V tomto případě je to překonávání družstva soupeře ve spolupráci se spoluhráči s použitím sportovního náčiní. Kačáni & Horský (1988) při své psychologické charakteristice fotbalu jako konkrétního sportu vychází z Vaňka (1980) a řadí fotbal mezi sportovní hry, které mají anticipačně-kolektivní charakter. Charakteristickým znakem fotbalu je pohybová aktivita, která směřuje k překonání soupeře v kolektivní spolupráci se spoluhráči. Z fyziologického hlediska klade fotbal velké nároky na nervosvalové a humorální regulační systémy, jimiž je pohybová činnost řízena. Na každého hráče jsou kladeny vysoké nároky, které plynou ze značného objemu a intenzity zatížení ve hře (Navara, Choutka, Matoušek, Moravec, & Ondřej, 1966). Problematika fotbalu je velmi široká. Stejně jako v ostatních sportovních odvětvích i ve fotbale se v současné době orientuje široký zájem na psychologické aspekty. Stále více je zdůrazňován jejich přímý vztah ke sportovnímu výkonu. Vaněk, Hošek, & Svoboda (1974) zdůrazňují, že vítězství sportovce ve významné mezinárodní soutěži je podmíněno především jeho psychologickou přípravou. Předpokladem psychologické přípravy je znalost psychiky sportovce a jejich případných odlišností od psychiky ostatního obyvatelstva. A tuto myšlenku rozšiřuje Hošek (1999), který má za to, že o výkonnosti sportovce rozhodují psychické faktory tím více, čím vyšší je sportovní činnost. V utkání jsou kladeny velké nároky i na volní a charakterové rysy, které v utkání, ale i ve sportovní přípravě vystupují do popředí. Rychtecký (1980) označuje jako volní jednání takové jednání, které je řízeno uvědomělým cílem a vztahem sportovce k němu jako k motivu k činnosti. V utkání se volní vlastnosti uplatňují při zvrácení nepříznivého stavu, touhou zvítězit a snahou o co nejlepší předvedení se. Následuje úspěch nebo neúspěch. Při sportovním výkonu je důležitým motivačním činitelem dosažení úspěchu a ocenění výkonu. Úspěch má z psychologického hlediska velmi důležité místo v kariéře každého sportovce, jako zdroj motivů a cílů.

Obecná definice úspěchu je značně obtížná, a zda určitý sportovní výkon představuje z hlediska sportovce úspěch či neúspěch, je záležitost značně subjektivní. Někteří hráči považují za úspěch předvedení dobrého týmového či individuálního výkonu, jiní potřebují pro pocit úspěchu vstřelit branku. Hodnocení konkrétního výkonu je dáno aspirační úrovní sportovce. Aspirační úroveň dle Vaňka, Hoška, Rychteckého & Slepíčky (1980) je definována jako jasně vyjádřené subjektivní nároky na úroveň budoucího výkonu ve známé činnosti, stanovené především na základě představy svého posledního výkonu v této činnosti. Jestliže

sportovec dosáhne výkonu plynoucího z aspirace, prožívá jej subjektivně jako úspěch. Pakliže ne, znamená to pro něj samozřejmě neúspěch. Vaněk a kol. (1980, 45): „Situace, ve které není splněno očekávání pravděpodobnosti, kdy je blokován postup k cíli, kdy je jakýmkoli způsobem zdržována nebo znesnadňována cesta k dosažení hodnoty se v psychologii nazývá frustrace. Sportovní neúspěch lze tedy zahrnout obecně pod pojem frustrace.“ Součástí psychických pochodů probíhajících v nitru sportovce jsou také prožitky. Zatím dovedeme popsat, že je to transformace objektivní reality v nervové procesy, které jsou srovnávány s minulou zkušeností, uloženou ve formě pamětních stop. Ale i sama podstata paměti je nejasná, paměť nemá své vymezené sídlo, pamětní mechanismy jsou v podstatě zvláštním aspektem činnosti celého centrálního nervového systému, říkají Svoboda & Vaněk (1986).

Uvedená charakteristika fotbalu a jeho vztah k psychickým procesům potvrzují jeho náročnost, složitost a různorodost. Proto jen vysoce náročný, všestranný, vědecky podložený vyučovací a tréninkový proces může hráče optimálně připravit na vlastní utkání.

## **1.2. Problematika práce**

V současné době je v České republice v platnosti několik druhů různých trenérských průkazů a z toho důvodu vyvíjí Evropská fotbalová federace (dále UEFA) snahu o co nejrychlejší sjednocení systémů vzdělávání trenérů jednotlivých členských zemí v jednotný mezinárodní systém, a to prostřednictvím národních fotbalových svazů, u nás Českomoravského fotbalového svazu (dále ČMFS). Tím by samozřejmě došlo ke zpřehlednění situace, ke zkvalitnění studia i jeho absolventů a také k jakési ulehčené kontrole. Snaha o sjednocení a optimalizaci vzdělávacího systému fotbalových trenérů je rovněž motivována požadavky společnosti nalézt optimální vzdělávací systém, který by zabezpečoval lepší uplatnění absolventa na trhu práce, učinil ho konkurenceschopným v současné době již nejen v českém, ale přinejmenším v evropském prostoru. Dle našeho názoru k tomu vede i přesvědčení, že úspěšnost hráčského rozvoje je úzce podmiňována kompetencemi trenérů, jejich úrovní a uvědomělou realizací v tréninkovém procesu i při utkáních a rozvoje každé individuality. Zjednodušeně lze tedy říci, že kvalita kompetenčního profilu hráče je přímo podmíněna kvalitou kompetencí trenéra. 17. ledna 1998 byla v Gentu podepsána konvence UEFA o vzájemném uznávání trenérských licencí. Podepsalo ji šest zemí považovaných za přední země v trenérském vzdělávání, a sice Dánsko, Francie, Německo, Itálie, Holandsko a Španělsko. Konvence je určena k ochraně trenérské profese a k ulehčení volného pohybu trenérů po Evropě v souladu s evropskou legislativou. Byly stanoveny tři stupně trenérského vzdělání: B licence UEFA, A licence UEFA a UEFA PRO licence. Držitel B může provádět

trenérskou činnost u mládeže a dospělých v nižších soutěžích amatérského fotbalu. Držitel A může provádět trenérskou činnost u mládeže a dospělých ve vyšších soutěžích amatérského fotbalu a poloprofesionálním fotbalu. PRO licence je nutná pro práci v profesionálním fotbalu, v České republice jde o nejvyšší ligovou soutěž a reprezentační výběry všech věkových kategorií. Z konvence UEFA také vyplývá, že upřednostňuje kvalitu před kvantitou a zmíněné zpřehlednění a vzájemné uznávání licencí mají být cíli nápomocny. V konvenci je rovněž zahrnuta snaha o přesvědčení jednotlivých asociací, aby licence učinili povinnými. Všechny týmy, a profesionální zvláště, by měly zaměstnávat jen trenéry, kteří podstoupili trenérské vzdělání a jsou držiteli odpovídající licence. To ještě není případ všech členských zemí UEFA. Konvenci podepsalo 38 zemí z 52 členů UEFA. V těchto zemích byla zhodnocena trenérská studia, následně bylo s podporou UEFA vytvořeno trenérské vzdělávání dle kritérií UEFA. Licenční studia budou dle rozhodnutí Výkonného výboru UEFA průběžně kontrolovány a každé 3 roky přehodnocovány.

### **1.3. Vzdělávání fotbalových trenérů**

V rámci své diplomové práce (Dvořák, 2003) na FTK UP v Olomouci jsem se mimo jiné zabýval analýzou determinantů podílejících se na zahájení a průběhu kariéry hráčů fotbalu. Informace jsem získával z autobiografií samotných hráčů a trenérů. Zde se objevovaly četné odkazy na trenéry, jejich typologii, charakteristiku, vliv na hráče a také pohnutky hráčů k trenérské profesi. Tyto odkazy a jiné zmínky o trenérech jako osobnostech, jejich rolích, filosofiích nebo zmiňovaných motivů k zahájení trenérské kariéry apod. se odrazily i v mých motivech k zahájení sběru a analýzy dat k problematice fotbalových trenérů a jejich kompetencí. V našem výzkumu se zabýváme problematikou profesních kompetencí trenérů fotbalu s nejvyšší trenérskou licenci, dotýká se ovšem všech interakčních profesí, tedy i učitelů tělesné výchovy či trenérů mládeže. Zde je řešeno stejné dilema týkající se těchto profesí. A sice vztah teorie a praxe a vyváženost těchto dvou složek. Teoretický základ pro trenérskou činnost tvoří informace. Cesta k nim vede přes odborné vzdělání či zažitě zkušenoosti. Fotbalový trenér může být krom jiného chápán jako komplex hráčských zkušenoostí a odborných znalostí. Tyto dvě komponenty jsou jen těžko oddělitelné, otázkou zůstává, jak jsou nebo jak by měly být vyvážené. Jsou důležitější hráčské zkušenoosti nabyté v první lize či reprezentaci nebo jsou větší devizou vzdělání a odborné znalosti získané systematickým trenérským vzděláváním? Která ze zmíněných složek by měla převažovat? Jaký by měl být „úspěšný“ trenér? To je jen část otázek, které si klademe a na které hledáme odpovědi, které by mohli pomoci formulovat profesní kompetence trenéra fotbalu. Klíčovým

problémem je analýza oblastí, kde předpokládáme determinanty podílející se na profesním vývoji trenéra a jeho osobnosti. Zaměříme se zejména na rodinnou sportovní socializaci, hráčský vývoj, trenérský vývoj, typ vzdělání a různé situační faktory. Řada trenérů se nachází v situaci, kdy je jejich práce, která má řadu specifických znaků, sledována a kriticky pozorována nejen odborníky z oboru, ale i laickou veřejností, z nichž většina vůbec nepronikla do podstaty trenérské profese. Díky popularitě fotbalu se široká laická fotbalová veřejnost domnívá, že rozumí i trenérské profesi a vědí co a jak by trenéři měli a neměli dělat a jaká by měli či neměli splňovat kritéria.

Domníváme se, že objasnění naznačených skutečností výrazně přispěje jak k optimalizaci a zkvalitnění profesní přípravy fotbalových trenérů, tak i k co nejpřesnějšímu vymezení předpokladů tzv. „úspěšného“ trenéra. Lze předpokládat, že výsledky výzkumu budou sloužit k optimalizaci profesní přípravy trenérů fotbalu a budou určeny zejména pro vzdělávající pracovníky a pracovníky podílející se na vzdělávání trenérů

## 2. Syntéza poznatků

V počátcích výzkumu byly hlavní analyzovanou literaturou zejména biografie a autobiografie úspěšných trenérů a hráčů. Jednalo se o 10 biografických a autobiografických děl, ve kterých jsme v text hledali zmínky, postřehy, formulace týkající se konkrétních vytipovaných oblastí. Hlavním cílem při analýze biografii bylo sledování oblastí, které jsou nejčastěji zmiňovány jako důležité v životní dráze trenéra. Ať už se týkaly hráče či trenéra samotného, nebo šlo o zprostředkovanou zkušenost. Detekce těchto oblastí byla důležitá především pro následné určení a analýzu determinantů podílejících se na profesním vývoji fotbalových trenérů. Další analyzovanou literaturou byly prameny zabývající se trenérstvím, trenéry a vzděláváním trenérů, dokumenty UEFA a ČMFS. Dále pak literatura zabývající se odbornou způsobilostí učitelů, kde je řešen stejný problém, týkající se interakčních profesí. Při prohledávání databází jsme zadávali induktivním způsobem klíčová slova a klíčová slovní spojení přímo související s naším výzkumem. Hlavním hledaným výrazem bylo slovní spojení profesní kompetence trenéra fotbalu, resp. profession competency of a football coach, na které nebyl nalezen žádný odkaz, a tak jsme se zaměřili na hledání slov a slovních spojení vycházejících z tohoto spojení, a tedy i z podstaty zkoumaného problému. Soustředili jsme se především na klíčová slova trenér, fotbal, kompetence, profese, vzdělávání, fotbalový trenér, vzdělávání trenérů, profesní kompetence, trenérské kompetence, vzdělávání fotbalových trenérů a profesní kompetence trenéra. V angličtině se jednalo o klíčová slova coach, football, competency, profession, education, football coach, coach education, profession competency, coach competency, football coach education a profession competency coach. Při prohledávání databází v německém jazyce na německé ekvivalenty stejných klíčových slov. Šlo o databáze Wiley Interscience, ProQuest 5000, ISI Web of Knowledge, Springer Link, Biozone, Ulrich's Web, Sportdiscus, Spolit a Spowis. Při zadávání zmíněných hesel se nabízely odkazy zaměřené spíše na stavbu tréninkové jednotky, technické dovednosti, taktické školení, trénink brankáře, kondiční trénink, trénink žen, tréninkové zvláštnosti u mládeže, novinky v trénování potažmo na témata týkající se kompetencí či vzdělávání, ale ne v požadovaném kontextu. Jen minimum odkazů se týkalo trenérů a jejich vzdělávání.

V současné době je možné konstatovat, že problematika profesních kompetencí fotbalových trenérů není v české literatuře uspokojivě řešena. V zahraničí je situace o něco lepší. Témata příbuzná našemu se koncentrují v pracích řešících podobu vzdělávání trenérů v Německu (např. Fornoff & Kilzer, 1994) v Evropě (Mitrotasios, 2003; Cushion, Armour & Jones, 2003; Jones, Armour & Potrac, 2003)), pohled na trenérství jako na povolání (Patsantáras, 1994; Glaubitz, 2001), dále pak různé aspekty trenérského profilu (Cassidy,

Jones & Potrac, 2004; Kissner, 1988, Albeck 1998) či požadované psychické schopnosti trenéra (Martens, 1987). Obdobným způsobem a v odpovídajícím rozsahu řešená problematika a adekvátní výzkumy v našem prostředí chybí. V souvislosti s fotbalovými trenéry je nejčastěji řešena problematika trenérských rolí, úkolů či činností (Rees, 1997). Z aspektu trenérských rolí, úkolů a činností je nahlíženo také na oblast sociální interakce mezi trenérem a hráči (např. Simons, 1996) a objevují se i práce obecného charakteru (např. Bäumlér & Bauer, 1999). U nás se zmíněnými aspekty trenérské profese zabývá jen několik autorů (Svoboda & Vaněk, 1986; Slepíčka, 1973, 1988; Hošek & Man, 1974; Vajcechovskij, 1975, Vaněk & Pacina, 1983). Z pohledu profesních kompetencí jsou užitečné také prameny týkající se problematiky kompetencí (Armstrong, 1999; Havlová, 1996; Hučínová, 2004; Hoskovec, Riegel, Rymeš & Štikar, 2003) či profese učitelů tělesné výchovy (Kurelová, 1998; Pařízek, 1988; Průcha, 2001). Klíčová slova pro teoretický podklad předkládané práce jsou především pojmy profese, trenér, kompetence, klíčové kompetence, profesní kompetence, profesní kompetence v kinantropologických profesích a trenérské kompetence.

## **2.1. Profese**

Aby bylo možné objasnit pojem profesní kompetence, bylo nutné nejprve definovat pojmy kompetence a profese. Obsah pojmu kompetence není v české odborné literatuře jednoznačně vymezen, i když se s ním nebo jeho ekvivalenty, například způsobilost, setkáváme v různých souvislostech. Rovněž pojem profese podléhá jistým rozporům v jeho interpretaci. Zatímco v nedávné české literatuře bývá profese stavěna jako synonymum k pojmům povolání a zaměstnání, Havlová (1996) tyto pojmy odlišuje a přesně vymezuje.

Havlová (1996) limituje povolání třemi oblastmi, a sice technologickou oblastí, kde se jedná především o obsah pracovní činnosti. Specifická stránka manuálních nebo psychických operací, vykonávaných v určitém povolání, případně rozsah vlivu s nimi spojený. Ekonomickou oblastí, která vyjadřuje odměnu poskytovanou zastávaným povoláním, tedy mzdu či plat a podobně. A sociální oblastí vystihující prestiž, tedy obecně prokazovanou společenskou úctu a uznání, které jsou s jednotlivými povoláními spojeny a skutečnost, že je prostředkem socializace. Všechny tyto oblasti jsou navzájem propojeny. Obsah činnosti určuje potřebnou kvalifikaci, ta ovlivňuje finanční zisk z daného povolání a ten spoluurčuje prestiž daného povolání. Dle Havlové (1996) je subjektivně povolání specifická aktivita, již se zajišťuje živobytí a která zároveň může, ale nemusí uspokojovat individuální potřebu seberealizace. Objektivně potom jde o místo jednotlivce v komplexu činností, z kterých se skládá moderní ekonomika společnosti. Povolání je dle Havlové (1996) vymezeno jako

soustava činností vnitřně spjatých a vyžadujících určitý okruh znalostí a dovedností, činnosti vykonávané dlouhodobě, prvek určující místo ve společenské kultuře a činnost formující sociálně-psychologické i fyzické vlastnosti nositelů. S tímto úzce souvisí i otázka pracovního výkonu, který Rymeš, Štikar, Hoskovec & Riegel (2003) definují jako výsledek činnosti člověka, která je zaměřena k danému cíli, probíhá v jistém čase a za určitých podmínek. Výkon člověka je ovlivněn mnoha faktory, například kvalifikací pracovníka, délkou praxe v oboru, motivací ke konkrétní pracovní činnosti, jeho schopnosti, vztahem k organizaci, kvalitou materiálu, kvalitou pracovního prostředí a dalšími. Pracovní výkon je výsledkem technicko-ekonomických předpokladů, předpokladů tělesných, zdravotních a duševních schopností, dovedností, kvalifikace, praxe, motivace. Kariéra je fakticky dráha životem, zejména životem profesním. Její úspěšnost úzce souvisí s osobním potenciálem člověka. Rozvoj kariéry má dvě složky. První z nich je úsilí jednotlivce o nalezení a uskutečnění své vlastní cesty životem, nazývané plánování kariéry. Druhou ze složek kariéry je management kariéry. Pod tímto pojmem vidíme úsilí organizace, která umožňuje pracovníkům růst v souladu s jejich osobním či osobnostním potenciálem (Kohoutek & Štěpaník, 2000).

Odlišným pojmem než povolání, je zaměstnání. Havlová (1996) vidí zaměstnání jako institucionalizované povolání, tedy výkon povolání v konkrétní organizaci. Tam, kde existuje smlouva mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem. Ovšem může být i bez vztahu k povolání.

Dalším pojmem úzce souvisejícím z této kategorie a pojmem, který máme v úmyslu objasnit především je pojem profese. V současné i nedávné literatuře lze nalézt řadu definic profese (Gehrmann 2003; Townsend, 2006; Wetterer, 1992) a současně shodné konstatování, že jasná a jednotná definice termínu profese v podstatě neexistuje. Anglosaská literatura užívá pojmu *profession* k označení činností a zaměstnání, v nichž převažuje náročná psychická činnost spojená se společenským uznáním. Havlová (1996) vymezuje pojem profese dle anglického *profession*, jako skupinu povolání s vysokou identifikací s povoláním či intelektuální povolání založené na teoretickém vědění. Současně však zdůrazňuje, že nejde o elitu, ale o rysy specifické pro určitou skupinu pracovních činností. Profese také můžeme definovat jako odborně, dobře, na vysoké úrovni vykonávanou práci. Průcha (2002) vidí profesi jako povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění. Zdůrazňuje rozdílné etapy profesní dráhy a poukazuje na rozdíl například mezi absolventem pedagogické fakulty a zkušeným učitelem. Havlová (1996) označila atributy profese odlišné od jiných skupin. Jde o systematickou teorii, podle které je vyžadována vyšší kvalifikace, používání vědeckých metod, studium inovací, aplikace teorie na konkrétní situace; více intelektuální než praktické.



Pak je to komunita určité profese regulovaná prostřednictvím vysoké školy, specifickým programem výuky, titulem a podobně. V souvislosti s komunitou existuje také jistá profesionální kultura a symbolika dané profese vytvářená sociálními rolami a etický kodex, ať už formální či neformální, který se uvnitř profesí utváří. Typickým atributem je autorita založená na znalostech. Dominuje zde univerzální a racionální chování a služebný charakter. Jedná se o profese jako lékař, učitel, právník a další profese, které jsou na vrcholu žebříčku prestiže. Růžička, Matoušek & Hladký (1972) člení profese do tří kategorií. První kategorie je práce na člověku, kam řadí profese učitelské, vzdělávací, zdravotnické a podobně. Do této kategorie můžeme zařadit i trenérskou profesi. Druhou kategorií jsou práce týkající se vzájemného soužití lidí, kam spadají soudci, správní profese, obchod a podobně a třetí kategorií jsou práce s materiálem, pod kterými si můžeme představit přírodovědné, zemědělské, technické a jiné práce. S pojmem profese úzce souvisí i pojmy profesionalizace, která směřuje ke zkvalitnění výkonu a udržení autority jejich nositelů a deprofesionalizace, která usnadňuje vstup do profesí, aniž by byl zaručen kvalitní výkon, rozměňuje prestiž. Žádná licence nezaručí bezchybný výkon profese u každého ze svých absolventů, ale měla by být alespoň vizitkou vysoké pravděpodobnosti standardně kvalitního odborného plnění pracovních úkolů. Profese se podle Koti (1995) vyznačují dlouhodobou odbornou přípravou, vysokým stupněm obecnosti a systematickosti poznání, které je aplikováno v jednotlivých případech či situacích. Toto se zcela jistě týká i trenérské profese, kde je k dosažení nejvyšší licence nutné absolvování předchozích stupňů licenčních studií včetně požadavků na délku trenérské praxe. Carnegieho komise (1972; in Kořa, 1995) vytvořila základní charakteristiky profese. Podle těchto charakteristik je profesionál na rozdíl od amatérů zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje i základní zdroj příjmů. Profesionalita předpokládá silnou motivaci nebo vědomí poslání jako základ pro výběr profesionální dráhy. Dále je důležité osvojení trvalého celoživotního závazku k této dráze. Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu prodlouženého období vzdělání a tréninku. Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta a aplikuje je v partikulárních případech s ohledem na obecné principy, teorie nebo propozice, což znamená, že posuzuje proměnlivé situace podle univerzálních standardů. U profesionálních služeb se předpokládá, že budou založeny na objektivních potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může mít ve vztazích ke svým klientům. Od profesionála se v rámci jeho smluvních povinností očekává nezaujatost a odmítání morálních posudků v záležitostech, které může cítit osobně při klientových odhaleních. Profesionální vztahy spočívají na vzájemné důvěře mezi profesionálem a

klientem. U profesionálů se předpokládá, že budou znát lépe potřeby klienta, než klient sám. Profesionál vyžaduje autonomii při posouzení vlastních výkonů. Jestliže jeho klient není uspokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů své kolegy. Protože tento požadavek vychází z profesionální autonomie, je klient ve zranitelné pozici. Profesionálové utvářejí profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast pravomocí profese. Funkcí profesionálních asociací je také ochraňovat autonomii profese. Profesionální asociace za tímto účelem vyvíjejí silné formy sebevlády a vzorce pravidel nebo standardů platných pro danou profesi. Profesionálové mají velkou moc a status v oblasti svých expertiz, ale u jejich znalostí se předpokládá, že jsou specifické. Profesionálové činí své služby dostupnými, ale obvykle nepřipouštějí inzerování nebo shánění klientů. Od klientů se očekává, že budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučené bez odvolání k vnějším autoritám (Kořa, 1995). Wetterer (1992) uvádí, že profesionalita je do značné míry ovlivněna stupněm sebeuvědomění, autonomie a sebekontroly, současně je vždy vázána na příslušnost k profesní skupině, protože ta určuje etický kodex profese a standardy výkonu. Dodržování kontroluje prostřednictvím profesionálních asociací a licenčních zkoušek. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Průcha (2002). Profesionalita je dnes neodmyslitelnou součástí provozu moderní společnosti. Profesionál je nejen člověk, který prošel určitou specializovanou přípravou, ale ten, kdo obhospodařuje přesně vymezené místo ve společnosti. Z tohoto pohledu je zastupitelný jako jedinec, nikoliv jako profesionál. Armstrong (1999) vidí profesionála jako člověka, k němuž patří profesní dovednosti, návyky a ctnosti, profesní odpovědnost ke klientům. Hodnoty profesionality se vyjadřují a formulují v závazných profesních kompetencích nebo způsobilostech, k nimž by mělo vzdělávání směřovat. S profesionalitou jsou spojeny i hodnoty osobní profesionální zodpovědnosti. (Boyatzis, 1982; Gray, 1991; Lorenzová, 1999). Autoři (Boyatzis, 1982; Gray, 1991; Kotler, 1997) mezi hodnoty osobní profesionální zodpovědnosti řadí schopnost sebereflexe, disciplinovanost, sebevzdělávání jako prostředek udržení si vysoké míry profesních znalostí, důslednost v plnění povinností, uvědomování si vlastní kompetentnosti při řešení profesního problému, výběr oblasti, v níž bude profesionál působit a jiné. Machonin & Tuček (1996) sestavili kategorizaci profesí, odvozenou ze škály složitosti práce. V základní podobě má tato klasifikace devět kategorií. Úroveň dosaženého vzdělání má tedy jednu z klíčových rolí pro sociální diferenciaci. Podle výše dosaženého vzdělání je jedinec zařazen do určité sociální vrstvy (Průcha, 1999).

Štěch (1994) uvádí hlavní rysy profesí, které porovnáváme s trenérskou profesí. Podle Štěcha (1994) jsou nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů expresní teoretické a praktické znalosti. Všeobecně se předpokládá, že profesní skupiny si potřebné poznatky pro výkon profese osvojí vzděláním nejen na vysoké úrovni, ale samy přispějí k vytváření nových poznatků. U trenérů není tento předpoklad vždy splněn, protože až na výjimky trenéři neprovádí výzkum a nepublikují. Hierarchie kategorií trenérů v rámci celého systému vede k rozdělení trenérského stavu. Laická veřejnost mylně přisuzuje trenérům mládeže či trenérům na nižších úrovních menší rozsah a úroveň znalostí. Ve skutečnosti mají tito trenéři znalosti jiného druhu ve velkém rozsahu a na vysoké úrovni odbornosti. Dalším rysem je zájem o větší prospěch společnosti. Trenérská profese je zaměřená na péči o budoucnost mladé generace. Trenéři tedy nesou spoluzodpovědnost za výchovu a vzdělání dětí a mládeže. Podstatným rysem je rovněž autonomie v rozhodnutích týkající se profese. I v otázce autonomie je závislost na hierarchii v rámci profese. Každému trenérovi je dána možnost určité míry autonomie, aby rozhodoval o způsobu vedení tréninkového procesu, utkání a podobně. Profesní autonomii podporuje sebereflexe a seberozvoj trenéra. Dalším rysem profese je etický kodex a existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace. Všeobecně se předpokládá, že existence trenérské etiky je samozřejmá, vyplývá totiž z tradice a historických zkušeností. Etická stránka trenérství bývá často spojována s osobností trenéra. Profesní organizace, jako jsou komory, asociace a jiná sdružení sdružují příslušníky dané profese. Ti přispívají své organizaci vysokou úrovní znalostí, dodržování etických principů a vysokou kvalitou své práce. Je tedy trenérství profese nebo semiprofese? Mnozí trenéři vykonávají učitelské povolání bez příslušné licence. Není také přesně vymezeno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon trenérského povolání. Výsledkem je, že laická veřejnost může často hovořit o záležitostech týkajících se trenérské profese, což v jiných profesích není možné. Trenérství má nižší soustavu vzdělání, tedy kratší období přípravy a tím nižší legitimní status. Dle uvedeného se tedy přikláníme spíše k tomu, že trenérství je v našich podmínkách a v současné době spíše semiprofesi s vysokou aspirací na profesi.

## **2.2. Profesní kompetence v interakčních profesích**

Pojem kompetence zpopularizoval podle Armstronga (1999) Boyatzis (1982), který je definoval jako schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky. Pojmenování kompetence lze zaměnit nebo i nahradit dalšími jako je schopnost, dovednost, kvalifikace,

způsobilost, oprávnění, zdatnost, efektivnost atd., které do jisté míry vystihují výbavu a připravenost pro profesi, na druhé straně však vnášejí nepřesnosti až s terminologickou zmatečností do problematiky „být profesionálem“, k níž se konstrukt kompetence váže (Vašutová, 2004, 91). Kompetence je široký pojem, který Armstrong (1999) formuluje jako schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v rámci daného zaměstnání. Podle Woodruffa (1990) si lze pod pojmem kompetence představit dimenze chování, které ovlivňují pracovní výkon. Kompetenci můžeme vnímat i jako jakoukoliv individuální vlastnost, která může být měřena nebo spolehlivě počítána a která může umožnit výrazné rozlišení mezi efektivním a neefektivním výkonem. Furnham (1990) zastává názor, že kompetence jsou základní schopnosti a způsobilosti potřebné k dobrému výkonu práce. Všem výše uvedeným definicím je společné to, že se týkají těch vlastností jedinců, které ovlivňují jejich výkonnost v pracovních rolích. Podle Armstronga (1999) existují i některé komplikace, pokud jde o pojem kompetence, vyplývající z různých typů kompetencí, které byly identifikovány. Pro výkon každého povolání je potřeba zvládat určité dovednosti. Dovednost se v obecné rovině definuje jako učením získané předpoklady k vykonávání určité činnosti nebo několika příbuzných činností. Sociální dovednosti jsou dovednosti v poznávání a posuzování lidí, umění jednat s lidmi, společenský a pedagogický takt, dovednosti v řízení lidí apod. Jsou to učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Behaviorální nebo personální kompetence jsou základní vlastnosti jedinců, které přenášejí do svých pracovních rolí. Někdy bývají označovány jako měkké dovednosti. Jde o interpersonální dovednosti, vedení, analytické dovednosti a orientace na úspěch. Kompetence založené na práci nebo povolání se týkají očekávání výkonu na pracovišti a norem a výstupů, které se očekávají od lidí vykonávajících specifické role. Týkají se spíše výsledků než úsilí. Tyto typy kompetencí se používají v různých systémech přiznávání kvalifikace. Co se očekává, že budou lidé dělat v jednotlivých rolích a jaké normy přitom budou plnit. U obou zmíněných aspektů kompetencí jde o požadavky na výkon ve skutečném životě. Zaměřují se na výsledky chování, nikoliv na úroveň znalostí a požadovaných dovedností. Kompetence mohou být univerzální, které mají všichni lidé v určitém povolání nebo specifické pro jednotlivé role. Prahové kompetence jsou základní kompetence požadované k výkonu práce, ale nerozlišují mezi vysoce a málo výkonnými pracovníky. Výkonové kompetence mezi nimi rozlišují.

Jsou kompetence jevem typu všechno nebo nic? Samotný pojem kompetence toto pojetí zahrnuje s implicitní myšlenkou, že někdo buď je, nebo není kompetentní. Je opakem kompetence žádná kompetence nebo nekompetentnost? Je rozdíl mezi tím vědět, jak práci dělat a dělat ji špatně, což je nekompetence a nevědět, jak práci dělat, což je žádná

kompetence. Je to aplikace znalostí, nikoliv znalosti jako takové, což je důležité pro kompetentní výkon.

### **2.2.1. Klíčové kompetence v kinantropologických profesích**

Pokud budeme hovořit o kompetencích, je třeba vzhledem k jejich významu úvodem zmínit pojem klíčové kompetence. Klíčové kompetence chápeme jako obecně přenositelné a použitelné kompetence, které každý člověk potřebuje k běžnému životu. Současně je pro ně charakteristické to, že mohou být využívány téměř u každé práce bez ohledu na odbornost. Jsou tvořeny dynamickými soubory širších kvalit, jako jsou vědomosti, intelektové dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou schopné celoživotního rozvoje a na jejichž utváření se vedle profesní přípravy podílí i zkušenosti a další vzdělávání; prolínají se všeobecným i odborným vzděláváním. Hučínová (2004) se odvolává na definici Evropské komise v rámci Lisabonského procesu a uvádí, že klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a pro úspěšnou zaměstnatelnost. Měly by být multifunkční a jejich základy by měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by vytvářet východisko pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení. Výběr kompetencí, které jsou pokládány za klíčové, podléhá vždy určitým prioritám, které mohou být v různých společnostech různé. Evropská komise identifikovala osm oblastí klíčových kompetencí pro etapu základního vzdělávání. Základního proto, že touto etapou projdou všichni žáci a osvojení kompetencí je možné u nich zjistit, v dalších etapách se předpokládá jejich další rozvoj. Jsou to: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií, kompetence v oblasti informační a komunikační technologie, učit se učit, interpersonální, sociální a občanské kompetence, podnikání, organizování a kulturní rozhled. Z uvedeného lze dále vycházet pro určování navazujících kompetencí. Hrubá (2002) doporučuje vymezit klíčové kompetence, kterými by měl budoucí učitel disponovat po ukončení vysokoškolského studia, změnit proporce mezi základními složkami přípravného vzdělávání: odbornou, pedagogicko-psychologickou a všeobecnou. Metzler (2003) je přesvědčen, že výběr kompetencí, které jsou pokládány za klíčové, podléhá vždy určitým prioritám, které mohou být v různých společnostech různé. V rámci lisabonského procesu byly při výběru klíčových kompetencí sledovány tři priority, které lze vyčíst již ze samotné definice. Jde o osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života, tzn., že klíčové kompetence musí vybavit jedince k tomu, aby byl schopen sledovat vlastní životní

cíle a usiloval o celoživotní vzdělávání. Dále jde o aktivní občanství a zapojení se do společnosti, takže klíčové kompetence by měly vést každého jedince k tomu, aby se jako občan zapojil aktivně do dění ve společnosti. A také zaměstnatelnost jedince neboli lidský kapitál, takže každý jedinec by měl být schopen získat odpovídající a kvalitní zaměstnání na trhu práce. Klíčové kompetence by měly být zároveň použitelné v různých situacích a kontextech, měly by být tedy multifunkční. Jejich základy by měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by vytvářet východisko pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení.

Dle Rubinštejna (1959) vše co člověk dělá, má či má mít kromě bezprostředního výsledku i jakýsi společenský efekt. Kompetence zdůrazňují schopnost něco dělat na rozdíl od tradičního osvojování vědomostí. Jsou to takové dovednosti, postoje a hodnoty, které mají zásadní význam pro uplatnění v životě i v práci. Kompetentní je z obecného hlediska pouze člověk, který dosáhl takové úrovně vědomostí a dovedností, které mu umožňují jejich úspěšné uplatnění při pracovní činnosti. Provasník (2002) pracovní způsobilost vidí jako vybavení přiměřené k požadavkům pracovní činnosti. Podle něj pracovní způsobilost pracovníka tvoří fyzická způsobilost, resp. zdravotní stav, psychická způsobilost a odborná způsobilost. Pojem kompetence v této souvislosti chápeme jako relativně cílový stav ve vývoji pracovní způsobilosti a kvalifikace pracovníka. Vyjadřuje fakt, že daný pracovník „je na svém místě“. Zatímco pracovní způsobilost každého člověka je funkcí jeho individuálních fyzických, psychických, odborných a morálních předpokladů pro práci, kvalifikace tyto jeho předpoklady bezprostředně spojuje s požadavky určité profese, resp. pracovního zařazení.

Profesní kompetence, které jsou odvozeny od výkonu pracovních činností, zahrnují nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje a hodnotové orientace. Profesní kompetence dělíme na obecně odborné, které jsou shodné pro širokou skupinu pracovníků a jsou obecně uplatnitelné nebo požadované pro jakoukoli pracovní činnost (např. jednat hospodárně a ekologicky, dbát na kvalitu práce a produktů) a specificky odborné, které jsou významné pro výkon pracovní činnosti v jednom konkrétním povolání, nebo v několika příbuzných povoláních. Everard & Moris (1996) vidí profesní kompetence jako kombinaci znalostí a dovedností se schopností jejich využití v konkrétní situaci v praxi. Mohou obsahovat motivy, očekávání a hodnoty jako aspekty sebeřízení a vztahují se k výkonnosti člověka i jeho možného úspěšného nasazení či uplatnění pro řešení určité činnosti, úkolu či problému. „Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává

učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy.“ (Vašutová, 2001). Podle Rymeše a kol. (2003) je pracovní způsobilost poměr nároků nebo požadavků na straně pracovní činnosti a odpovídajících kapacit či vlastností osobnosti na straně pracovníka. Autoři pod tento pojem rovněž zahrnují odbornou pracovní způsobilost vyjádřenou stupněm a rozsahem odborné přípravy, psychickou způsobilost jako vhodnost psychického vybavení jedince, jeho schopností či vlastností, fyzickou způsobilost zahrnující zdatnost a zdravotní stav a morální a občanskou bezúhonnost.

V odborné zahraniční literatuře se rozlišují dva termíny „knowledge“ a „competence/competencies“. Termín „knowledge“ je od 90. let nahrazován termínem „competence/competencies“, který je komplexnější. „Knowledge“ je spojován především se znalostmi a věděním, jsou to zvnitřněné poznatky, které mají buď povahu spíše teoretickou, nebo spíše praktickou (Vašutová, 2004). Být kompetentní je něco jiného než mít kompetenci. Prosté mít kompetenci vyvolává otázku, jak jsou používány, kdo je užívá a jak se jejich uživatel rozvíjí. Armstrong (1999) upozorňuje na dva hlavní přístupy zabývajícími se anglickými výrazy „competence“ a „competency“: „Competence“ ve smyslu být schopen dobře pracovat, dělat svou práci rychle precizně, případně být oprávněn dělat určitou práci a „competency“ ve smyslu schopnosti vykonávat úkoly vyžadované pracovním místem, tedy kompetentnost či kvalifikace. Holms (1992) poznamenává, že kompetence by neměly být chápány jako věci, ale jako pojmy, které mohou ukazovat vnímaný vztah mezi očekávaným výkonem a požadovaným výkonem, založený na informaci o dřívějším a stávajícím výkonu. Weinert (2001) používá podle Vašutové (2004), někdy místo termínů kompetence a znalosti nebo dovednosti, v různých variantách a slovních spojeních termíny jako např. capacity, capability.

Struktura práce bude vyžadovat profesionály se všeobecnými kompetencemi schopné vyrovnat se s velmi rozmanitými představami a komunikovat s lidmi různých typů a zázemí. Hlavním znakem těchto odborníků bude multidisciplinarita jejich kompetencí. Změny na pracovním trhu vyžadují pokládání většího důrazu na kompetence, jako jsou schopnost neustále se učit, otevřenost k novým poznatkům, tvořivost, pružnost a samostatnost, zvládnutí řešení problémů, dovednost syntetizovat, sociální dovednosti, komunikační kompetence, schopnost zpracovávat informace, širší obecnou vzdělanost, porozumění současné společnosti, ekonomie a principům podnikání a pochopení dalších problémů, například z oblasti životního prostředí či sociální problémy (Koucký, 1999). V profesní dráze učitelů a v jejich pregraduálním vzdělání jsou velmi významné profesní kompetence. Získání těchto kompetencí zaručuje univerzitní vzdělávání (Levine & Trachtman 1997). Dle Vašutové

(2001) v přípravném vzdělávání získává učitel ovšem pouze základ profesních kompetencí a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. Tento názor můžeme v případě trenérské profese podtrhnout. Vytváření souboru profesních dovedností a rozvíjení dispozic, kterými má být vybaven trenér pro výkon svého povolání, označovaný často jako soubor profesních kompetencí lze považovat za hlavní cíl celého systému přípravy. „Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti (Rychtera & Hladíková, 2003). Bureš (1981) rozumí pracovní způsobilostí soubor všech osobních předpokladů nutných pro vykonávání určité profese. V průběhu vzdělávání by měl jedinec získat nejen odbornost, ale také získat profesní dovednost, tedy umět předat své znalosti. Konkrétnějším členěním soustav profesních kompetencí učitelů, bychom dospěli podle Blížkovského (1995) k žádoucímu vymezení základních dovedností určité specializace. Kolektiv autorů (Walterová, Vašutová, Švec, Kohnová & Helus, 2002) definuje sedm oblastí kompetencí, které vymezují kvalitativní požadavky na výkon profese. Je to oblast předmětová a oborově předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická a obecně pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní a profesně a osobnostně kultivující. V Pedagogickém slovníku (2001) pojem kompetence učitele souhrnně definujeme jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Spilková (2004) uvádí 7 složek profesních kompetencí učitele a jejich popis. Kompetence odborně-předmětové, kompetence psychodidaktické vytvářející příznivé podmínky pro učení, kompetence komunikativní, kompetence organizační a řídicí zahrnující plánování a projektování vlastní činnosti, kompetence diagnostická a intervenční, kompetence poradenská a konzultativní, kompetence reflexe vlastní činnosti, Jiným přístupem jsou v této oblasti takové modely učitelovy kompetence, které vycházejí ne tolik z ideálních představ o tom, jaký by měl učitel být, nýbrž z toho, co dnešní učitel opravdu dělá a dělat musí. Takový přístup používá Kyriacou (1996), jenž popsal sedm klíčových dovedností, které ve svém celku představují obsah pedagogické kompetence učitele. Jinak řečeno, je to v podstatě popis kompetence zkušeného učitele, zahrnující následující zmíněné složky. Plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a evaluace. Kyriacou (1996) uvádí, že zkušenosti učitelé se odlišují od jiných skupin tím, že určitým specifickým způsobem dokážou užívat svou profesní kompetenci, např. v simulované situaci přípravy na vyučovací hodinu.



V souladu s výše uvedeným lze konstatovat, že pedagogické kompetence jsou velmi obtížně definovatelné. V zahraniční ani tuzemské literatuře neexistuje na tuto problematiku jednotnost, až na členění kompetencí většinou do 7 oblastí.

### **2.2.2. Profesionální kompetence v kinantropologických profesích**

Pokusy o vědecké uchopení látky profesionálních kompetencí se objevily např. v dlouhodobě řešeném tématu „Osobnost učitele“ Tv (Hodaň od 70. let, Svoboda v 80. letech, později Válková), ovšem vzhledem k dobovému kontextu a unifikovanému vzdělávání byly obtížně řešitelné v praxi. Způsobilost k učitelské profesi bývá definována jednak délkou vzdělávacího procesu učitelství (4-5 let) a praxí v terénu, ať už jako součást studia nebo mimo studijní program. Profesionálních kompetencí v učitelských profesích se dotkly změny ve vzdělávacím systému. Konkrétně nastolením strukturovaného studia Bc.–Mgr.–PhD. Přesto, že přechod na strukturovaná vysokoškolská studia, včetně studií učitelských, byl zahájen už v konci 90. let, teprve školský zákon, platný od ledna 2005 a navazující vyhláška 563 o regulovaných profesích ve školství vymezuje uplatnění bakalářů, a to jako vysokoškoláků s přímým výstupem do praxe a s přípravou pro magisterský stupeň studia. Blíže vymezení kompetencí chybí, součástí je tzv. pedagogická způsobilost, vyžadovaná v podstatě u všech interakčních profesí. Pedagogická způsobilost se získává magisterským studiem. Ale ani ta není blíže formulována. Mimo tradiční dvouoborová studia učitelství tělesná výchova a druhý předmět existují také jednooborová (např. rekreologie, management sportu, aplikované pohybové aktivity apod.) a samozřejmě tělesná výchova a sport se zaměřením na volnočasové aktivity nebo na trenérskou činnost. Je logické, že asi půjde o kompetence obecné, nutné pro jakoukoliv interakční profesi, pro učitelskou profesi. Otázkou je, zda bude nutné na obecné kompetence v kinantropologických profesích navázat ještě formulací kompetencí speciálních vzhledem k užšímu profesionálnímu vymezení. Murphy (1993) uvádí, že kompetence je jakýkoliv osobní rys, vlastnost nebo dovednost, která bezprostředně souvisí s efektivním, případně mimořádným pracovním výkonem. Everard & Moris (1996) chápou profesionální kompetence jako kombinaci znalostí a dovedností. V českém jazyce je situace komplikovanější, neboť v anglickém jazyce se uvádí jak „knowledge“ (vědění, poznání, spojené s naučeným poznatkem) a „competence/competencies“, mající spíše význam obecnější schopnosti, potenciálu adekvátně a úspěšně reagovat (Vašutová, 2004). Přesto, že si vážím uvedených zahraničních autorů, je třeba zmínit také klasiky české psychologie práce (Matoušek & Růžička, 1978). Profesionální kompetenci formulují jako způsobilost k jednání, činnosti, která je vymezena určitými standardy. Standardy vymezují jako a) standardy edukačně a profesně

legislativními; b) standardy osobnostními. Jistý zmatek v nahlížení na termín „profesní kompetence“ se plně projevuje v oblasti kompetencí učitelských. Jestliže profesní kompetenci (viz definice výše) můžeme shrnout jako zdatnost, způsobilost, v nichž jedinec prokazuje sobě samému i okolí, že to či ono zvládá, umí, že je na něj spolehnutí, nemůže pak jít jen o vzdělání, ale i osobnostní prvky. Rozmach formulací typicky pedagogických, učitelských, didaktických kompetencí v literatuře nastupuje v konci 80. let a v letech následujících až po současnost. Čebišová, Jančurová & Paulík (1998) zastávají názor, že kompetence jsou jevem neukončeným, procesuálním. Profesní způsobilost je pak v rovinách získávání a rozvíjení. Čebišová et al. (1998) rozlišují 1. způsobilost morální; 2. předmětová; 3. pedagogická; 4. sebevzdělávací; 5. Zdravotní. Spilková (2004) užívá termín „klíčové odpovědnosti učitele“, které zahrnují: 1. znalosti a porozumění předmětu, vývojových zákonitostí, procesů učení, výchovného systému, učitelských rolí; 2. plánování a projektování celků a dílčích činností; 3. vyučovací strategie a metody zprostředkovávající učivo pro smysluplné naučení; 4. třídní management vztahující se k vyučovacím situacím, klimatu ve třídě, utváření hodnotových orientací; 5. hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a pokroku v učení i v osobnostním rozvoji; 6. další profesní rozvoj učitele, sebereflexe a sebeutváření. Obecné snahy o formulaci způsobilosti jsou vedeny snahami po kvalitě, po ovlivňování efektivity profesního pedagogického výkonu. Proto se stanovují standardy edukačně a profesně legislativní. Jsou měřitelné a kontrolovatelné. Standardy, resp. kompetence osobnostní, jsou obtížně měřitelné, projevují se až někdy v budoucnosti, navíc jsou časově neohraničené.

Trenér je pedagogický pracovník stejně jako učitel, viz vymezení v zákoně o pedagogických pracovnících. V současné době existují ve světě i v našich podmínkách snahy o definování a deskripci kompetencí v interakčních profesích, jak učitele, tak trenéra. Obě kategorie nelze striktně diferencovat ani slučovat, i když se v obou případech jedná o pedagogické pracovníky. Množící se publikace zabývající se učitelskými a trenérskými profesemi z hlediska dalšího vzdělávání, uplatnění a jejich kvalitnější profilací potvrzují, že dané téma je aktuální. Učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinarity teoretických a praktických znalostech, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situacích, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách (Vašutová, 2004). Trenér zprostředkovává vědomosti o tréninku a soutěžení, zabývá se motivací sportovců, formuje postoje a chování lidí, koordinuje vztahy účastníků, organizuje trénink, realizuje ho, tj. volí obsah, prostředky a metody, prakticky vede tréninkové jednotky atd. Z analýzy dokumentů pojednávajících o profesních kompetencích učitelů TV a trenérů, explicitně vyplývají difference v profesních kompetencích a tedy i fakt,

že trenér není kompetentní vykonávat pedagogickou činnost ve školských zařízeních v ČR. Na druhé straně je zřejmé, že aprobovaný učitel TV se automaticky nestává kompetentním vykonavatelem kvalifikované trenérské činnosti.

Profil ani popis ideálního ani optimálního kantora nemůžeme stanovit ani napevno ani bez rozporů, ale na druhé straně je třeba znát kýženou podobu pedagogického pracovníka, abychom uměli rozhodovat, čemu je budeme učit Hausenblas (2003). Podle Hausenblase (2003) je také důležité, aby profil učitele nestál na konci studia jako ideál, ani na konci jako soubor otázek u státnic, ale aby byl přítomen v každodenní přípravě budoucích učitelů. Jak jsme již uvedli, lze pojem kompetence nahradit pojmem způsobilost, se kterým se častěji setkáváme ve starší, ale i nedávné literatuře. Pařízek (1988) pod pojmem pedagogická způsobilost rozumí soubor subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon učitelského povolání a zahrnuje odbornou způsobilost nebo připravenost (věcnou nebo předmětovou), pedagogickou, didaktickou a společenskopolitickou, pracovní (výkonovou) zdatnost, osobní profil, společenský profil a motivaci (osobní a pracovní zaměřenost). Odborná způsobilost pak určuje míru zvládnutí úkolu na základě osvojených vědomostí, dovedností a návyků, které získáváme v průběhu vzdělání a praxí, je třeba ji neustále doplňovat a obměňovat. Výkonová způsobilost neboli pracovní zdatnost je podmíněna fyzickou zdatností, která je chápána jako odolnost vůči nemocem při práci s mnoha lidmi a neuropsychickou zdatností, která určuje míru, v níž učitel může zvládnout pracovní vypětí, režim práce a obtížnější pracovní podmínky. Během let se mění. Osobnostní způsobilost vyjadřuje míru zvládnutí pracovního úkolu na základě vlastností osobnosti. Osobnost ovlivňuje působící podmínky i dosahované výsledky. Žádoucí vlastnosti se dají vypěstovat, proto se v průběhu let mění. Společenská způsobilost zahrnuje světonázorové a morální vlastnosti, promítání cílů výchovy do vlastní činnosti, svého myšlení, umět jít příkladem. Motivační způsobilost je skutečné uspokojení přinášející motivy, které vyplývají ze snahy o prospěch celé společnosti i každého žáka (základ spol. motivace učitele). Podle Václavíka (2002), který tvrdí, že budoucí pedagogové získávají odbornou kvalifikaci poté, co už mají za sebou tisíce hodin strávených ve škole a spoustu zkušeností, je zřejmé, že i představy trenérů o budoucí práci jsou nepochybně zkušenostmi s tréninkovým procesem či soutěží. Podle něj studenti velmi často podvědomě kopírují určitá schémata a vzory vycházející z jejich vlastní žákovské a studentské zkušenosti. Výsledkem je, že budoucí pedagogové jsou spíše připraveni učit tradičními postupy. Rychtera & Hladíková (2003) rozumí pod pojmem soustavné další vzdělávání i vzdělávání související se získáváním praktických zkušeností při výkonu povolání, které jsou nezbytnou podmínkou změny učitele-začátečníka v učitele-experta.

Osvojování dovedností, formování postojů a získávání zkušeností je v přípravě učitelů vázáno především na pedagogickou praxi a pedagogickou praxi lze jednoznačně řadit mezi tzv. nepominutelné součásti učitelského vzdělávání.

Je velmi zvláštní, že existuje jen málo spolehlivých poznatků o tom, jakými charakteristikami se reálně vyznačuje úspěšný trenér. Samozřejmě nemáme zde na mysli postuláty o tom, jaký by měl trenér ideálně být, takových postulátů, jak na pedagogické teorie, tak na úrovni legislativně stanovených požadavků, je ovšem mnoho. Souhrnně se tyto postuláty vážou k teorii profesní kompetence trenéra (coaches competency). Trenéři by se měli rekrutovat ze zkušených sportovců. Jen oni budou mít technický ponor a přípravný rámec, na kterém mohou stavět. Podle Vajcechovského (1975) je pro trenéra základem odborná připravenost ve všech oborech úzce souvisejících s trénováním a s daným sportem. Teoretickou přípravu trenéra dělí na dvě etapy. V první trenér získává nutné minimum základních znalostí o stavbě tréninku, o metodách, prostředcích a sportovní životosprávě. Ve druhé je to shromažďování a upřesňování znalostí a neustálé rozšiřování obzoru, tato trvá po celý trenérský život. I Gerisch (1995) uvádí, že vzdělání trenéra se zaměřuje především na samotný trénink a na vedení mužstva, ale podle něj si dnes trenér s odbornými kompetencemi na hřišti nevystačí. Čím populárnější je sport, tím větší má vliv skrz média, TV, sponzory atd. a proto musí být trenér školený ve společenských stycích a sbírat zkušenosti. Dodává, že fotbalové mužstvo je skupina 20-25 lidí s různým vzděláním, vyznáním, osobností, proto by měl mít trenér psychologické odborné znalosti a zkušenosti, aby mohl vybudovat a dále rozvíjet funkční a dlouhodobě úspěšné mužstvo. Bäumlér a kol. (1999) uvádějí, že ukázání trenérských vědomostí může být velmi účinné v interakci trenér - hráč. S tím souhlasí i Andersen (2000). Vysoké oborové kompetence zahrnující i trenérovy schopnosti však nejsou dostatečně pro účinnou tvorbu interakce ve fázi bezprostřední přípravy k utkání, jeho průběhu a po něm. Podle Lyle (1999) je rozhodovací proces jednou z centrálních trenérských kompetencí a jedním z charakteristických rysů profesionálního chování. Podle autorů je trenér metodikem, manažerem a pedagogicko-psychologický poradce. Martens (1997) řadí mezi manažerské dovednosti řízení, vytváření a kontrolu týmových pravidel, řízení toku informací, personální řízení, instruktážní řízení, řízení tréninku a soutěží a logistiku. Podle Vaňka s Hoškem (1974) se stejně jako učitel ve škole, stává i trenér nositelem a zprostředkovatelem společensky uznávaných hodnot. Požadují proto, aby i každý trenér měl patřičné odborné vědomosti a dovednosti i schopnosti efektivně vést sportovce a aby měl také vlastnosti, které by mu v tomto procesu ve všech ohledech napomáhaly. Dalším velkým pomocníkem je podle Vajcechovského (1975) vlastní trenérova sportovní zkušenost, která umožňuje správně

hodnotit reakce sportovce. Podle Glaubitze (2001) existuje jen málo trenérů, kteří nebyli nikdy aktivní, což ale neznamená, že dobrý hráč bude i dobrým trenérem. Kissner (1988) uvádí, že jako hráč trenér poznává trenérské modely a tak je může jako trenér přebírat, upravovat a používat. Důležité jsou podle Glaubitze vnímané zážitky, coby hráče, žáka: poznat možnosti svých hráčů i hráčů soupeře, znalost vnějších podmínek a jejich možného vlivu na hru, zkušenosti s prací různých trenérů a jejich vliv na jednotlivce i na hru, model je tím vyzrálejší a cennější čím je hráčská kariéra delší rozmanitější, ale také tím těžší změnit nebo přizpůsobit tam, kde to může být třeba. Svoboda s Vaňkem (1986) tvrdí, že nároky na trenéra vyplývají ze čtyř hlavních charakteristik této činnosti: komplexnost práce (dva základní úkoly – výkon a výchova), sociální postavení trenéra (je i není členem skupiny), stálé prověrky výsledků práce (aktuální výsledky vs. dlouhodobá perspektiva) a kritéria hodnocení (různá kritéria – úspěch, výkony, nasazení, atd.). Gould, Giannini, Krane & Hodge (1990) shledali, že konstantní přizpůsobování vlastního trénování zkušenostem a pozorování dalších úspěšných trenérů jsou nejdůležitější znalostní zdroje, které pomáhají elitním trenérům vyvinout jejich trenérské styly. Stálá interakce je jedním z nejlepších zdrojů pro učení pro odborné trenéry. Dle Růžičky a kol. (1972) můžeme trenérství zařadit do kategorie prací na člověku, kde jsou zařazeny krom jiných i učitelské profese. Machonin a Tuček (1996) sestavili kategorizaci profesí, odvozenou ze škály složitosti práce. V základní podobě má tato klasifikace devět kategorií a pedagogičtí pracovníci spadají těsně pod vrchol jako práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a samostatné. Trenérská činnost na nižších úrovních je charakterizována malou silou, bezprostředností cílů a uspokojení, má epizodickou povahu, je zde spíše technické ložisko a bagatelizuje soutěže. Na druhou stranu výkonnostní trénování má víc intenzivní přípravy, delší plánování termínů, kontrolu výkonů, specifika soutěžní přípravy a více extenzivního osobního kontaktu. Třetím pólem je vývojové trénování, které má sklony směrem k výkonovému modelu, ale je méně intenzivní a je charakterizováno svou rozhodnou přípravou (obvykle cílených) mladých lidí pro výkonový sport. Fornoff (1994) vymezil pole působnosti trenéra na řízení tréninku, kam spadá plánování, vedení, analýza atd., péči, starost, rady; koordinace, ke kterým se vztahuje plánování zápasů, tréninků a jiných termínů a dále pak organizace, styk s veřejností, další vzdělávání a učební činnost. Z charakteristiky činnosti a trenérské role vyplývají i nároky na osobnost trenéra. Vaněk & Hošek (1974) uvádějí profil trenéra, přičemž připouštějí, že tento profil chápou jako neskutečné schéma, k němuž se však mnoho trenérů blíží. Podle nich by měl mít trenér tyto znaky: vůdcovství, odpovědnost, emoční stabilitu, blízký vztah ke členům skupiny, ctižádostivost. Vajcechovskij (1975) uvádí, že dobrý trenér musí být oddán sportu,

být cílevědomý, odvážný a novátorský a musí mít celou řadu dalších kladných morálních a volních vlastností. Podle Kissnera (1988) by měl mít trenér tyto vlastnosti: poctivost, nezaujatost, schopnost vcítit se, cílevědomost, trpělivost, sebekontrolu. Duffy (2005) odstupňoval trenérskou odbornou znalost do čtyř zřetelných stupňů. Začátečník, kompetentní, zdatný a expert. Tyto stupně jsou definované jistými vlastnostmi daných trenérů a postup mezi nimi je usnadněn zkušenostmi a praxí. Příležitost nabýt praktickou zkušenost by měla být začleněna do trenérských vzdělávacích programů (Bloom, Durand-Bush, Schinke & Salmela, 1998; Jones, et al., 2003). Je silný předpoklad, že učení ze zkušeností je nezbytná součást trenérského vzdělání (Gilbert & Trudel, 1999). Trenéři musí být vystaveni zkušenostem, které jim dovolí v průběhu času vytvořit vhodné znalostní rámce, propracovaná schémata. Toto dokazuje, že je pro trenéry důležité nahlížet do trenérské praxe třeba i jako asistenti.

### **2.3. Trenér**

Jelikož nelze většinou charakterizovat jednotlivé oddělené profese, hovoříme stále více o „profesních dimenzích kinantropologických“ než o profesích. Mají totiž některé profesní determinanty, definované jako „profesní kompetence“ velmi odlišné, mnohé však velmi podobné. Společné determinanty jsou především dvě: Dle mezinárodního sociologického katalogu prací jsou řazeny mezi profese interakční, kde variabilita, šíře možností v řešení a rozhodování je značná dle podmínek (Průcha, 1997), přičemž zásadní podmínkou je variabilita lidského potenciálu. Vždy se jedná o profese „vyvíjející se“, otevřené (Templin & Schempp, 1989): tj. nelze v počátcích profese zcela splnit veškeré profesní charakteristiky, které má stabilizovaná profese naplňovat. Dotváří se zkušeností v praxi, což je typické právě pro profesní dimenze interakční.

Dle škály složitosti práce Machonina & Tučka (1996), se trenérství považuje za práci vyšší střední složitosti a kvalifikovanosti, s omezenou samostatností. Pokud bychom posuzovali trenérskou profesi dle anglického profession, tedy jako skupinu povolání s vysokou identifikací s povoláním či intelektuální povolání založené na teoretickém vědění (Havlová, 1996), pak lze bez obav trenérství za profesi považovat. Činnosti spojené s trenérstvím jsou vysoce specifické a vykazují společné rysy pro tyto činnosti charakteristické. I zde existuje předpoklad pro naplnění základních parametrů profese, a sice odborně, dobře a na vysoké úrovni vykonaná práce. V případě trenérské profese je též vyžadována vyšší kvalifikace. Používání vědeckých metod a studium inovací je vzhledem k neustálému vývoji podmínkou a aplikace teorie na konkrétní situace je jedním ze základních

principů trenérství. Pohledem Průchy (2002) lze rovněž označit trenérství za profesi, neboť se bezpochyby jedná o povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi. Jeho vykonávání je spojeno s podmínkou držení zákonného oprávnění. Nutnost oprávnění, členství např. v Unii českých fotbalových trenérů, ale i specializované vzdělávání na VŠ fungují jako regulační prvek trenérské komunity. Prvek komunity doplňuje také jistá profesionální kultura a symbolika trenérské profese vytvářená sociálními rolemi a etický kodex, který je uvnitř profese samozřejmostí. Je patrné, že i trenérská profese utváří profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast pravomocí profese. Jejich funkcí je také ochraňovat autonomii trenérské profese. Důvodem je deprofesionalizace, která rozměňuje prestiž trenérské profese usnadňováním vstupu do této profese bez záruky kvalitního výkonu. Úsilí tak samozřejmě směřuje spíše k profesionalizaci profese, která je cestou ke zkvalitnění výkonu a udržení autority nositelů profese. Dle dělení Růžičky a kol. (1972) spadá trenérská profese do kategorie práce na člověku, kam patří profese učitelské, vzdělávací, zdravotnické a podobně. V souladu s Kořou (1995) se trenérská profese vyznačuje dlouhodobou odbornou přípravou a systematičností poznání, které je aplikováno v jednotlivých případech či situacích. V rozporu s Kořou (1995) však trenérská profese příliš nevyzařuje primární orientací k zájmům společnosti, které jsou důležitější než vlastní sebeuspokojení, vysokým stupněm sebekontroly chování, které je regulováno etickým kodexem, zvnitřněným v procesu přípravy a pracovního začlenění do profese. Dle charakteristik Carnegieho komise (1972; in Kořa, 1995) je profesionální trenér na rozdíl od amatérů zaměstnán na plný úvazek a trenérská profese mu poskytuje i základní zdroj příjmů. Profesionální trenéři také podtrhují tvrzení Průchy (2002) a vyznačují se souborem znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob. Hodnoty profesionality se vyjadřují a formulují v závazných profesních kompetencích nebo způsobilostech trenéra, k nimž by mělo směřovat vzdělávání trenérů. Požadavky autorů (Boyatzis, 1982; Gray, 1991; Kotler, 1997) na hodnoty osobní profesionální zodpovědnosti jsou platné také pro trenérskou profesi. Ať již se jedná o schopnost sebereflexe, disciplinovanost, důslednost v plnění povinností, uvědomování si vlastní kompetentnosti při řešení problému, výběr oblasti, ve které bude profesionál působit nebo sebevzdělávání jako prostředek udržení si vysoké míry profesních znalostí.

### **2.3.1. Legislativní vymezení trenéra**

Z celého spektra profesí, kdy je odborník zaměstnán ve sportu nebo v oborech ve vztahu ke sportu, se zabýváme profesí sportovního trenéra a prostředím, v němž se tato

profese uplatňuje. Pozice trenéra se v různých dokumentech popisuje poněkud odlišně, i když podstata je vždy obdobná. Pro úplnost a srovnání jsou zde uvedeny definice z dokumentů EU (CEDEFOP 2008; ENGSO-8) a ze školského zákona ČR (MŠMT, 2004).

CEDEFOP (2008). Trenérem je každý, kdo naplňuje jednu nebo více činností spojených s teoretickým i praktickým výcvikem v institucích pro vzdělávání, výcvik nebo s pracovním místem vztaheným ke sportu, pohybovým aktivitám a tělesným cvičením. Trenér plní různé úkoly v různém prostředí a provedení tréninkových činností (zajišťuje výcvik, přenos znalostí, dovedností, vzdělávání a výchovu, organizování i management). Trenér může být v pozici zaměstnance s plným úvazkem (jediná profesní plně placená činnost), s částečným úvazkem (je trenérem s částečnou úplatou mimo jinou hlavní pracovní pozici) nebo dobrovolníkem (zastává pozici trenéra bezúplatně). Transparentnost kvalifikace trenéra je vyjádřena stupněm patrné, zřetelné a jasné kvalifikace, jejím obsahem a hodnotou na lokálním, regionálním, národním i mezinárodním trhu práce a ve vzdělávacím, výchovném a výcvikovém systému.

ENGSO-8, 2008, 9. (Překlad Ješina, et al., 2011). „Sportovní trenéři a instruktoři plánují, vytvářejí, implementují a hodnotí tréninkové programy a lekce, které mají vést ke zlepšení u atletů/týmů (u výkonnostně zaměřených sportovců na úrovni soutěží nebo vysokých výkonnostních stupňů) nebo u sportovců (u amatérských sportovců, včetně dětí, dospívajících a dospělých na začátečnické úrovni nebo pokročilejší/nesoutěžní úrovni) v určitém sportu a na rozpoznatelných stupních rozvoje schopností atleta/sportovce“ (EOSE, 2008a).

Důležitým faktorem při vymezení trenérské profese je její zařazení a specifikace ve sbírce zákonů MŠMT z roku 2004, konkrétně zákona 563 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zde se termín trenér jako oficiální regulovaná profese v rámci MŠMT objevil poprvé.

Podle §2 tohoto zákona, je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Přímou pedagogickou činnost vykonává: a) učitel, b)



vychovatel, c) speciální pedagog, d) psycholog, e) pedagog volného času, f) asistent pedagoga, g) trenér, h) vedoucí pedagogický pracovník.

Podle §3 téhož zákona může být pedagogickým pracovníkem ten, kdo splňuje tyto předpoklady: a) je plně způsobilý k právním úkonům, b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, c) je bezúhonný, d) je zdravotně způsobilý, a e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Dle §21 téhož získává trenér odbornou kvalifikaci:

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů tělesné výchovy a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu ve studijním oboru tělesná výchova a sport a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace,

c) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti zaměřené na tělesnou výchovu a sport a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace, nebo

d) 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.

Z uvedeného vyplývá, že dle platných českých zákonů je trenér pedagogickým pracovníkem a vykonává přímou pedagogickou činnost. Podrobněji se vzdělávání trenérů v České republice, ale i v jiných zemích věnujeme ve zvláštní kapitole tohoto textu.

### **2.3.2. Osobnost trenéra**

Máme-li v úmyslu se zabývat profesními kompetencemi trenéra, musíme věnovat pozornost nositeli této kompetence, osobnosti trenéra. Osobnost se chápe jako vrstvení různých vlastností okolo původně dané neurčené psychické síly, ale odpovědí na otázku, co je to osobnost, nalezneme v psychologické literatuře nepřehlednou řadu Balcar (1991). Odborná literatura rozlišuje na 50 – 70 teorií osobnosti (Drapela, 2008). Ten uvádí, že v teoriích osobnosti lze identifikovat pojetí založená na motivaci (psychoanalytické a neopsychoanalytické teorie), učení (behaviorismus, neobehaviorismus), sebeuvědomění (fenomenologické a humanistické koncepce), poznání (kognitivní a kognitivně vývojové teorie) a na syntetickém přístupu (teorie psychologického pole). Nejúplnější koncepci

osobnosti založenou na předpokladu priority motivace vytvořil S. Freud (osobnost vyjádřená v pojmech tři samostatných funkčních jednotek a tři úrovně vědo id-ego-superego, vědomí-předvědomí-nevědomí), v oblasti neopsychoanalýzy H. Murray (osobnost jako základ sebevyjádření, regulace napětí z potřeb, vytváření plánů k řešení konfliktů a k dosahování vzdálených cílů) (Drapela, 2008). Nejvýznamnější teorie osobnosti v oblasti behaviorismu vytvořil J. Watson (vrozená a získaná úroveň osobnosti, umožňující účinné přizpůsobení chování jedince podmínkám okolí), v oblasti nebehaviorismu J. Dollard a N. Miller (učení tvořící rámec utváření a fungování osobnosti, v němž nabývá zvláštní význam pud, zpevnění, podnět s informačním významem, tzv. vodítko, a odezva; opakovaným výskytem konstelací těchto složek se vytvářejí zvykové spoje podnět-odezva (stimul-reakce; S-R) (Drapela, 2008).

V samém základu však také stojí otázka, zda lze vůbec něco specifického v osobnosti trenéra očekávat a zda tedy má cenu o jejich výzkum usilovat. Podle našeho názoru je v tomto případě na místě hovořit spíše o osobnostním profilu trenéra fotbalu, než přímo o osobnosti jako takové. Vzhledem k zaměření práce nám konvenuje definice Svobody (1980), jenž považuje osobnost za individuální psychobiologickou jednotu člověka, utvářející se ve vzájemném působení člověka s okolním světem. Vaněk, Hošek & Svoboda (1974) vidí trenéra jako učitele ve škole, neboť se stává nositelem a zprostředkovatelem společensky uznávaných hodnot. Požadují proto, aby i každý trenér měl patřičné odborné vědomosti a dovednosti i schopnosti efektivně vést sportovce a aby měl také vlastnosti, které by mu v tomto procesu ve všech ohledech napomáhaly. Za učitele je pak pokládána osoba, která záměrně a cílevědomě vzdělává a vychovává na profesionálním základě jiné, a to v souladu se společensky uznávanými programy a cíli (Hodaň, 1978). Z této definice jasně vyplývá společenská determinace činnosti učitele. Osobnost člověka chápeme jako individuální jednotu všech duševních vlastností člověka založenou na jednotě těla a projevující se v jeho společenských vztazích. Trenérova osobnost se potom bude projevovat také ve vztazích spojených s tréninkovým procesem či soutěží, ale i ve vztahu ke klubu a laické či odborné veřejnosti. Mezi jeho charakterové vlastnosti by měly patřit především ty kladné neboť je svým svěřencům vzorem. Měl by mít kladný vztah k práci, být upřímný, jednat otevřeně, být skromný apod. Důležitá je zejména jednota vlastností. Fiala (1973) rozdělil potřebné vlastnosti pedagoga do tří od sebe neoddelitelných skupin, které vzhledem k interakčnímu charakteru činnosti rozhodně platí i pro trenéry. Jedná se o odborné znalosti, dovednosti schopnosti; charakterové vlastnosti; pedagogické znalosti, dovednosti a schopnosti. Prvním předpokladem k pedagogické činnosti je mít odborné znalosti, tedy být odborník. Pedagogické znalosti, dovednosti a schopnosti v podstatě spadají do odborné znalosti, ale

oddělujeme je proto, že se jedná o specifické požadavky. Na nižších stupních jsou předpokladem spíše metodické schopnosti a znalosti vývoje a možnosti dětí, na vyšších stupních musí být alespoň ve vědomí trenéra praktická zkušenost z vysokých výkonů. Hošek & Man (1974) tvrdí, že rozvíjením vrozených vloh se vytváří schopnosti, jejichž komplex označujeme jako nadání. Některé vlastnosti jsou sice předpokladem, ale mnohému se dá učit a dobrým trenérem se nemusíme jen narodit, ale i stát. Jednou z cest je učení se od zkušených. Zkušenosti trenérů jsou velmi užitečné, bývají však zatíženy individuálním pohledem na některé i hlavní problémy interakce. Svoboda & Vaněk (1986) potvrzují stoupající nároky na trenéra kromě požadovaného univerzitního vzdělání. Nároky vyplývají ze čtyř hlavních charakteristik trenérské činnosti, tedy komplexnosti práce, sociálního postavení trenéra, stálých prověrek výsledků práce a kritérií hodnocení. Hodnotí se jak aktuální výsledky, tak dlouhodobá perspektiva, a to dle různých kritérií, jako jsou například úspěch, výkony či nasazení. Trenérství zahrnuje teoretickou a praktickou stránku práce a intenzivní interpersonální kontakt s hráči, což je považováno za základ výsledků. Podstatnou složkou úspěchu a neúspěchu je tedy interakční stránka trenérovy činnosti. Stránský (1967) rozlišuje tři typy vztahů mezi trenérem a sportovcem, které se dají označit jako autoritativní a sociální, empirický a vědecko-systematický, taktický, emocionální a psychologický. Přičemž hlavní chybou by byla přílišná ohraničenost těchto typů. Hošek & Man (1974) uvádí, že výsledky nemohou být jediným hodnotícím kritériem úspěšnosti trenéra, jde také o výchovu. Svoboda & Vaněk (1986) ukazují také na komplexnost trenérské práce, ve které se spojují dva základní úkoly. A sice výkon a výchova. Trenérství je uměním i vědou; souhrn schopností a vlastností osobnosti. Když Svoboda & Vaněk (1986) hovoří o profilu trenéra, narážejí na rozpor, jaký pilíř je podstatnější, zda je to odborná zkušenost nebo vzdělání. Podle Bureše (1981) neexistují celková kritéria úspěchu, je třeba hledat dílčí. Je evidentní, že úspěšnost trenéra má kořeny nejen v jeho osobnosti, ale i v osobnosti sportovce. Martens (1997) uvádí tři atributy úspěšného trenéra. Dle tohoto dělení jsou úspěšní trenéři emfatičtí, dokáží sebe i svěřence motivovat a jsou znalí sportu, resp. daného odvětví. Znají pravidla, techniku, taktiku a mají zkušenosti. Nejlepší cesta jak toto vše získat je být bývalým aktivním sportovcem v daném sportu. Ale dá se to získat i studiem. Předpoklady pro práci TV pedagoga či trenéra můžeme shrnout do tří okruhů. Prvním z nich je odborná příprava zahrnující vědomosti a dovednosti a předpokladem je nutná mentální úroveň, fyzická vyspělost a sportovní zkušenosti. Druhý okruh tvoří pedagogicko-psychologická příprava a třetí rozvoj důležitých vlastností osobnosti, jako je dobrá komunikace, jasné formulace úkolů, dobrá organizace a hodnocení, ochota pomáhat, stimulující přístup, spravedlivost, zájem a znalosti v oboru. Trenéři se ve srovnání

s normální populací jeví jako bystří, emocionálně stabilní, odpovědní a charakterní, smělí až dobrodružní, tvrdí a soběstační, přesní a ctizámostiví, radikální, s kontrolovaným chováním a silnou vůlí a mají vysoké předpoklady pro vedení malé skupiny. Neinklinují ani k extroverzi ani neurotičnosti, jak bychom mohli očekávat. Výrazně se však u trenérů projevuje agresivita, vyžadování přátelského chování, dominantnost a zodpovědnost, naopak velmi nízká je submisivita.

Martens (1997) ve své knize poukazuje na důležitost existence vlastní trenérské filosofie. Ta souvisí se sebepoznáním a s vytyčováním cílů. Souvisí i s životní filosofií. Pohled na sebe sama je důležitý. Dá se rozdělit do tří pohledů, a to na ideální pohled, veřejné mínění a skutečný pohled. Ideální pohled nás vidí tak, jací bychom chtěli být, veřejné mínění představuje pohled okolí a skutečný pohled shrnuje objektivní pohledy, myšlenky, pocity a potřeby. Trenérský úspěch je pevně svázán s vnímáním sebe sama jako schopného člověka. Trenér by se dle Martense (1997) měl řídit heslem „sportovci na prvním místě, vítězství na druhém“. Vítězství není všechno, ale snaha vyhrát ano. Je zde rozdíl mezi rekreačním a soutěžním pojetím sportu. Při rekreačním pojetí jsou prioritami důraz na zábavu, učení a masovou účast. Kdežto při soutěžním sportu jde o vítězství, výkon a účast jen těch nejlepších. Úspěšní trenéři znají rozdíl mezi cíli soutěže, cíli svých sportovců a svými osobními cíli, pomáhají sportovcům při fyzickém, psychickém a společenském rozvoji, neohrožují jejich zdraví. Martens (1997) rozlišuje tři trenérské styly. Autoritativní styl, kdy trenér „diktátor“ o všem rozhoduje sám, úkolem sportovce je pouze plnit trenérovy úkoly. Submisivní trenérský styl vidí trenéra spíše jako opatrovatele, který dělá jen nezbytná rozhodnutí a vydává minimum pokynů. Kooperativní styl má nejbližší k „učitelskému“ přístupu, kdy rozhodnutí padají ve spolupráci trenéra a svěřenců.

### **2.3.3. Vymezení sociální role trenéra fotbalu**

Každý trenér má rysy typické pro různé trenérské typy, takže ho mezi určitý čistý typ ani zařadit nelze. Spíše se proto hovoří o sociálních rolích, např. role informátora, poradce, motivátora, ukazňovatele, důvěrníka, referenta. Pokud hovoříme o roli trenéra, je nutné vysvětlit, co vlastně termínem role myslíme. Obecně lze roli definovat jako úlohu, kterou člověk hraje v sociálním životě (Widdowson, 1990). Kohoutek (1998, 50) definuje roli jako „určitý způsob chování a vystupování dané osobnosti očekávaný v určité sociální pozici“. Podle Foa (1991) je role mixem obecně použitelných a individuálních předpokladů. „Role je tedy projev osobnosti v interakci s druhými lidmi. V souvislosti s rolí jedince hovoříme také o jeho sociální pozici, vyjadřujeme tím způsob jeho začlenění do sociálních vztahů a jeho

možnosti ovlivňovat druhé a působit na ně.“ (Gillernová, Hermochová & Šubrt, 1990, 24). Podle Kohoutka (1998) naplňuje jedinec prostřednictvím určité role každý sociální vztah. Kohoutek (1998) dále uvádí, že každý jedinec je pochopitelně současně nositelem několika rolí, které lze rozdělit podle jejich trvání na vrozené (muž-žena), získané (žák, učitel), dočasné (účastník kurzu). Veškeré studie týkající se role trenéra, staví trenéra jako jednu z nejdůležitějších sociálních figur ve sportovním systému. Trenéři toto „klíčové postavení“ berou za své a mají enormní moc a zodpovědnost vůči sportovcům. Trenér pracuje ve specifickém systému a jeho činnost nebo jeho práce se musí rozvíjet podle určitých principů Patsantáras (1994). Podle Mitrotasiose (2003) lze fotbalového trenéra definovat jako speciálně vzdělaného fotbalového učitele, který systematicky učí a zlepšuje techniku, taktiku, kondici (fyzické schopnosti) a psychické kvality hráčů prostřednictvím vhodných metod a prostředků, plánuje, řídí a kontroluje přípravu na utkání a opatruje hráče a radí jim před, během i po utkání. Cíl tohoto procesu je zlepšování a optimalizace výkonu hráčů k dosažení úspěchu mužstva.

Ve fotbale se někdy užívá i pojmu „coach“. Tento výraz bývá spojován s angloamerickou jazykovou oblastí. Thiess, Tschiene & Nickel (1997) tvrdí, že trenér je expert, který je oprávněn zvyšovat výkonnost sportovců. K tomu patří plánování, provádění, opatrování, vyhodnocování a znovupřipravování cíleného tréninkového nebo vzdělávacího procesu, který představuje skutečný stav. Trenér by proto měl být teoretikem a praktikem se znalostmi psychologie, pedagogiky, didaktiky, metodiky, sportovní medicíny, organizace a managementu. Navíc by měl disponovat odpovídajícími dovednostmi. Coach je specialista na optimalizaci výkonu, který představuje plánovaný stav. K tomuto účelu jsou žádoucí spíše interpersonální vědomosti a dovednosti. Úspěšný coaching vyžaduje od trenéra zkušenosti v pozorování tréninku a utkání. Vztahuje se to především k psychologickým, technicko-taktickým a organizačním aspektům. I přes tyto rozdíly mají trenér i coach společnou snahu o zvyšování výkonu (skutečný stav) a o optimalizaci výkonu (plánovaný stav) a oba charakterizují 3 oblasti kompetencí. Sportovně specifické oborové kompetence, pedagogicko-psychologické kompetence, didakticko-metodické kompetence. Bisanz (1992) došel k závěru, že ve fotbale trenér a kouč reprezentují stejnou osobu. Trenér podle něj na tréninku cvičeními a opakováním zlepšuje výkon hráčů a mužstva (technika, taktika, kondice) zatímco při koučování během tréninku, před, během i po utkání opatruje a radí. Přestože je trénování a koučování teoreticky rozdílné, jsou obě činnosti ve fotbalové praxi spojeny. Slepíčka (1988) uvádí, že jedna z krátkodobých sociálních rolí trenéra je role kouče. Toto propojení je podle něj nejvýhodnější, neboť trenér může využít poznatky z tréninku, ale musí mít základní

osobnostní předpoklady pro roli kouče. Činnost kouče je jiná než činnost trenéra, proto jsou i jiné nároky na jiné složky osobnosti. Jde především o dynamiku osobnosti a relaci schopností a vlastností k nárokům činnosti. Do dynamiky se promítá rychlost průběhu reakcí a jejich intenzita. Měl by disponovat kombinačními schopnostmi, být praktický a snášet dlouhodobou zátěž. Ve vztahu k integritě osobnosti by měl mít silnou vůli, schopnost sebekontroly, emoční stálost, zodpovědnost a vyváženost. V oblasti interpersonálních vlastností pak vůdcovské rysy, dominanci, agresivitu, vyžadování pozornosti až žárlivost; sounáležitost, sociální senzitivitu. Vlastnosti promítající se do vztahu ke sportu jako jsou svědomitost, ctižádostivost, dobrodružnost, radikalismus. Schopnosti jsou považovány za určitou potencialitu a vycházejí z profesiografické analýzy v jednotlivých sportech.

Trenérství je uměním i vědou; souhrnem schopností a vlastností osobnosti. Také zkušenosti trenérů jsou velmi užitečné, bývají však zatíženy individuálním pohledem na některé i hlavní problémy interakce. V osobnosti trenéra existuje také rozpor v odborné zkušenosti v porovnání se vzděláním. Krüger (1980) uvádí, že trenérská činnost je pedagogickou činností, a proto je nemožné ji exaktně posoudit. Vidí každou tréninkovou jednotku jako pedagogický, k cíli směřovaný proces. Trenér má kromě sportovních i pedagogické a morální závazky vůči sportovcům. Žádné pedagogické působení však nenahradí úspěch. Nikdo trenéra neposuzuje podle jeho vychovatelských schopností, ale jen podle úspěchů. V dnešních podmínkách má malou šanci na úspěch pedagogicky orientovaný trenér. Naopak trenér orientovaný na úspěch má malou šanci být pedagogem Patsantáras (1994). Trenér upřednostňuje krátkodobý úspěch před dlouhodobým pedagogickým působením. Na každou lidskou činnost můžeme pohlížet morálně, i na trenéra. Rozdíl je v tom, že komunikace ve vrcholovém sportu se řídí kódem vítězství-porážka a ne morálním dobré-špatné. Trenér ve vrcholovém sportu nevystupuje jako individuum, ale jako expert, jako specialista, v roli. Působí v roli, morální zodpovědnost je likvidována (Patsantáras, 1994). Trenér reflektuje v jednání hodnoty systému, ne lidské hodnoty. Jedná tedy v rámci systému, ne morálně. Nepodléhá morálním kódům, ale kódům výher či úspěchů. Jediné co platí, je úspěch. A na něm závisí uznání, prestiž i délka trenérského angažmá. Trenérova rozhodnutí jsou tedy zcela podřízena úspěchu a proto charakterizována velkou nejistotou, což zvýrazňuje rozdíl mezi soutěží a tréninkem. Vliv na výkonnost a tedy i na úspěch mají také sociálně psychologické podmínky výkonnosti, např. společenské prostředí pracoviště, prestiž pracoviště. Ovlivňuje ji i úroveň aspirace pracovníka i stupeň identifikace pracovníka s pracovištěm (Kohoutek, 1999).

Vaněk, Hošek & Svoboda (1974) rozlišují v sociální roli trenéra několik specifických tendencí, které označují jako dimenze sociální role trenéra. Jedná se o šest dimenzí. Trenér je informátor, důvěrník, ukazovatel, motivátor, referent (řešení problémů přenáší na jiné), vychovatel. Profil trenéra chápou jako neskutečné schéma, k němuž se však mnoho trenérů blíží. Člověk, který má v dostatečné míře zastoupené kvality jako vůdcovství, odpovědnost, emoční stabilitu, blízký vztah ke členům skupiny a ctizádostivost, má i osobní předpoklady k úspěchu v trenérské práci. Úspěch lze předikovat u trenéra, který dokáže navázat přátelské a přitom realistické, drsné vztahy bez sentimentu, ale i postranních záměrů. Predikce úspěchu je neuralgickým bodem procesu zjišťování pracovní způsobilosti. I za optimálních podmínek, kdy jsou stanovena kritéria pracovního úspěchu, a k dispozici je komplexní soubor metodických pomůcek, je predikce vždy pouze pravděpodobnostní. Do predikce úspěšnosti zasahují okolnosti, které nelze ovlivnit. Na straně člověka je to jistá proměnlivost vlastností osobnosti v čas, především však dynamičtěji se měnící motivace. (Hoskovec a kol., 2003). Patsantáras (1994) i Mitrotasios (2003) uvádějí, že trenér je ovlivňován interními a externími skupinami. Interní skupiny tvoří sportovci, kluboví funkcionáři a jiní kluboví činovníci a externí skupiny jsou zastoupeny médii, sponzory, politiky či diváky. Z pohledu jedince v sociálním systému vrcholového sportu a z pohledu určité interní a externí skupiny představují pozice a s nimi spojené úkoly očekávání, která by měl nést zastávce dané pozice a na které musí odpovídat odpovídajícím jednáním. V rámci systémové teorie to znamená, že zastávce dané pozice např. trenér se pohybuje stále ve stejných mezích, které jsou vymezeny normami. Na jedné straně by měl svou činností ovlivňovat a plnit očekávání externích a interních skupin a osob a na druhé straně by měl chránit určité sociální hodnoty sportu. V tomto vztahu má trenérství systematický a nadindividuální charakter. Komplex specifických znalostí, činností a schopností, pod kterým rozumíme vzdělávací a činnostní ukazatele, tvoří rozdíl mezi trenérským povoláním a trenérskou činností, potažmo mezi odborným a osobním a emočním jednáním. To znamená, že externí i interní očekávání nejsou kladena na trenéra jako osobu, ale na úroveň očekávaného chování, které je spojeno s jeho odbornou rolí (Patsantáras, 1994).

#### **2.3.4. Vzdělávání trenérů ve fotbale**

Jedním z předpokládaných výstupů této práce je také analýza vzdělávacího profilu a názorů profesionálních trenérů a z nich plynoucí doporučení pro vzdělávací úsek Českomoravského fotbalového svazu

##### **2.3.4.1. Problematika trenérských licencí ve fotbale**

S ohledem na souběžnou platnost několika trenérských průkazů se snaží Evropská fotbalová federace (UEFA) sjednotit systémy vzdělávání trenérů jednotlivých členských zemí v kompaktní systém. Za tímto účelem byla 17. ledna 1998 podepsána konvence UEFA o vzájemném uznávání trenérských licencí. Na základě této Konvence přistoupil ČMFS v roce 1999 ke vzdělávání trenérů UEFA profesionální licence. Do dnešní doby ČMFS vyškolil celkem 114 trenérů s touto kvalifikací. Pro trenéry, kteří vystudovali nejvyšší možnou licenci, ještě před podepsáním Konvence, připravil ČMFS recertifikační program, díky němuž se tyto trenéři mohou stát držiteli diplomu UEFA Profi-licence, který jim umožní uzavření smluv u všech zahraničních klubů, sdružených ve fotbalových svazech, které podepsali Konvenci. Konvence UEFA ke konci roku 2005 zahrnuje 51 členských zemí UEFA. Cílem je udržet kredit trenérského vzdělání a zajistit kontrolu kvality národní vzdělávacích programů fotbalových trenérů. Všichni zúčastnění trenéři již získali naši nejvyšší trenérskou licenci před rokem 1999, nyní v rámci recertifikačního Upgradingového programu mohlo dojít ke sjednocení trenérských licencí s UEFA. Držitel UEFA PRO licence má oprávnění trénovat kluby a národní týmy nejen po celé Evropě, ale i všude ve světě. UEFA PRO licence je od roku 2005 nezbytnou součástí trenérského působení nejen v zahraničí, ale i na domácích lavičkách v klubech první a druhé ligy, stejně jako u národního týmu.

Při organizaci UEFA vznikl tzv. Jíra Project Panel, který je složen z expertů na vzdělávání trenérů a koncentruje se na vzdělávání trenérů, které podporuje a rozvíjí. Svému názvu došel tento panel po českém členovi vzdělávacího výboru UEFA, Václavu Jírovi, který je i jedním ze zakladatelů koncepčního vzdělávání v UEFA. Priority Jíra Project Panelu jsou podporovat, chránit a rozvíjet konvenci UEFA na vzájemné uznávání trenérských kvalifikací a hodnotit aplikace, přispívat ke vzdělávání trenérů a vyslovit názor na hlavní témata trenérského vzdělávání.

##### **2.3.4.2. Vzdělávání trenérů fotbalu v ČR**

Systém vzdělávání trenérů ČMFS byl opakovaně prověřován a kontrolován technickou komisí UEFA. Na základě pozitivního hodnocení ze dne 28. 9. 1999 byla



podepsána ČMFS a UEFA "Konvence o vzdělávání evropských trenérů". Tato dává ČMFS právo udělovat absolventům trenérského vzdělávání licence s mezinárodní platností, které splňují požadavky jednotného evropského UEFA modelu vzdělávání fotbalových trenérů. Ministerstvo mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ověřilo způsobilost ČMFS a akreditovalo studium UEFA/ČMFS profesionální licence a UEFA/ČMFS "A" trenérské licence s platností od 19. 9. 2002. Na základě konvence UEFA dokumentu má ČMFS právo udělovat absolventům trenérského vzdělávání následující licence s mezinárodní platností a účinností:

1. UEFA/ČMFS profesionální licenci
2. UEFA/ČMFS "A" trenérskou licenci
3. UEFA/ČMFS "B" trenérskou licenci
4. trenér licence "C" (mimo jednotný model vzdělávání fotbalových trenérů UEFA)

Studium UEFA/ČMFS profesionální licence probíhá prostřednictvím Oddělení vzdělávání trenérů ČMFS (ČMFS/OVT), který rozhodoval o formě dohody s vysokou školou, kterou určil Výkonný výbor ČMFS. Takto probíhá studium pouze na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci (FTK UP). UEFA/ČMFS "A" trenérská licence na základě dohod mezi příslušnými vysokými školami a ČMFS je studována na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy (FTVS UK) v Praze a FTK UP v Olomouci. Studium UEFA/ČMFS "B" licence na základě pověření OVT ČMFS zajišťují příslušné Krajské fotbalové svazy. O účast v kurzech OVT ČMFS se mohou ucházet zájemci, kteří splňují podmínky dané "Řádem licenčního studia trenérů" pro jednotlivé trenérské licence a statut, jehož součástí je "Směrnice pro udělování trenérských licencí", která specifikuje problematiku, udělování a obnovování tohoto statutu licencí. "Řád licenčního studia trenérů" obsahuje závazné požadavky, které na trenérské vzdělávání klade UEFA a ČMFS na základě konvence o vzdělávání evropských trenérů. OVT ČMFS zajišťuje školení, doškolení a speciální semináře. Školení vede k získání některé z výše uvedených licencí. Je vymezeno konkrétním počtem hodin a obsahem učiva daným příslušným studijním programem. Doškolení slouží k prohlubování a rozšiřování vědomostí a poznatků a jeho výstupem je prodloužení platnosti trenérské licence. Speciální semináře probíhají v obdobích mezi doškolením a slouží k předávání zkušeností, vědomostí a poznatků ze specificky zaměřených tematických oblastí.

V době vzniku předloženého textu, tj. v roce 2005, bylo v České republice v platnosti pro 3 stupně UEFA licence celkem 8 druhů trenérských průkazů (viz Tabulka 1) a bylo registrováno přibližně 7 tisíc licencovaných fotbalových trenérů.

Tabulka 1. Specifikace a kvalifikační úroveň trenérských kvalifikací.

<b>současná licence</b>	<b>předcházející licence</b>
trenér fotbalu C licence	pomocný trenér
trenér UEFA B licence	trenér 3. třídy
	trenér B licence
trenér UEFA A licence	trenér 2. třídy
	trenér A licence
trenér UEFA PRO licence	trenér 1. třídy
	diplomovaný trenér
	trenér profi

Podpisem „Konvence“ by mělo mimo jiné dojít i ke sjednocení odborné způsobilosti včetně diplomů a trenérských průkazů, podmínek pro účast v kurzech, seminářích, doškoleních. Mělo by také dojít ke změně v systému školení, seminářů a doškolení a k inovacím a zlepšením návaznosti studijního programu v "Řádu licenčního studia". Pravidla vzdělávání a výchovy trenérů ČMFS jsou stejná pro ženy i muže.

V rámci vzdělávání trenérů je udělován tento statut a následující licence. Trenér fotbalu C licence (mimo konvenci UEFA), který získává odbornou způsobilost k trenérskému působení u družstev mládeže a dospělých v rámci Okresního fotbalového svazu (OFS). Kursu Trenér fotbalu C se může zúčastnit každý občan starší 18 let, který o to požádá a splní podmínky pořadatele kursu, jako jsou poplatek, včasná přihláška apod. Třetím stupněm je trenér UEFA B licence, který získává odbornou způsobilost k trenérskému působení u družstev mládeže a dospělých krajských soutěží. Kursu licence UEFA B se může zúčastnit každý občan starší 18 let, který je držitelem licence C a splní podmínky pořadatele kursu. Druhým stupněm je trenér UEFA A licence, který získává odbornou způsobilost k trenérskému působení u družstev všech soutěží mládeže a dospělých řízených Řídící komisí pro Čechy (ŘKČ) a Řídící komisí pro Moravu (ŘKM). Pro účast v kurzech licence UEFA A je nutné složení přijímacích zkoušek, dále doklad o nejméně dvouletém trenérském působení s licenci B a splnění podmínek, včetně prokazatelného aktivního trenérského působení v průběhu studia. Nejvyšším stupněm je trenér UEFA PRO licence, který získává odbornou způsobilost k působení u reprezentačních družstev všech věkových kategorií, u družstev I. a II. ligy ČR, u družstev žactva a dorostu zařazených do soutěží řízených soutěžním oddělením ČMFS nebo orgánem na jeho úrovni postaveným a vedoucí trenéři Sportovních tříd (ST) a Sportovních center mládeže (SCM) a u klubových a reprezentačních družstev v zahraničí. Pro účast v kurzech UEFA profesionální licence je nutný doklad o nejméně tříletém trenérském

působení s licenci A, složení přijímacích zkoušek a splnění dalších podmínek včetně aktivního prokazatelného trenérského působení v průběhu studia. Podmínky pro přijetí státních reprezentantů a ligových hráčů k účasti v kurzech stanoví Řád licenčního studia trenérů ČMFS. Frekvence školení držitelů UEFA PRO licence je každé 3 roky, garantem školení je OVT ČMFS na základě smlouvy s příslušnou vysokou školou. Platnost trenérského průkazu je 3 roky, doškolení zajišťuje OVT ČMFS v délce 12 hodin. Je specifikováno na doškolení pro trenéry soutěží řízených soutěžním oddělením ČMFS, trenérů I. a II. ligy ČR, trenérů I. ligy dorostu a SCM a pro trenéry soutěží řízených ŘKČ, ŘKM, nižších soutěží a netrénujících. Platnost trenérských průkazů u trenérů starších 60 let je neomezená. Trenéři s neomezenou dobou platnosti jsou zváni na příslušné doškolení. Podmínkou pro absolvování doškolení je účast minimálně na jednom ze speciálních seminářů, které se uskuteční v období mezi doškoleními. Tématicky diferencované semináře probíhají minimálně jedenkrát ročně mezi doškoleními a jejich organizaci a řízení garantuje ČMFS a při jejich zajištění spolupracuje s Uníí českých fotbalových trenérů (UČFT) a vysokými školami. a) pro profesionální UEFA licenci. Dále jsou pořádány i jiné typy seminářů, například pro trenéry brankářů, pro mládežnický fotbal, k problematice ženského fotbalu či fotbalu handicapovaných.

#### **2.3.4.3. Vzdělávání trenérů fotbalu v Německu**

V Německu existují čtyři trenérské stupně. Jsou to licence „C“, „B“, „A“ a fotbalový učitel. Licence „C“ je nejnižším stupněm v systému a zaměřuje se na všechny trenéry juniorů i seniorů, kteří chtějí být výkonnostně orientováni. Vzdělávání probíhá v zemských svazech Německého fotbalového svazu. Studovat ji lze již od 16 let, ale licenci frekventant obdrží až v 18 letech. Uchazeč musí mít odehrané alespoň jedno utkání za klub a být členem nějakého klubu. Dále by měl mít čistý trestní rejstřík a absolvovaný kurz první pomoci. Držitel licence „C“ může působit u všech mládežnických týmů mimo juniorskou regionální ligu, u všech ženských týmů mimo Bundesligu a u všech amatérských týmů po 5. třídu fotbalových soutěží v SRN. Studium zahrnuje 120 vyučovacích jednotek, z toho 80 základních znalostí a 40 speciálních znalostí. Licence „B“ je zaměřena na juniory, jde o nové označení dosavadního trenéra juniorů. Je určena těm trenérům, kteří si chtějí prohloubit znalosti v oblasti trénování juniorů. Uchazeč musí mít alespoň rok praxe s platnou licenci „C“. Držitel může působit u mládeže v regionální lize, být zaměstnancem či spolupracovníkem v centrech mládeže a být placeným trenérem u juniorů. Studium obsahuje 60 vyučovacích jednotek. Licence „A“ je určena pro trenéry pracující ve vyšších amatérských soutěžích a regionálních ligách. Uchazeč

musí mít alespoň rok praxe s platnou licencí „B”. Trenér s „B” licencí může působit u všech amatérských mužstev, všech juniorských týmů, všech ženských týmů nebo být placený trenér zemských celků. Studium se skládá z 80 vyučovacích jednotek. Cíl studia fotbalového učitele je připravit trenéra na práci v různých oblastech fotbalu. Držitel této licence může působit jako hlavní trenér u reprezentací všech stupňů, od regionálních až po bundesligové týmy, může vést centra mládeže licencovaných klubů. Studium probíhá ve dvou semestrech na Vysoké škole sportu v Kolíně nad Rýnem. Uchazeč musí mít alespoň 2 roky praxe s platnou licencí „A”.

#### **2.3.4.4. Vzdělávání trenérů fotbalu na Slovensku**

Ve Slovenské republice se udělují následující licence: trenér fotbalu E licence (mimo konvenci UEFA), trenér fotbalu D licence (mimo konvenci UEFA), trenér fotbalu C licence (mimo konvencí UEFA), trenér fotbalu UEFA B licence, trenér fotbalu UEFA A licence, trenér fotbalu UEFA profesionální licence. Trenér fotbalu E licence získává odbornou způsobilost na trenérské působení u družstev dětí v rámci projektů grassroots fotbalu. Trenér fotbalu D licence získává odbornou způsobilost na trenérské působení v rámci projektů grassroots fotbalu. Trenér fotbalu C licence získává odbornou způsobilost na trenérské působení u družstev mládeže a dospělých v rámci Okresních fotbalových svazů (OFZ). Trenér s licencí UEFA B získává odbornou způsobilost na trenérské působení u družstev mládeže a dospělých v soutěžích regionálního fotbalového svazu. Trenér s licencí UEFA A získává odbornou způsobilost na trenérské působení u družstev všech soutěží mládeže a dospělých řízených regionálním fotbalovým svazem a Slovenským fotbalovým svazem (SFZ) a v reprezentačních družstvech mládeže Slovenské republiky. Trenér s UEFA Pro licencí získává odbornou způsobilost na trenérské působení u reprezentačních družstev všech věkových kategorií, u družstev 1. a 2. ligy, u družstev žáků a mládeže zařazených do soutěží řízených Slovenským fotbalovým svazem nebo orgánem postaveným na jeho úrovni a ve funkci vedoucího trenéra mládeže a u klubových a reprezentačních družstev v zahraničí.

Kurzu trenéra fotbalu E licence se může účastnit každý občan, který dovršil věk 16 let a který o to požádá a splní podmínky organizátorů kurzu (poplatek, přihláška atd.). Učební plán zahrnuje 12 hodin a platnost licence je 3 roky. Licenci uděluje trenérsko – metodická komise příslušného OFZ. Kurzu fotbalu D licence se může zúčastnit každý občan, který dovršil věk 18 let, a který o to požádá a splní podmínky organizátorů kurzu (poplatek, přihláška atd.). Učební plán zahrnuje 25 hodin a platnost licence je 3 roky. Licenci uděluje trenérsko – metodická komise příslušného OFZ, případně regionálního fotbalového svazu.

Kurzu trenéra fotbalu C licence se může zúčastnit každý občan, který dovršil věk 18 let, a který o to požádá a splní podmínky organizátorů kurzu (poplatek, přihláška atd.), blíže jednotný vzdělávací systém ve sportu. Učební plán zahrnuje 50 hodin a platnost licence je 3 roky. Licenci uděluje trenérsko – metodická komise příslušného OFZ, případně regionálního fotbalového svazu. Kurzu trenéra licence UEFA B se může zúčastnit každý občan, který je držitelem licence C a splní podmínky organizátorů kurzu (poplatek, přihláška atd.). Učební plán zahrnuje 150 hodin a platnost licence je 3 roky. Licenci uděluje trenérsko – metodická komise regionálního fotbalového svazu. Pro účast v kurzech licence UEFA A je třeba úspěšně složit přijímací zkoušky (počet míst v kurzu stanovuje v souladu s doporučením technické komise UEFA subkomise vzdělávání SFZ), předložit doklad o nejméně dvouletém působení s licenci UEFA B a splnění podmínek přijímacího řízení, včetně prokazatelného aktivního trenérského působení v průběhu studia. Učební plán zahrnuje 250 hodin a platnost licence je 3 roky. Licenci uděluje trenérsko – metodická komise SFZ. Pro účast v kurzu UEFA Pro je nutný doklad o nejméně tříletém trenérském působení s UEFA A licenci, úspěšné vykonání přijímacích zkoušek a prokázání aktivní trenérské praxe v průběhu studia. Počet míst v kurzu stanovuje subkomise vzdělávání SFZ v souladu s doporučením technické komise UEFA. Učební plán zahrnuje 680 hodin a platnost licence je 3 roky. Licenci uděluje trenérsko – metodická komise SFZ se souhlasem technické komise UEFA.

Po skončení platnosti je nutné obnovit platnost trenérské licence na tzv. doškolováních, kdy každá licence má odpovídající hodinovou dotaci a odpovědnou komisi.

### **3. Cíle**

#### **3.1. Záměr a formulace problému**

Pro výkon pozice trenéra je požadováno odpovídající vzdělání, odpovídající hráčská praxe a odpovídající trenérská praxe. Požadovaná úroveň uvedených složek je dána podmínkami pro udělení konkrétních trenérských licencí. Další podstatnou složkou je pak osobní výbava vlastností jedince. Tyto vlastnosti ovšem nelze nijak posoudit, proto nejsou zohledněny ve vzdělávání trenérů, ale ani se neobjevují v naší práci. Naším hlavním záměrem a současně záměrem předkládané práce je přispět k rozpoznání, jakou váhu mají jednotlivé složky v životních dráhách a vnímání samotných trenérů a zda fakta získaná od trenérů odpovídají teoretickým poznatkům z oblasti profesních kompetencí a v oblasti trenérství. Zaměříme se na analýzu relací mezi jednotlivými komponenty trenérské kariéry, tj. mezi vzděláním, hráčskou kariérou a trenérskou kariérou, kdy dilema spatřujeme především ve zdůraznění jednotlivých komponent. Zda je podstatnější akcent na odborné specializované vzdělání nebo akcent na vlastní hráčskou praxi či akcent na praxi trenérskou. Přičemž hlavním cílem je formulovat profesní kompetence trenéra fotbalu a její konfigurace. V našem empirickém šetření jsme měli pět problémových okruhů, respektive relací mezi nimi, a sice oblast rodinné sportovní socializace, oblast hráčské kariéry, oblast trenérské kariéry, oblast vzdělání a oblast životních křižovatek či náhod. Domníváme se, že objasnění naznačených skutečností by mohlo výrazně přispět jak k optimalizaci a zkvalitnění profesní přípravy fotbalových trenérů, tak i k co nejpřesnějšímu vymezení předpokladů tzv. „úspěšného“ trenéra. Lze předpokládat, že výsledky výzkumu budou sloužit k optimalizaci profesní přípravy trenérů fotbalu a budou určeny zejména pro vzdělávající pracovníky a pracovníky podílející se na vzdělávání trenérů.

#### **3.2. Hlavní cíl**

Hlavním cílem výzkumu je na základě sebepercepce fotbalových trenérů formulovat komponenty profesní kompetence trenéra fotbalu a její konfigurace a současně formulovat doporučení pro praxi. Na základě zjištění postojů a zkušenosti držitelů nejvyšší trenérské licence, a to zmapováním jednotlivých oblastí profesní dráhy.

#### **3.3. Dílčí cíle**

- Analyzovat relace mezi typem vzdělání a profesní pozicí trenéra.
- Analyzovat relace mezi hráčskou kariérou a profesní pozicí trenéra.
- Sumarizovat předchozí dva aspekty.

- Informovat ČMFS a formulovat doporučení pro úsek vzdělávání trenérů na ČMFS.

### **3.4. Stanovení hypotéz**

Po prostudování dostupné literatury, zabývající se danou problematikou, byly vytyčeny následující hypotézy.

#### **Hypotéza 1**

Předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licencí pocházejí ze sportovně založených rodin.

#### **Hypotéza 2**

Předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licencí během své hráčské kariéry hráli v seniorské kategorii na profesionální nebo alespoň poloprofesionální úrovni.

#### **Hypotéza 3**

Předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licencí působí v profesionální soutěži, která tuto licenci požaduje.

#### **Hypotéza 4**

Předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licencí.

#### **Hypotéza 5**

Předpokládáme, že existuje vztah mezi trenérskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licencí.

#### **Hypotéza 6**

Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní vzdělání a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licencí.

#### **Hypotéza 7**

Předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a úrovní vzdělání trenéra s UEFA PRO licencí.

#### **3.4.1. Explanace hypotéz**

Ve formulaci cílů předkládané práce se objevují pojmy a slovní spojení, které je vhodné přiblížit, resp. přiblížit úhel pohledu autorů na ně. Rodinnou sportovní socializací označujeme proces, během kterého se jedinec začleňuje do sportující společnosti. Našimi dotazy se snažíme zjistit, v jakém rodinném prostředí konkrétní jedinec vyrůstal. Zda se jednalo o klima sportu nakloněné, ve kterém sportovali rodiče či sourozenci, nebo v rodině minimálně existoval kladný vztah k provozování sportovní činnosti. Pokud sportovní

socializace probíhá úspěšně, má v sobě jedinec zakotven pozitivní přístup ke sportovní činnosti a aktivní sportování je rodiči podporováno. Očekáváme, že jedinec pocházející z takového prostředí, má mnohem blíže ke sportu než lidé pocházející z prostředí sportovně indiferentních. Hráčskou kariérou rozumíme hráčskou dráhu respondenta, která je pro náš výzkum podstatná z pohledu její úrovně. Přesněji řečeno, sledujeme výkonnostní úroveň, na které jedinec působil jako hráč. Z pohledu získávání zkušeností a poznávání trenérských stylů je tento údaj velmi důležitý. Předpokládáme totiž, že trenéři s nejvyšší trenérskou licenci během své hráčské minulosti působili právě na úrovni, pro kterou je držení UEFA PRO licence podmínkou, tj. pro profesionální soutěže. Odlišovali jsme tedy, zda trenéři hráli v národním mužstvu a první lize nebo působili-li v poloprofesionálních a amatérských soutěžích, tzn. na úrovních od 2. ligy níže. Zjištění úrovně vzdělání trenérů je pro náš výzkum podstatné především z pohledu samotného dilema celého konceptu, které spočívá v objasnění cesty k trenérskému povolání. Dotazy do oblasti vzdělání se pokoušíme zjistit, zda trenéři směřovali ke svému povolání cestou odborného vzdělání nebo bylo zahájení trenérské kariéry jen logickým vyústěním jejich dosavadní hráčské kariéry. Ta je z pravidla postavena na snaze o podávání co nejlepších výkonů v rámci hráčské kariéry a vzdělání tak bývá často upozadováno. Dalším z důvodů je také přiblížení skutečné vzdělanostní struktury fotbalových trenérů. Jelikož ve společnosti panuje všeobecný názor o nízkém vzdělání sportovců a fotbalistů zvláště. Zajímala nás zejména nejvyšší dosažená úroveň vzdělání a jeho charakter. Současná profesní pozice trenéra je ukazatelem uplatnění trenérů s nejvyšší trenérskou licenci, ale také odraz dosavadní kariéry do aktuálního postavení. Předpokládaná profesní pozice respondentů by měla odpovídat úrovni, pro kterou mají licenci podložené oprávnění. Říkáme-li, že je našim záměrem formulace komponent profesní kompetence trenéra fotbalu a její konfigurace, máme na mysli vymezení jednotlivých složek trenérské profese a jejich uspořádání a úrovně.

Kritériem potvrzení či vyvrácení hypotéz je statistické ověření vztahů či tvrzení uvedených v hypotézách matematicko-statistickými postupy uvedenými v kapitole 4.3. Metody analýzy a zpracování dat. Jednalo se především o počítání absolutních četností kategorií u jednotlivých otázek a převody na relativní četnost (procentuální frekvenci). Využili jsme statistický software SPSS 11 (SPSS INC. Chicago, USA), který vyhodnocoval výsledky z hlediska významnosti statistického rozdílu, chí-kvadrátu a statistickou korelací. Ve statistickém zpracování byl použit Pearsonův korelační koeficient, chí-kvadrát test a analýza adjustovaných reziduí.



### **3.5. Úkoly a postup**

- Analyzovat dokumenty.
- Analyzovat současný stav vzdělávání trenérů v ČR.
- Připravit dotazník a realizaci pilotní studie.
- Připravit organizační podmínky pro sběr dat.
- Analyzovat vztahy mezi jednotlivými komponentami.
- S ohledem na současný stav přispět ke zkvalitnění profesní přípravy fotbalových trenérů.

#### **4. Metodika práce**

Výzkumná strategie práce je heuristická, hledání ne zcela známých, dle předchozích výzkumů odhadovaných determinant. V samotné práci je použita metoda analyticko-syntetická, komparativní, kterou srovnáváme zjištěné údaje dle věku, typu vzdělání, délky a úrovně hráčské a trenérské, deskriptivní, časově průřezová, ex post facto a korelačně prediktivní, v případě zkoumání vztahů mezi profesní pozicí trenéra, typem vzdělání a hráčskou kariérou. Paradigma řešeného tématu vychází z biodromálního přístupu, v rámci kterého je problematika řešena v kontextu vývoje daných osobností trenérů a jejich životní cesty (Hendl, 2004; Koščo, 1987). Dále je práce založena na kontaktní teorii (Allport, 1954), která tvrdí, že teprve až se setkáme s jevem, je možné, aby nás oslovil, ovlivnil a je možné dle něj jednat. Uvedená teorie platí především v případě rodinného sportovního kontextu, hráčské i trenérské kariéry.

##### **4.1. Výzkumný soubor**

Volba výzkumného souboru byla volbou záměrnou, neboť dotazování trenéři museli vyhovovat zadaným kritériím. Volba kritérií se odvíjela od cíle práce, kterým je formulace profesních kompetencí fotbalových trenérů. Zjednodušeně řečeno nám jde o pojmenování toho, jakými kvalitami by měl ideální trenér disponovat.

Jediným kritériem pro výběr trenérů pro dotazování byla jejich trenérská úroveň, resp. její licenční doložení. Do dotazovacího šetření byli zahrnuti všichni trenéři ČR, kteří jsou držiteli UEFA PRO licence. Z pohledu struktury udělovaných trenérských licencí je nejvyšším stupněm trenér držící UEFA PRO licenci, který je tak oprávněn působit u reprezentačních družstev, u profesionálních družstev ČR a u klubových a reprezentačních družstev v zahraničí. Uvedené kritérium bylo zvoleno z důvodného předpokladu, že UEFA PRO licence zaručuje nejvyšší možný stupeň vzdělání na úrovni fotbalových trenérů a tedy i potřebné kvality, které máme v úmyslu formulovat. V době provádění dotazovacího šetření tento soubor obsahoval 206 trenérů. Samozřejmě se nabízelo oslovení prvoligových a druholigových trenérů v ČR nebo reprezentačních trenérů různých věkových kategorií, a to nezávisle na vlastněné trenérské licenci. V tomto případě by ovšem nebyla zaručena jejich kvalita ani úroveň, s ohledem na situaci v českém fotbalovém prostředí.

Výzkumný soubor tvoří absolventi licenčních studií UEFA PRO z let 1999 – 2002 a absolventi upgradingu (N = 134) a držitelé této licence, kteří absolvovali rekvalifikační kursy ČMFS (N = 72). Upgrading, který probíhal v březnu 2005, se týkal 27 špičkových českých trenérů, kteří měli nejvyšší trenérské vzdělání, ale nebyli držitelé UEFA PRO licence a

zapadali do přísných kritérií UEFA A ČMFS. Rekvalifikace, která probíhala v říjnu 2005, se týkala 72 trenérů, kteří taktéž splňovali tentokrát mírnější kritéria UEFA a ČMFS. Celkem bylo analyzováno 166 dotazníků z 206 oslovených trenérů, což je více než 80procentní návratnost.

Upgrading je název speciálního semináře, který byl dojednán UEFA pro naše špičkové fotbalové trenéry, kteří již vlastní naši nejvyšší trenérskou licenci a kteří dosáhli významných trenérských úspěchů doma i v mezinárodních soutěžích. Úspěšným absolvováním tato skupina našich profesionálních trenérů získá „UEFA Profi“ Licenci, která je již nyní požadována pro zahraniční angažmá. Z rozhodnutí ligové komise je od soutěžního ročníku 2005/2006 tato „UEFA Profi“ Licence také nutností i pro trenéry a asistenty v první a druhé lize v ČR. „Upgrading“ je prvním blokem v programu recertifikace českých trenérů. Pojetí, účast a program Upgradingu tak, jak je předložilo OVT ČMFS, bylo projednáno nejen s UEFA, ale také v rámci Technické komise ČMFS a její speciální pracovní skupiny pro vzdělávání trenérů, kde jsou zastoupeni přední odborníci fotbalové teorie a praxe. UEFA po dohodě s ČMFS akceptovala kritéria výběru trenérů pro Upgrading, pomocí nichž bylo vybráno 27 trenérů. Zkušeným trenérům tak odpadla povinnost prodělat celý trenérský kurz tak, jak evropská fotbalová federace požaduje. Všichni zúčastnění trenéři již získali naši nejvyšší trenérskou licenci před rokem 1999, nyní v rámci recertifikačního Upgradingového programu mohlo dojít ke sjednocení trenérských licencí s UEFA. V České republice se profilicence uděluje od roku 1999, tedy od chvíle, kdy se fotbalový svaz stal signatářem úmluvy UEFA o uznávání trenérských licencí. Znamená to, že ji nemají ti, kteří trenérskou školu absolvovali dříve. Recertifikační kurzy absolvovali trenéři, kteří nesplňovali kritéria ČMFS pro Upgrading, ale byli držiteli nejvyšší trenérské licence, kterou získali před rokem 1999. V Tabulce 1 je číselný přehled držitelů nejvyšší trenérské licence.

Tabulka 2. Výzkumný soubor

oslovení trenéři	Počet
absolventi UEFA PRO 1999 - 2002	134
absolventi recertifikačních kurzů	45
absolventi upgradingových kurzů	27
Celkem	<b>206</b>
vrácených dotazníků	166
návratnost v %	<b>80,58</b>

## **4.2. Metody sběru dat**

Jako stěžejní výzkumná metoda předložené práce byl zvolen dotazník. Další uvedené metody, jako je např. analýza dokumentů, slouží v našem konstruktu jako podpůrné metody. Pro splnění cílů předkládané práce bylo nutné analyzovat rodinnou sportovní socializaci, hráčskou kariéru, trenérskou kariéru, oblast vzdělání a faktor náhody u zkoumaného souboru. Ideální technikou na sběr údajů z těchto oblastí je dotazování, a proto je tedy stěžejní metodou dotazování. Vzhledem k objemu souboru a s ohledem na zaručení anonymity jsme zvolili písemnou formu dotazovací techniky, a sice dotazník. Jelikož je náš průzkum mezi fotbalovými trenéry prvotní sondou do oblasti kompetencí, nebylo možné použít již existující dotazník, ale bylo nezbytné vytvořit originální sestavu otázek, která by pátrala ve zvolených oblastech a pomáhala objasnit a vymezit trenérské kompetence. Vytvořili jsme tedy strukturovaný dotazník (viz příloha č. 1), jehož součástí byla i semistrukturovaná část určená pro volné odpovědi. Dotazník obsahuje 23 většinou uzavřených, dichotomických otázek členěných do šesti částí. Více otázek by mohlo demotivovat dotazované od svědomitého zodpovězení kladených otázek (např. Mayer, 2002; Brosus 2001), menším počtem otázek bychom patrně nezískali požadované informace. Součástí dotazníku je i úvodní oslovení a stručné uvedení do problematiky. Každá z částí je uvedena krátkým popisem a odůvodněním. Takto připravené otázky lépe uvedou tazatele do problému a ten se pak v dotazníku snadněji orientuje. Jednotlivé bloky otázek zkoumají oblast rodinné sportovní socializace, oblast vzdělání, hráčskou kariéru, trenérskou kariéru a oblast životních křížovatek či náhod. Před aplikací dotazníku jsme pro posouzení jeho validity a reliability provedli pilotní studii na 30 respondentech. Tímto byla splněna podmínka minimálního počtu probandů pro předvýzkum, který je v odborné literatuře stanoven na 25 (Atteslander, 1975; Friedrichs, 1973; Scholl, 2003). Pilotní studie vykazala drobné nedostatky ve formulaci otázek, které mohly respondenta svou strukturou mýlit. Proto došlo k minimálním úpravám, spočívajících v úpravě formulací položek. Stavba dotazníku zůstala nezměněna. Přibližná délka vyplnění dotazníku byla cca. 15 minut. Dotazník byl anonymní z důvodu kvalitnější výpovědi respondentů. Celý dotazník je přiložen v příloze č. 1. Na základě výsledků pilotní studie bylo mimo jiné možné otestovat rovněž matematicko – statistické zpracování.

## **4.3. Metody analýzy a zpracování dat**

Ve zpracování probíhalo nejprve především kategoriální třídění dat a dále pak statistické zpracování na úrovni absolutních a relativních četností dat včetně významnosti

rozdílu. Použitá literatura v této části se zabývá především metodologií pedagogického a sociologického výzkumu a psychodiagnostikou.

Při vyhodnocení byly kategorie odpovědí u jednotlivých otázek dotazníku převedeny na číselné kódy. Číselný kód v následném zpracování nahradil nominální škálu. Každý dotazník, včetně otázek a kódovaných odpovědí byl zaznamenán do tabulky v Excelu (MS Office 2000). Celý dotazník byl kvantitativně vyhodnocen a zaznamenaná data byla zpracována matematicko-statistickými postupy. Byly spočítány absolutní četnosti kategorií u jednotlivých otázek a převedeny na relativní četnost (procentuální frekvenci). Výsledky jsou přehledně zaznamenány v tabulkách. U otázek s širším spektrem odpovědí (např. věk, doba trvání apod.) byly odpovědi sloučeny do několika kategorií, kterým byl opět přidělen číselný kód. Pokud respondenti na nějakou otázku neodpověděli, nebyla tato otázka zahrnuta do celkové sumy výsledků. Vztahová analýza vycházela z požadovaných sledovaných relací vybraných otázek. Celkem bylo vytvořeno 20 kombinačních trsů pro vyhodnocení. Jednotlivé trsy byly seskupeny jak v rámci jednotlivých kategorií, tak napříč nimi. Další zpracování dat probíhalo za pomoci statistického softwaru SPSS 11 (SPSS INC. Chicago, USA), který je k dispozici Ústavu lékařské biofyziky Lékařské fakulty UP v Olomouci. SPSS 11 vyhodnotil výsledky z hlediska významnosti statistického rozdílu, chí-kvadrátu a statistickou korelaci. Ve statistickém zpracování byl použit Pearsonův korelační koeficient pro zjištění síly lineární závislosti mezi dvěma spojitými náhodnými veličinami, chí-kvadrát test a analýza adjustovaných reziduí. Analýza adjustovaných reziduí byla použita z důvodu malých četností v tabulkách o několika polích, kde užití chí-kvadrát testu bylo omezeno nebo vyloučeno. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulkách ve výsledkové části. Tabulky jsou v práci zaznamenány z větší části jako přímý dokument z programu SPSS 11.

#### **4.4. Organizace sběru dat**

Úvodní etapa byla věnována přípravě ke sběru dat o trenérech a charakterizována analýzou biografii úspěšných trenérů a hráčů, kde jsme sledovali oblasti, které jsou nejčastěji zmiňovány jako důležité v životní dráze trenéra. Ať už se týkaly hráče či trenéra samotného nebo šlo o zprostředkovanou zkušenost. Detekce těchto oblastí byla důležitá především pro následné určení a analýzu determinantů podílejících se na profesním vývoji fotbalových trenérů. Hendl (1998) označuje biografii jako napsanou historii jednoho života. Jde o rekonstrukci a interpretaci průběhu života jedince někým druhým, na rozdíl od autobiografie. V našem případě se jedná o zachycení sportovní a životní dráhy (sport career, life career, der Lebenslauf) v biografii fotbalových trenérů či hráčů.

V druhé etapě jsme se zaměřili na vytvoření dotazníku, které probíhalo i v rámci šestiměsíčního studijního pobytu na Technische Universität v Mnichově. Na základě analýzy odborné literatury (např. Mayer, 2002; Rogge, 1995, Roth, 1993; Scholl, 2003) jsme vytvořili originální sestavu otázek. Dotazník jsme následně v rámci předvýzkumné fáze předložili 30 trenérům, abychom zajistili případně nedostatky. Po minimálních úpravách jsme získali hotový dotazník určený k distribuci. Pobytu v Mnichově bylo využito i k průzkumu terénu a analýze příbuzné literatury.

Ve třetí etapě byla provedena distribuce dotazníků trenérům. Probíhala korespondenčně na základě adres získaných v rámci spolupráce s ČMFS. Pro zvýšení návratnosti byla do obálky s dotazníkem vložena další obálka se známkou a s nadepsanou zpětnou adresou. Friedrichs (1973) potvrzuje, že návratnost dotazníků poslaných poštou se může zvýšit až o 10 procent, pokud je k dotazníku přiložena obálka se známkou a nadepsanou zpětnou adresou na obálce. Součástí dotazníku byl i průvodní dopis. První rozeslání proběhlo v druhé polovině prosince 2005. V polovině ledna 2006 jsme znovu všem trenérům rozeslali urgenční dopis, kde bylo poděkováno trenérům za spolupráci a současně uvedena zdvořilá výzva pro navrácení těm trenérům, kteří ještě dotazník nezaslali zpět. Na přelomu února a března 2006 jsme kontaktovali všechny trenéry telefonicky na základě telefonních čísel získaných již v počátcích výzkumu v rámci spolupráce s ČMFS a vyzvali je zdvořile k navrácení vyplněných dotazníků. Telefonickou podporou a urgenčním dopisem jsme zvýšili návratnost o 21 procent (42 dotazníků). Dotazník byl rozeslán celkem 206 trenérům. Po aplikaci doporučených technik na zvýšení návratnosti se vrátilo 166 dotazníků, což činí 80procentní návratnost. V odborné literatuře (Friedrichs, 1973; Horák, 1989; Richter, 1970; Schneider, 1990; Scholl, 2003) se návratnost, při dotazování poštou, pohybuje v intervalu 30 – 60 procent.

#### **4.5 Analýza dokumentů**

Analýza pramenů (primárních, sekundárních) a dokumentů (primárních, sekundárních) V drtivé většině se jedná o dokumenty písemného původu (odborné knihy, časopisy apod.) a to jak primárního (např. dotazníky) tak především sekundárního charakteru (např. webové stránky, biografie, sborníky apod.). Studium dokumentů jsem prováděl průběžně po celou dobu doktorského studia. K získání teoretických poznatků byly prohledány internetové databáze a databáze knihoven. Jednalo se o databáze Wiley Interscience, ProQuest 5000, ISI Web of Knowledge, Springer Link, Biozone, Ulrich's Web, Sportdiscus, Spolit, Spowis, ERIC, Česká národní bibliografie, Státní vědecká knihovna

v Olomouci, knihovna Technické univerzity v Mnichově a knihovna Univerzity Palackého v Olomouci. Získaná data sloužila jako východiska nebo doplnění dalších výzkumných činností. Předmětem analýzy dokumentů byly především dokumenty týkající se trenérů, učitelů, učitelů TV, pracovní motivace, pracovních kompetencí, profese, Velmi přínosné bylo i studium v zahraničí, konkrétně jeden semestr v roce 2004 na Technické Univerzitě v Mnichově. Zde se naskytla skvělá příležitost k prostudování zahraniční literatury týkající se řešené problematiky, setkání a konzultace s experty na dotazování, ale také získání informací o trenérských studiích.

## 5. Výsledky

V následující kapitole shrneme výsledky analýzy dat z navrácených dotazníků dle předem zadaných sledovaných oblastí, jejich vzájemných relací a konfigurovaných trsů. Konfigurace jednotlivých trsů bude vždy v kombinaci s aktuální profesní pozicí trenéra.

### 5.1. Rodinná sportovní socializace

Úvodní část dotazníku byla zaměřena na rodinnou sportovní socializaci. Odpovědi na první otázku potvrzují naše předpoklady, a sice že trenéři pocházejí ze sportovně založených rodin. Za tyto považujeme rodiny, kde sportoval alespoň jeden z rodičů, a to na jakékoli úrovni. Podstatný je v tomto okamžiku sportující rodič jako pasivní motivační faktor, nikoli úroveň, na které sportoval či druh sportu. Jeden nebo oba z rodičů sportovali v 68 procentech případů (viz Tabulka 1). Domníváme se, že aktivní sportování obou nebo jednoho z rodičů způsobuje u dítěte vnímání sportovní činnosti, jako přirozené aktivity a stejně tak ji poté dítě přebírá do svého způsobu života. Více než třetina nesportujících rodičů je důkazem toho, že sportující rodič není jediným prvkem, který může u dítěte vyvolat kladný vztah ke sportu a jeho následné aktivní provádění. Otázkou dalšího šetření by tedy mohlo být pátrání po motivech, které měly v dětství rozhodující vliv na vytváření kladného vztahu ke sportu. Logicky se nabízí další skupiny, ve kterých se dítě pohybuje, jako je škola, kroužky či kamarádi.

Tabulka 1. Sportování rodičů

Sportovali Vaši rodiče?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ne	53	31,9	31,9	31,9
	Ano	113	68,1	68,1	100
	Total	166	100	100	

80 procent rodičů, kteří sportovali, se sportu věnovali spíše na rekreační úrovni a jen cca jedna pětina na vrcholové úrovni (Tabulka 2). Tato skutečnost ukazuje na fakt, že není nutné, aby byl rodič vrcholovým sportovcem. I když z dotazníku není patrná síla vlivu vrcholového či rekreačního sportování, lze se domnívat, že rozhodující vliv na dítě má vztah ke sportovní činnosti a její praktické provozování, nikoli úroveň, na které je konkrétní činnost



prováděna. Již tento výsledek potvrzuje naši hypotézu, že trenéři pocházejí ze sportovně založených rodin.

Tabulka 2. Úroveň sportování rodičů

**Na jaké úrovni sportovali Vaši rodiče?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rekreačně	91	54,8	80,5	80,5
	vrcholově	22	13,3	19,5	100
	Total	113	68,1	100	
Missing	System	53	31,9		
Total		166	100		

Odpovědi na třetí otázku nám více než ze dvou třetin potvrdily naši domněnku, že trenéři v dětství následovali své otce, kteří hráli aktivně fotbal. Výlučně fotbalu se věnovalo 53 procent rodičů (předpokládáme, že otců). Souvislost s otcovou fotbalovou kariérou je nasnadě. Dítě má možnost sledovat otce při tréninku či utkání, pohybuje se ve fotbalovém prostředí a volba aktivně provozovaného sportu se zdá být automatickou. V drtivé většině případů bývá otec rovněž prvním trenérem a současně fanouškem hráče-dítěte a právě otec je tím, kdo přihlásí dítě do fotbalového klubu. Třetina rodičů pak pěstovala jiné sporty než fotbal, což ukazuje na skutečnost, že ke sportovnímu vzoru není nutné provozovat totožný sport. Dostačující je přítomnost aktivního sportovce v rodičovském páru, který slouží jako obecný sportovní vzor.

Tabulka 3. Druh sportu rodičů

**Jaký druh sportu provozovali Vaši rodiče?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fotbal	60	36,1	53,1	53,1
	jiný	25	15,1	22,1	75,2
	více sportů (i fotbal)	18	10,8	15,9	91,2
	všestrannost	10	6	8,8	100
	Total	113	68,1	100	
Missing	System	53	31,9		
Total		166	100		

Téměř 77 procent trenérů uvedlo, že vedení ke sportu nějakým způsobem byli (Tabulka 4), což ukazuje na správnost naší domněnky, že trenéři pochází z rodin sportu nakloněných a trenéři tak měli možnost pěstovat sport již od dětství. Naproti tomu přes 23 procent trenérů se sportu věnovalo i přesto, že k němu nebyli vedeni. Je otázkou dalšího šetření, zda to byl ze strany rodičů jen pouhý nezájem nebo zda se jednalo dokonce o odpor ke sportu. I fakt, že trenéři byli v dětství v takovém procentu aktivně vedeni ke sportu potvrzuje naši hypotézu, že trenéři pocházejí ze sportovně založených rodin.

Tabulka 4. Vedení rodiči ke sportu

Vedli Vás rodiče ke sportu?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ne	39	23,5	23,5	23,5
	Ano	127	76,5	76,5	100
	Total	166	100	100	

Následující přehled (Tabulka 5), který doplňuje předchozí informace z Tabulky 4, ukazuje, že když už byli trenéři v dětství vedeni rodiči ke sportu, jednalo se z 80 procent o fotbal či více sportů současně včetně fotbalu. Pouze necelých 20 procent tvoří jiné sporty a všestrannost.

Tabulka 5. Druh sportu, ke kterému vedli rodiče

K jakému sportu Vás rodiče vedli?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fotbal	53	31,9	41,7	41,7
	jiný	3	1,8	2,4	44,1
	více sportů (i fotbal)	49	29,5	38,6	82,7
	všestrannost	22	13,3	17,3	100
	Total	127	76,5	100	
Missing	System	39	23,5		
Total		166	100		

Naše domněnka, že rodiče, kteří sportují, budou své děti vést ke sportu, se potvrdila (Tabulka 6). Ukázalo se ovšem, že i rodiče, kteří nesportují, mohou vést potomky ke sportu, a

to v nečekaně vysokém procentu. Chí-kvadrát test prokázal, že rodiče, kteří sami sportovali, vedli respondenty ke sportu v signifikantně vyšším procentu případů (92,9 procent) ve srovnání s rodiči, kteří nesportovali (41,5 procent).

Tabulka 6. Porovnání sportujících rodičů a vedením ke sportu

**ot1 \* ot4 Crosstabulation**

			ot4. Vedli Vás rodiče ke sportu?		Total
			NE	ANO	
ot1. Sportovali rodiče?	NE	Count	31	22	53
		% within ot1	58,5%	41,5%	100,0%
	ANO	Count	8	105	113
		% within ot1	7,1%	92,9%	100,0%
Total	Count	39	127	166	
	% within ot1	23,5%	76,5%	100,0%	

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,052	1	<b>&lt; 0,0001</b>
N of Valid Cases	166		

Trenéři uváděli sportujícího sourozence v 62 procentech (Tabulka 7). Pokud ovšem bereme v úvahu pouze rodiny, kde byl sourozenec přítomen, se jedná o 70 procent případů, což může více ukazovat na podstatný vliv sourozence, který se věnuje sportu.

Tabulka 7. Sportování sourozenců

**Sportovali Vaši sourozenci?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ne	43	25,9	25,9	25,9
	Ano	103	62	62	88
	nemám sourozence	20	12	12	100
	Total	166	100	100	

82 procent sourozenců, kteří sportovali, se sportu věnovali spíše na rekreační úrovni a jen 18 procent na vrcholové úrovni (Tabulka 8). Podobně jako v případě sportujících rodičů zřejmě není nutné, aby sourozenec byl vrcholovým sportovcem. Také zde se ukazuje, že efekt

působení sportujícího člena rodiny na jedince není závislý na úrovni, na které sportuje rodič či sourozenec. Ten pravděpodobně spočívá více ve vlastnostech, pozorovaných příkladech a aktivním či pasivním vedením ke sportu.

Tabulka 8. Úroveň sportování sourozenců

Na jaké úrovni sportovali Vaši sourozenci?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rekreačně	84	50,6	81,6	81,6
	vrcholově	19	11,4	18,4	100
	<b>Total</b>	103	62	100	
Missing	System	63	38		
<b>Total</b>		166	100		

Více než polovina sourozenců byla aktivními fotbalisty (Tabulka 9) a jen 32 procent sourozenců pěstovalo jiný sport než fotbal. Vezmeme-li v úvahu očekávanou hypotézu, že v polovině případů sourozencem mohla být dívka, pak se nabízí domněnka, že například i sestra – volejbalistka mohla přivést svého bratra k fotbalu. Pokud ovšem přijmeme pravděpodobnější hypotézu, tedy že k fotbalu mohl sourozence přivést jen bratr a plných 68 procent sourozenců se mimo jiné věnovalo fotbalu, pak se lze domnívat, že v rodině byl přítomen bratr ve více než polovině případů a můžeme předpokládat, že sourozenec – fotbalista je podstatným elementem, který přivede sourozence k fotbalu.

Tabulka 9. Druh sportu sourozenců

Jaký sport provozovali Vaši sourozenci?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fotbal	55	33,1	53,4	53,4
	jiný	33	19,9	32	85,4
	více sportů (i fotbal)	15	9	14,6	100
	<b>Total</b>	103	62	100	
Missing	System	63	38		
<b>Total</b>		166	100		

Prokázat, který element v rodině má na sportování jedince větší vliv, zda rodiče či sourozenci, je velmi obtížné. Pro přiblížení míry vlivu konkrétního elementu nabízíme srovnání sportujících rodičů a sportujících sourozenců (Tabulka 10). Chí-kvadrát test prokázal, že v případě kdy sportovali rodiče, sportovali v signifikantně vyšším procentu případů také sourozenci respondentů (78,1 procent) ve srovnání se situací, kdy rodiče nesportovali (56,0 procent). Srovnání nabízí domněnku, že sportující rodič je významnějším motivačním prvkem ke sportu než sportující sourozenec. Navíc lze uvažovat i tak, že sportující sourozenec může být sekundárním motivem, který zprostředkovává vliv rodičů na jedince. I tak můžeme říct, že se jedná o výsledek potvrzující naši hypotézu, že trenéři pocházejí ze sportovně založených rodin.

Tabulka 10. Porovnání sportujících rodičů a sportujících sourozenců

**ot1 \* ot6 Crosstabulation**

			ot6. Sportovali Vaši sourozenci?			Total
			NE	ANO	nemám sourozence	
ot1. Sportovali rodiče?	NE	Count	22	28	3	53
		% within ot1	41,5%	52,8%	5,7%	100,0%
	ANO	Count	21	75	17	113
		% within ot1	18,6%	66,4%	15,0%	100,0%
Total		Count	43	103	20	166
		% within ot1	25,9%	62,0%	12,0%	100,0%

**ot1 \* ot6 Crosstabulation**

			ot6. Sportovali Vaši sourozenci?		Total
			NE	ANO	
ot1. Sportovali rodiče?	NE	Count	22	28	50
		% within ot1	44,0%	56,0%	100,0%
	ANO	Count	21	75	96
		% within ot1	21,9%	78,1%	100,0%
Total		Count	43	103	146
		% within ot1	29,5%	70,5%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,746	1	<b>,005</b>
N of Valid Cases	146		

Zakazování tréninků, obavy o zdraví, návštěvy kostela v čase tréninků či utkání, tlak na ukončení aktivního sportování, zvýšený důraz na školní povinnosti, roztrhaný registrační průkaz a podobné. Zmíněné události provázely některé trenéry v dětství v rodině. Tyto uváděli trenéři jako případy, kdy bylo trenérům rodiči bráněno ve sportování. Dle očekávání ovšem bránili rodiče trenérům ve sportu pouze v minimálním procentu (Tabulka 11) a naopak v drtivé většině trenérů rodiče ve sportu nebránili.

Tabulka 11. Bránění ve sportu

**Bránili Vám rodiče ve sportování?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ne	157	94,6	94,6	94,6
	Ano	9	5,4	5,4	100
	Total	166	100	100	

Ne všechny rodičovské páry se věnují sportu a ne všechny rodičovské páry jsou sportu nakloněné. Nesportující rodiče vnímají jako podstatnější odlišné hodnoty a volný čas vyplňují jinou než sportovní činností. Právě od nesportujících rodičů jsme očekávali, že budou trenérům bránit ve sportu více než sportující rodiče, což se potvrdilo (Tabulka 12) Chí-kvadrát test prokázal, že rodiče, kteří sami nesportovali, bránili respondentům ve sportování v signifikantně vyšším procentu případů (11,3 procent) ve srovnání s rodiči, kteří sportovali (2,7 procent). Na druhou stranu je nutné uvést, že nesportující rodiče téměř v 90 procentech případů trenérům ve sportování nebránili.

Tabulka 12. Porovnání sportujících rodičů a bránění ve sportu

**ot1 \* ot9 Crosstabulation**

			ot9. Bránili vám rodiče ve sportování?		Total
			NE	ANO	
ot1. Sportovali rodiče?	NE	Count	47	6	53
		% within ot1	88,7%	11,3%	100,0%
	ANO	Count	110	3	113
		% within ot1	97,3%	2,7%	100,0%
Total		Count	157	9	166
		% within ot1	94,6%	5,4%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,284	1	<b>,022</b>
N of Valid Cases	166		

Výše (Tabulky 4, 5, 6) byla řešena otázka vedení respondentů ke sportu. Tím jsme měli na mysli především prvotní přivedení ke sportovní činnosti, první kontakty s ní, přivedení do sportovního kroužku, navozování sportovní atmosféry v rodině apod. Nyní se zaměřujeme na jedince již sportující, kterým rodiče ve sportu bránili (Tabulky 11, 12) nebo kteří byli rodiči ve sportu podporováni (Tabulky 13, 14, 15). Výsledky ukazují, že 86 procent trenérů bylo v dětství ve sportu aktivně podporováno. Fakt, že 14 procent rodičů své děti ve sportu nepodporovalo, nemusí automaticky znamenat, že dětem ve sportu brání, což potvrzuje Tabulka 11. Absence podpory může jednoduše znamenat větší benevolenci rodičů pro činnost dětí, větší svobodu konání různých aktivit nebo také jistou míru nezájmu o sportovní činnost svých potomků.

Tabulka 13. Podporování rodiči ve sportu

#### Podporovali Vás rodiče ve sportování?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ne	23	13,9	13,9	13,9
	Ano	143	86,1	86,1	100
	Total	166	100	100	

Formu či způsob podpory mohli respondenti volně popsat v dotazníku. Dle uváděných způsobů podpory jsme vytvořili 4 kategorie, které uvádíme v přehledu (Tabulka 14). Nejvíce si trenéři uvědomovali finanční a materiální podporu. Ta je důležitá především při pořizování sportovního vybavení a oblečení, placení členských příspěvků, hrazení tuzemských či zahraničních soustředění, ale lze do ní zařadit dopravu na zápasy či tréninky. Dále uváděli psychickou a morální podporu, kterou jim rodiče poskytovali nebo fandění při zápasech. Ve více než jedné čtvrtině případů šlo o kombinaci materiální a psychické podpory. Téměř 33 procent trenérů uvádělo jiný způsob podpory, pod kterým si lze představit volnější režim při domácích povinnostech, uvolňování ze školy, rady, informace, pohovory, všestrannou podporu apod.

Tabulka 14. Způsob podpory ve sportu

**Jakým způsobem Vás podporovali?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	finance, doprava	33	19,9	23,1	23,1
	psychicky, morálně, fandění	26	15,7	18,2	41,3
	oboje, kombinace	37	22,3	25,9	67,1
	jinak	47	28,3	32,9	100
	<b>Total</b>	143	86,1	100	
Missing	System	23	13,9		
<b>Total</b>		166	100		

Podobně jako se nám potvrdil předpoklad, že nesportující rodiče budou více bránit dětem ve sportu, potvrdil se i předpoklad, že sportující rodiče budou děti ve sportu více podporovat než nesportující rodiče (Tabulka 12). Chí-kvadrát test prokázal, že rodiče, kteří sami sportovali, podporovali respondenty ve sportování v signifikantně vyšším procentu případů (94,7 procent) ve srovnání s rodiči, kteří nesportovali (67,9 procent). Tento výsledek ukazuje, že dítě sportujících rodičů, má téměř 95procentní jistotu, že bude rodiči podporováno ve sportovní činnosti. Podpora rodičů je zřejmě odvozena od jejich zkušeností se sportovní činností, znalostí problematiky, ale také vědomím, že podpora dětí v jakékoli pozitivní činnosti je důležitá. To si ovšem uvědomují i nesportující rodiče, kteří téměř ze dvou třetin podporují své děti ve sportu navzdory tomu, že nesportují.

Tabulka 15. Porovnání sportujících rodičů a podporujících

**ot1 \* ot10 Crosstabulation**

			ot10. Podporovali Vás rodiče ve sportování?		Total
			NE	ANO	
ot1. Sportovali rodiče?	NE	Count	17	36	53
		% within ot1	32,1%	67,9%	100,0%
	ANO	Count	6	107	113
		% within ot1	5,3%	94,7%	100,0%
Total		Count	23	143	166
		% within ot1	13,9%	86,1%	100,0%



### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,655	1	<b>&lt; 0,0001</b>
N of Valid Cases	166		

Zahájení aktivní sportovní činnosti a její časování je velmi individuální. V případě respondentů v našem výzkumu se zahájení aktivního sportování rozložilo mezi čtvrtý a čtrnáctý rok věku, nejvíce však trenéři začali sportovat mezi šestým a desátým rokem (Tabulka 16).

Tabulka 16. Věk zahájení sportovní činnosti

V kolika letech jste začal s aktivním sportem?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	<b>4</b>	2	1,2	1,2	1,2
	<b>5</b>	6	3,6	3,6	4,8
	<b>6</b>	60	36,1	36,1	41,0
	<b>7</b>	14	8,4	8,4	49,4
	<b>8</b>	29	17,5	17,5	66,9
	<b>9</b>	21	12,7	12,7	79,5
	<b>10</b>	21	12,7	12,7	92,2
	<b>11</b>	4	2,4	2,4	94,6
	<b>12</b>	7	4,2	4,2	98,8
	<b>14</b>	2	1,2	1,2	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

Oproti zahájení aktivního sportování se věkové rozpětí zahájení fotbalového tréninku posunulo o rok dále, tedy mezi pátý a patnáctý rok věku respondenta (Tabulka 17). S fotbalem trenéři začínali nejčastěji mezi šestým a desátým rokem života, což se z hlediska ontogeneze a senzitivního období jeví jako optimální věk.

Tabulka 17. Věk zahájení fotbalového tréninku

V kolika letech jste začal s fotbalem?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	3	1,8	1,8	1,8
	6	43	25,9	25,9	27,7
	7	15	9,0	9,0	36,7
	8	26	15,7	15,7	52,4
	9	28	16,9	16,9	69,3
	10	28	16,9	16,9	86,1
	11	3	1,8	1,8	88,0
	12	13	7,8	7,8	95,8
	13	2	1,2	1,2	97,0
	14	4	2,4	2,4	99,4
	15	1	,6	,6	100,0
	<b>Total</b>		166	100,0	100,0

Získané výsledky ukazují, že trenéři pocházejí ze sportovně založených rodin, přičemž podstatnější se jednoznačně jeví fakt, že konkrétní člen rodiny sportoval, než na jaké úrovni sport prováděl. V takové rodině se vyskytuje minimálně jeden sportující jedinec, rodič nebo sourozenec. Zřejmě i z tohoto důvodu byli respondenti vedeni rodiči ke sportu a naopak respondentům v nesportujících rodinách bránili rodiče více ve sportování, když jen v malém procentu případů. Což se dělo v signifikantním procentu případů. Podstatné je, že více než čtyři pětiny trenérů bylo ve sportování rodiči aktivně podporováno. Uvedená fakta jednoznačně potvrzují náš předpoklad citovaný v Hypotéze 1, že fotbaloví trenéři pocházejí ze sportovně založených rodin.

## 5.2. Hráčská kariéra

Věk, ve kterém začali hrát respondenti fotbal organizovaně, se téměř z 95 procent rozprostřel mezi šestý a dvanáctý rok věku (Tabulka 18), což je velmi podobné věkové rozložení, ve kterém začali s fotbalem obecně. Značí to zřejmě fakt, že s fotbalem v drtivé většině začali až v organizované podobě ve fotbalovém oddíle.

Tabulka 18. Věk zahájení organizované fotbalové činnosti

V kolika letech jste začal hrát fotbal organizovaně?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	,6	,6	,6
	6	23	13,9	13,9	14,5
	7	19	11,4	11,4	25,9
	8	30	18,1	18,1	44,0
	9	25	15,1	15,1	59,0
	10	38	22,9	22,9	81,9
	11	6	3,6	3,6	85,5
	12	16	9,6	9,6	95,2
	13	2	1,2	1,2	96,4
	14	4	2,4	2,4	98,8
	15	1	,6	,6	99,4
	16	1	,6	,6	100,0
	<b>Total</b>		166	100,0	100,0

Výsledky našeho šetření ukazují, že největší část dotazovaných trenérů zahajovala kariéru v krajském přeboru (Tabulka 19), který byl ovšem až do 80. let minulého století nejvyšší žákovskou soutěží, která byla zavedena později. V žákovské lize hrála třetina trenérů. Pětina respondentů pak zahajovala hráčskou kariéru na nižších než ligových a krajských úrovních.

Tabulka 19. Hráčská úroveň v žákovské kategorii

Na jaké nejvyšší úrovni jste hrál v žákovské kategorii?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	žákovská liga	55	33,1	33,1	33,1
	krajský přebor	71	42,8	42,8	75,9
	nižší soutěže	36	21,7	21,7	97,6
	nehrál	4	2,4	2,4	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

V dorostenecké lize působilo na 70 procent respondentů dotazovacího šetření (Tabulka 20), což je z pohledu zaměření předkládané práce významné procento. Jelikož již v dorostenecké lize se setkávali s profesionálním přístupem k fotbalu a mohli tak absorbovat mnoho pro svou budoucí trenérskou praxi.

Tabulka 20. Hráčská úroveň v juniorské kategorii

Na jaké nejvyšší úrovni jste hrál v juniorské kategorii?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	dorostenecká liga	116	69,9	69,9	69,9
	nižší soutěže	49	29,5	29,5	99,4
	nehrál	1	,6	,6	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

Tabulka 21 ukazuje na posun v hráčské úrovni mezi žákovskou a juniorskou kategorií. Ve 115 případech (69,2 procent) zůstala úroveň stejná, ve 30 případech (18,1 procent) došlo ke snížení úrovně a ve 21 případech (12,6 procent) došlo ke zvýšení úrovně. Test McNemar neprokázal signifikantní posun úrovně mezi žákovskou a juniorskou kategorií. Tato skutečnost ukazuje, že nedošlo k významnému posunu mezi úrovněmi.

Tabulka 21. Porovnání hráčských úrovní žákovské a juniorské kategorii

ot15 \* ot16 Crosstabulation

			ot16. Úroveň v juniorské kategorii			Total
			liga	nižší soutěže	nehrál	
ot15. Úroveň v žákovské kategorii	liga	Count	50	5	0	55
		%	90,9%	9,1%	,0%	100,0%
	krajský přebor	Count	47	24	0	71
		%	66,2%	33,8%	,0%	100,0%
	nižší soutěže	Count	17	18	1	36
		%	47,2%	50,0%	2,8%	100,0%
	nehrál	Count	2	2	0	4
		%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
Total		Count	116	49	1	166
		%	69,9%	29,5%	,6%	100,0%

Test posunu McNemar

k\_15 \* k\_16 Crosstabulation

			ot16. Úroveň v juniorské kategorii			Total
			liga	nižší soutěže	nehrál	
ot15. Úroveň v žákovské kategorii	liga	Count	97	29	0	126
		% of Total	58,4%	17,5%	,0%	75,9%
	nižší soutěže	Count	17	18	1	36
		% of Total	10,2%	10,8%	,6%	21,7%
	nehrál	Count	2	2	0	4
		% of Total	1,2%	1,2%	,0%	2,4%
Total		Count	116	49	1	166
		% of Total	69,9%	29,5%	,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	5,464	3	,141
N of Valid Cases	166		

Seniorskou kategorii jsme rozdělili na profesionální úroveň, která je zastoupená první českou či československou ligou nebo nejvyšší ligovou soutěží v zahraničí. Další úroveň představuje 2. a 3. liga, které lze v našich podmínkách označit za poloprofesionální. Poslední úrovně jsou nižší soutěže, kde se jedná o amatérský přístup a fotbal je pouze koníčkem. Tabulka 22 ukazuje rozdělení respondentů v úrovních soutěží, ve kterých hráli. Na nejvyšším stupni působilo 55 procent dotazovaných trenérů. Více než čtvrtina jich pak působila

v poloprofesionální druhé a třetí lize. Je třeba dodat, že druhá liga se z amatérské soutěže postupnou profesionalizací stala profesionální soutěží, ve které již je požadována UEFA PRO licence, V nižších soutěžích působilo pouze okolo 15 procent trenérů. Tento výsledek potvrzuje naši hypotézu, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licencí během své hráčské kariéry hráli v seniorské kategorii na profesionální nebo alespoň poloprofesionální úrovni.

Tabulka 22. Hráčská úroveň v seniorské kategorii

Na jaké nejvyšší úrovni jste hrál v seniorské kategorii?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<b>1. liga, zahraničí, repre</b>	92	55,4	55,4	55,4
	<b>2. liga, 3 liga</b>	46	27,7	27,7	83,1
	<b>nižší soutěže</b>	25	15,1	15,1	98,2
	<b>nehrál</b>	3	1,8	1,8	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

Tabulka 23 ukazuje na posun v hráčské úrovni mezi juniorskou a seniorskou kategorií. Ve 125 případech (75,3 procent) zůstala úroveň stejná, v 10 případech (6,0 procent) došlo ke snížení úrovně a ve 31 (18,7 procent) případech došlo ke zvýšení úrovně. Test McNemar prokázal signifikantní posun úrovně mezi juniorskou a seniorskou kategorií (tj. v seniorské kategorii signifikantně vyšší úroveň). Toto ukazuje na fakt, že téměř v 25 procent případů došlo ke změně úrovně mezi juniory a seniory. Obecné tvrzení, že přechod mezi juniory a seniory bývá nejcitlivější změnou v hráčské kariéře, se zde potvrzuje a současně vyvrací. Potvrzuje se tím, že zde dochází k signifikantnímu posunu mezi úrovněmi, na druhou stranu se vyvrací neobvyklým posunem o kategorii výš.

Tabulka 23. Porovnání hráčských úrovní v juniorské a seniorské kategorii

ot16 \* ot17 Crosstabulation

			ot17. Úroveň v seniorské kategorii				Total
			1. liga	2.,3. liga	nižší soutěže	nehrál	
ot16. Úroveň v juniorské kategorii	liga	Count	75	33	7	1	116
		%	64,7%	28,4%	6,0%	,9%	100,0%
	nižší soutěže	Count	17	13	17	2	49
		%	34,7%	26,5%	34,7%	4,1%	100,0%
	nehrál	Count	0	0	1	0	1
		%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Total	Count	92	46	25	3	166	
	%	55,4%	27,7%	15,1%	1,8%	100,0%	

Test posunu McNemar

k\_16 \* k\_17 Crosstabulation

			ot17. Úroveň v seniorské kategorii			Total
			liga	nižší soutěže	nehrál	
ot16. Úroveň v juniorské kategorii	liga	Count	108	7	1	116
		% of Total	65,1%	4,2%	,6%	69,9%
	nižší soutěže	Count	30	17	2	49
		% of Total	18,1%	10,2%	1,2%	29,5%
	nehrál	Count	0	1	0	1
		% of Total	,0%	,6%	,0%	,6%
Total	Count	138	25	3	166	
	% of Total	83,1%	15,1%	1,8%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	15,631	3	<b>,001</b>
N of Valid Cases	166		

Poslední otázka dotazníku v oblasti hráčské kariéry se týkala věku, ve kterém hráči ukončili aktivní hráčskou kariéru. Tento údaj byl důležitý především pro porovnání s věkem, kdy trenéři zahájili trenérskou kariéru. Ale je zajímavé se na tabulku podívat i jako na samostojný údaj. Očekávali jsme, že konec aktivní kariéry bude dominantně umístěn mezi 30. a 40. rok života, ale v tomto věku ukončilo kariéru pouze málo přes 50 procent hráčů. Naproti tomu nečekaných téměř 30 procent hráčů zakončilo kariéru ještě před 30. rokem. Jelikož tento údaj není stěžejním v rámci dotazování, je možné se jen dohadovat nad důvodem brzkého

ukončení kariéry. Nejpravděpodobněji se jeví možná zranění, která znemožnila pokračování v kariéře na odpovídající úrovni anebo změna cílení úsilí jiným než fotbalovým směrem. Na opačném pólu stojí více než 10 procent skupina hráčů, kteří aktivně hráli ještě po 40. roce.

Tabulka 24. Věk ukončení aktivní hráčské kariéry

V kolika jste ukončil aktivní hráčskou kariéru?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17 - 20	7	4,2	4,5	4,5
	21 - 25	15	9,0	9,6	14,0
	26 - 30	24	14,5	15,3	29,3
	31 - 35	51	30,7	32,5	61,8
	36 - 40	40	24,1	25,5	87,3
	41 - 45	15	9,0	9,6	96,8
	46 +	5	3,0	3,2	100,0
	<b>Total</b>	157	94,6	100,0	
Missing	System	9	5,4		
<b>Total</b>		166	100,0		

Silná majorita dotazovaných trenérů zahajovala hráčskou kariéru v žákovské kategorii na nejvyšší úrovni. Ať již to bylo původně v krajském přeboru nebo později v žákovské lize. V dorostenecké lize jich působilo téměř stejné procento, což potvrdil i test McNemar, který neprokázal signifikantní posun mezi úrovněmi. V seniorské kategorii více než polovina respondentů hrála na profesionální úrovni, tj. v první lize či reprezentaci. Přibližně čtvrtina jich pak působila v poloprofesionální druhé a třetí lize. Test McNemar prokázal signifikantní posun mezi juniorskou a seniorskou úrovní. Získané výsledky potvrdily náš předpoklad, že fotbaloví trenéři během své hráčské kariéry hráli v seniorské kategorii na profesionální nebo alespoň poloprofesionální úrovni.

### 5.3. Trenérská kariéra

Následující Tabulka 25 ukazuje věk, ve kterém dotazovaní trenéři zahájili trenérskou kariéru. Dle očekávání největší část trenérů začalo trénovat kolem 30. roku věku. Jako



překvapivý se může jevit pětinnový podíl trenérů, kteří nastartovali svou dráhu před 25. rokem, tedy v relativně nízkém „trenérském“ věku.

Tabulka 25. Věk zahájení trenérské praxe

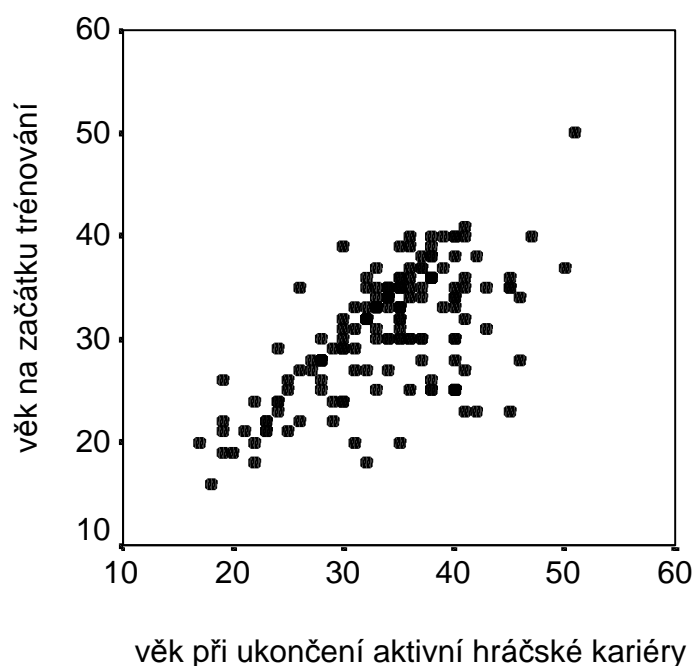
V kolika letech jste začal s trénováním?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16 - 20	9	5,4	5,4	5,4
	21 - 25	30	18,1	18,1	23,5
	26 - 30	37	22,3	22,3	45,8
	31 - 35	55	33,1	33,1	78,9
	36 - 40	33	19,9	19,9	98,8
	41 +	2	1,2	1,2	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

Zajímavější z pohledu překryvu dvou kariér, hráčské a trenérské, se jeví Tabulka 26. Pearsonova korelační analýza prokázala pozitivní korelaci mezi věkem při ukončení aktivní hráčské kariéry a věkem na začátku kariéry trenérské ( $r = 0,625$ ). Koeficient téměř dosahuje hodnoty velmi těsného vztahu, tedy že hodnoty věku ukončení hráčské kariéry jsou velmi blízké hodnotám věku, ve kterém trenéři zahájili trenérskou kariéru. Tento výsledek lze snadno a logicky okomentovat, jelikož zde dochází k pochopitelnému přechodu mezi úzce spjatými kariérami. Dalo se tedy očekávat, že nástup trenérské kariéry následoval krátce po ukončení té hráčské nebo se určitým časovým úsekem prolínal.

Tabulka 26. Porovnání věku při ukončení kariéry s věkem zahájení trenérské praxe

Correlations		
		ot19. Věk na začátku trénování
ot18. Věk při ukončení aktivní hráčské kariéry	Pearson Correlation	,625**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	166

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Tabulka 27 dokládá, že více než dvě třetiny trenérů začínalo na úrovni, kterou by bylo možné označit jako základní úroveň. Máme tím na mysli nižší amatérské soutěže a nízké věkové kategorie.

Tabulka 27. Trenérská úroveň na počátku trénování

Na jaké úrovni jste začal?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1. liga, repre	11	6,6	6,6	6,6
	2. liga, 3. liga	20	12,0	12,0	18,7
	mládež, SCM, liga	17	10,2	10,2	28,9
	nižší soutěže	58	34,9	34,9	63,9
	žáci, minižáci, přípravka	60	36,1	36,1	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

Chí-kvadrát test (Tabulka 28) prokázal závislost mezi hráčskou úrovní v seniorské kategorii a úrovní na začátku trénování. Ve skupině respondentů, kteří v seniorské kategorii

hráli na úrovni 1. ligy, je signifikantně vyšší zastoupení těch, kteří začali trénovat na úrovni 1., ev. 2 nebo 3. ligy. Tento výsledek potvrzuje naši hypotézu, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licencií.

Tabulka 28. Porovnání hráčské úrovně v seniorské kategorii s trenérskou úrovní na počátku trenérské praxe

**ot17 \* ot20 Crosstabulation**

			ot20. Úroveň na začátku trénování					Total
			1. liga	2.,3. liga	mládež, SCM, liga	nižší soutěže	žáci, přípravky	
ot17. Úroveň v seniorské kategorii	1. liga	Count	11	20	12	24	25	92
		%	12,0%	21,7%	13,0%	26,1%	27,2%	100,0%
	2.,3. liga	Count	0	0	3	21	22	46
		%	,0%	,0%	6,5%	45,7%	47,8%	100,0%
	nižší soutěže	Count	0	0	2	11	12	25
		%	,0%	,0%	8,0%	44,0%	48,0%	100,0%
	nehrál	Count	0	0	0	2	1	3
		%	,0%	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
Total		Count	11	20	17	58	60	166
		%	6,6%	12,0%	10,2%	34,9%	36,1%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,481 <sup>a</sup>	12	<b>,0003</b>
N of Valid Cases	166		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

Chí-kvadrát test (Tabulka 29) prokázal závislost mezi hráčskou úrovní v juniorské kategorii a úrovní na které začal respondent trénovat. Vyšší úroveň v juniorské kategorii je spojena s vyšší úrovní na začátku trénování a opačně. Porovnáme-li výsledky v tabulkách 28 a 29 zjistíme, že jsou velmi podobné. Jediný rozdíl je v posunu hráčské úrovně mezi juniorskou a seniorskou kategorií, kdy se 4 hráči přesunuli z nižších soutěží do 1. ligy.

Tabulka 29. Porovnání hráčské úrovně v juniorské kategorii s trenérskou úrovní na počátku trenérské praxe

**ot16 \* ot20 Crosstabulation**

			ot20. Úroveň na začátku trénování					Total
			1. liga	2.,3. liga	mládež, SCM, liga	nižší soutěže	žáci, přípravky	
ot16. Úroveň v juniorské kategorii	liga	Count	9	18	14	31	44	116
		%	7,8%	15,5%	12,1%	26,7%	37,9%	100,0%
	nižší soutěže	Count	2	2	3	27	15	49
		%	4,1%	4,1%	6,1%	55,1%	30,6%	100,0%
	nehrál	Count	0	0	0	0	1	1
		%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total		Count	11	20	17	58	60	166
		%	6,6%	12,0%	10,2%	34,9%	36,1%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,859 <sup>a</sup>	8	<b>,044</b>
N of Valid Cases	166		

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Následující tabulka (Tabulka 30) demonstruje strukturu respondentů dle úrovně, na které v současné době trénují. Připomínáme, že všichni respondenti jsou držiteli UEFA PRO licence, která opravňuje k trénování na profesionální úrovni. Hypotéza, kde předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licencí působí v profesionální soutěži, která tuto licenci požaduje, je tímto vyvrácena.

Tabulka 30. Současná trenérská úroveň

Na jaké úrovni trénujete dnes?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1. liga, repre	41	24,7	24,7	24,7
	2. liga, 3. liga	37	22,3	22,3	47,0
	mládež, SCM, liga	31	18,7	18,7	65,7
	nižší soutěže	19	11,4	11,4	77,1
	žáci, minižáci, příprava	3	1,8	1,8	78,9
	bez angažmá	10	6,0	6,0	84,9
	netrénuji	25	15,1	15,1	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

Podobně jako je tomu u Tabulky 28, i zde existuje očekávaná vazba mezi hráčskou úrovní v seniorské kategorii a trenérskou úrovní, tentokrát současnou. Chí-kvadrát test prokázal závislost mezi úrovní v seniorské kategorii a úrovní na které respondent dnes trénuje. Vyšší úroveň v seniorské kategorii je spojena s vyšší úrovní, na které respondent trénuje dnes a opačně. I tento výsledek potvrzuje naši hypotézu, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci.

Tabulka 31. Porovnání hráčské úrovně v juniorské kategorii se současnou trenérskou úrovní

ot17 * ot21 Crosstabulation										
			ot21. Úroveň trénování v současné době						Total	
			1. liga	2.,3. liga	mládež, SCM, liga	nižší soutěže	žáci, příprava	bez angažmá		netrénuji
ot17. Úroveň v seniorské kategorii	1. liga	Count	27	25	12	6	0	9	13	92
		%	29,3%	27,2%	13,0%	6,5%	,0%	9,8%	14,1%	100,0%
	2.,3. liga	Count	9	8	13	10	0	1	5	46
		%	19,6%	17,4%	28,3%	21,7%	,0%	2,2%	10,9%	100,0%
	nižší soutěž	Count	4	4	5	3	3	0	6	25
	%	16,0%	16,0%	20,0%	12,0%	12,0%	,0%	24,0%	100,0%	
	nehral	Count	1	0	1	0	0	0	1	3
	%	33,3%	,0%	33,3%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%	
Total	Count	41	37	31	19	3	10	25	166	
	%	24,7%	22,3%	18,7%	11,4%	1,8%	6,0%	15,1%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,973 <sup>a</sup>	18	<b>,002</b>
N of Valid Cases	166		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

V 31 případech (23,7 procent) zůstala úroveň stejná, v 7 případech (5,4 procent) došlo ke snížení úrovně a ve 103 případech (70,9 procent) došlo ke zvýšení úrovně. Test McNemar prokázal signifikantní posun mezi úrovní na začátku trénování a úrovní, na které respondenti trénují v současné době (úroveň v současné době je signifikantně vyšší než úroveň na začátku trénování). Uvedený posun je očekávaný, neboť předpokládáme, že profesní dráha trenéra by měla mít spíše vzestupnou než sestupnou tendenci. Tento výsledek nám potvrzuje hypotézu, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi trenérskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci. Z Tabulky 32 je dále patrné, že stagnace úrovně je dána vysokou úrovní již na počátku trenérské kariéry a tím i znemožnění jakéhokoli posunu, kromě směru dolů, který vykazuje pouze malé procento.

Tabulka 32. Porovnání trenérské úrovně na počátku trenérské praxe a v současnosti

#### ot20 \* ot21 Crosstabulation

			ot21. Úroveň trénování v současné době							Total
			1. liga	2.,3. liga	mládež, SCM, liga	nižší soutěže	žáci, přípravka	bez angažmá	netrénuji	
ot20. Úroveň na začátku trénování	1. liga	Count	7	2	0	1	0	0	1	11
		%	63,6%	18,2%	,0%	9,1%	,0%	,0%	9,1%	100,0%
	2.,3. liga	Count	5	6	3	0	0	2	4	20
		%	25,0%	30,0%	15,0%	,0%	,0%	10,0%	20,0%	100,0%
	mládež, SCM, liga	Count	5	4	1	1	0	2	4	17
		%	29,4%	23,5%	5,9%	5,9%	,0%	11,8%	23,5%	100,0%
	nižší soutěže	Count	8	13	8	14	0	4	11	58
		%	13,8%	22,4%	13,8%	24,1%	,0%	6,9%	19,0%	100,0%
	žáci, přípravky	Count	16	12	19	3	3	2	5	60
		%	26,7%	20,0%	31,7%	5,0%	5,0%	3,3%	8,3%	100,0%
Total	Count		41	37	31	19	3	10	25	166
	%		24,7%	22,3%	18,7%	11,4%	1,8%	6,0%	15,1%	100,0%

## Test posunu McNemar

ot20 \* ot21 Crosstabulation

			ot21. Úroveň trénování v současné době					Total
			1. liga	2.,3. liga	mládež, SCM, liga	nižší soutěže	žáci, příprava	
ot20. Úroveň na začátku trénování	1. liga	Count	7	2	0	1	0	10
		% of Total	5,3%	1,5%	,0%	,8%	,0%	7,6%
	2.,3. liga	Count	5	6	3	0	0	14
		% of Total	3,8%	4,6%	2,3%	,0%	,0%	10,7%
	mládež, SCM, liga	Count	5	4	1	1	0	11
		% of Total	3,8%	3,1%	,8%	,8%	,0%	8,4%
	nižší soutěže	Count	8	13	8	14	0	43
		% of Total	6,1%	9,9%	6,1%	10,7%	,0%	32,8%
	žáci, příprava	Count	16	12	19	3	3	53
		% of Total	12,2%	9,2%	14,5%	2,3%	2,3%	40,5%
Total		Count	41	37	31	19	3	131
		% of Total	31,3%	28,2%	23,7%	14,5%	2,3%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
McNemar-Bowker Test	80,317	10	<b>&lt; 0,0001</b>
N of Valid Cases	131		

Dalším sledovaným parametrem v této části dotazníku byla doba, po kterou respondenti trénují či v minulosti trénovali. Tabulka 33 ukazuje, že rozložení na pomyslné ose téměř kopíruje Gaussovo rozdělení. Průměrná délka dosavadní nebo minulé trenérské kariéry je 15 let. 3 respondenti uvádějí, že netrénovali vůbec.

Tabulka 33. Trvání trenérské praxe

#### Jak dlouho již trénujete?

počet let aktivní trenérské činnosti	počet trenérů
do 5 let	8
do 10 let	42
do 15 let	39
do 20 let	37
do 25 let	21
do 30 let	7
nad 30 let	4

Analýza rozptylu (Tabulka 34) neprokázala závislost mezi tím, jak dlouho respondenti trénují a úrovní na které trénují v současnosti.

Tabulka 34. Charakteristiky délky trénování v závislosti na úrovni trénování v současné době

ot22

ot21.	N	Min	Max	Medián	Průměr	Odchylka
1. liga	41	0	36	15,0	16,4	7,6
2., 3. liga	37	3	30	13,0	13,8	7,0
mládež, SCM, liga	31	2	30	13,0	13,4	6,3
nižší soutěže	19	1	31	17,0	16,1	8,5
žáci, přípravka	3	13	15	14,0	14,0	1,0
Total	131	0	36	14,0	14,9	7,2

Analýza rozptylu

#### ANOVA

ot22

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	230,561	4	57,640	1,111	,354
Within Groups	6537,684	126	51,886		
Total	6768,244	130			

Získané výsledky prokázaly, že hodnoty věku ukončení hráčské kariéry jsou velmi blízké hodnotám věku, ve kterém trenéři zahájili trenérskou kariéru. Byla rovněž prokázána závislost mezi hráčskou úrovní v seniorské kategorii a úrovní na začátku trénování. Ve skupině respondentů, kteří v seniorské kategorii hráli na úrovni 1. ligy, je signifikantně vyšší zastoupení těch, kteří začali trénovat na úrovni 1., ev. 2 nebo 3. ligy. Stejně byl tento vztah prokázán i u závislosti mezi hráčskou úrovní v juniorské kategorii a úrovní na které začal respondent trénovat. Vyšší úroveň v juniorské kategorii je spojena s vyšší úrovní na začátku trénování a opačně. Pouze čtvrtina držitelů UEFA PRO licence trénuje na úrovni, která po trenérech vyžaduje profesionální licenci, naopak více než třetina jich působí na nižších úrovních, jsou bez angažmá nebo netrénují vůbec. Tento výsledek vyvrací náš předpoklad, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licenci působí v profesionální soutěži. Ovšem potvrdil se předpoklad, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a současnou profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci. Vyšší úroveň v seniorské kategorii je spojena s vyšší úrovní, na které respondent trénuje dnes a opačně. Analýza výsledků také neprokázala platnost našeho předpokladu, že existuje vztah mezi trenérskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA



PRO licenci, neboť neexistuje závislost mezi tím, jak dlouho respondenti trénují a úrovní na které trénují v současnosti.

#### 5.4. Oblast vzdělání

Tabulka 35 ukazuje vzdělanostní strukturu dotazovaných respondentů. Více než jedna třetina disponuje vysokoškolským diplomem. Ovšem v dotazníku nebyl zohledněn typ vysoké školy, a tak je velice pravděpodobné, že většina vysokoškolsky vzdělaných trenérů, má diplom dokládající nejvyšší trenérský stupeň, který se v minulých letech studoval v rámci tělovýchovných fakult jako běžný studijní obor. Tímto je pak výsledek mírně zkreslený neboť neukazuje rozdíl mezi absolventy vysoké školy a absolventy trenérských studií.

Tabulka 35. Úroveň vzdělání

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	vysokoškolské	62	37,3	37,3	37,3
	maturita	80	48,2	48,2	85,5
	vyučen	24	14,5	14,5	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

Tabulka 36 demonstruje rozdělení trenérů dle typu střední školy, kterou studovali. Největší, téměř třetinový podíl zaujímá gymnázium, na druhém místě se pětina trenérů soustředila ve strojní oblasti.

Tabulka 36. Typ střední školy

		Jaký typ střední školy jste studoval?			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	gymnázium	52	31,3	31,3	31,3
	ekonomická	15	9,0	9,0	40,4
	strojní	43	25,9	25,9	66,3
	elektro	15	9,0	9,0	75,3
	hotelová	5	3,0	3,0	78,3
	hutní	6	3,6	3,6	81,9
	stavební	10	6,0	6,0	88,0
	jiná	20	12,0	12,0	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

Zajímalo nás, jaký vliv má dosažené vzdělání na trenérskou úroveň, respektive zda vyšší vzdělání umožní působení na vyšší úrovni. Chí-kvadrát test však neprokázal závislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a úrovní na které respondenti trénují v současné době. Tento fakt vyvrací naši hypotézu, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní vzdělání a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licencií.

Tabulka 37. Porovnání úrovně vzdělání s aktuální trenérskou pozicí

**ot23 \* ot21 Crosstabulation**

			ot21. Úroveň trénování v současné době							Total
			1. liga	2.,3. liga	mládež, SCM, liga	nižší soutěže	žáci, přípravka	bez angažmá	netrénuji	
ot23. Vzdělání	VS	Count	16	10	13	6	2	3	12	62
		%	25,8%	16,1%	21,0%	9,7%	3,2%	4,8%	19,4%	100,0%
	SŠ	Count	20	19	12	11	0	6	12	80
		%	25,0%	23,8%	15,0%	13,8%	,0%	7,5%	15,0%	100,0%
	ZŠ	Count	5	8	6	2	1	1	1	24
		%	20,8%	33,3%	25,0%	8,3%	4,2%	4,2%	4,2%	100,0%
Total		Count	41	37	31	19	3	10	25	166
		%	24,7%	22,3%	18,7%	11,4%	1,8%	6,0%	15,1%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,733 <sup>a</sup>	12	,552
N of Valid Cases	166		

a. 9 cells (42,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Tabulka 38 vyjadřuje poměr trenérů, kteří byli během studia nějak zvýhodňováni vůči spolužákům a těch, kteří měli srovnatelné podmínky. Dle odpovědí trenérů můžeme usuzovat, že zvýhodňování a nezvýhodňování tvoří téměř poloviny.

Tabulka 38. Detekce odlišného přístupu oproti nesportujícím spolužákům

Měl jste díky fotbalu nějaké výhody či ústupky vůči spolužákům?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ne	92	55,4	55,4	55,4
	ano	74	44,6	44,6	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

Tabulka 39 ukazuje, že více než čtvrtina respondentů měla přibližnou představu již během studia a své snažení směřovali k dosažení trenérské licence.

Tabulka 39. Volba zaměření studia

Směřovalo Vaše studium k trenérství?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ne	120	72,3	72,3	72,3
	ano	46	27,7	27,7	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

V následující tabulce se ukazuje, že dnešní postavení trenéra nebylo nijak ovlivněno tím, jakou cestou vzdělání se respondenti rozhodli jít. Chí-kvadrát test neprokázal závislost mezi tím, zda vzdělání respondenta směřovalo k trenérství a úrovní na které respondenti trénují v současné době. I tento výsledek vyvrací hypotézu, která předpokládá, že existuje vztah mezi úrovní vzdělání a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci.

Tabulka 40. Porovnání zaměření studia s aktuální trenérskou pozicí

ot26 \* ot21 Crosstabulation

			ot21. Úroveň trénování v současné době							Total
			1. liga	2.,3. liga	mládež, SCM, liga	nižší soutěže	žáci, přípravka	bez angažmá	netrénuji	
ot26. Směřovalo Vaše studium k trenérství?	NE	Count	29	29	22	13	2	8	17	120
		%	24,2%	24,2%	18,3%	10,8%	1,7%	6,7%	14,2%	100,0%
	ANO	Count	12	8	9	6	1	2	8	46
		%	26,1%	17,4%	19,6%	13,0%	2,2%	4,3%	17,4%	100,0%
Total		Count	41	37	31	19	3	10	25	166
		%	24,7%	22,3%	18,7%	11,4%	1,8%	6,0%	15,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,477 <sup>a</sup>	6	,961
N of Valid Cases	166		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,83.

Význam absolvovaného studia může dokládat i fakt, zda respondenti působili po absolutoriu ve vystudované profesi. Ukazuje se, že polovina zvolila jinou profesi. Bohužel nebylo předmětem dotazování i to, zda vystudovaná nebo zvolená profese bylo trenérství. Tento dotaz považujeme s kontextu dotazování spíše za doplňkový, na který však lze navázat v rámci pokračujícího výzkumu.

Tabulka 41. Působení ve vystudované profesi

Působil jste po skončení studia ve vystudované profesi?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ne	83	50,0	50,0	50,0
	ano	83	50,0	50,0	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

Z Tabulky 42 vyplývá, že 32 držitelů profesionální licence je zaměstnáno zcela mimo fotbal a zdrojem obživy je jiná profese.

Tabulka 42. Současné zaměstnání

Jaké je Vaše současné zaměstnání?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Trenér	106	63,9	63,9	63,9
	sportovní ředitel	7	4,2	4,2	68,1
	vedoucí mládeže	13	7,8	7,8	75,9
	sportovní manažer	8	4,8	4,8	80,7
	Jiné	32	19,3	19,3	100,0
	<b>Total</b>	166	100,0	100,0	

Očekávali jsme nižší úroveň vzdělání u respondentů, kteří hráli fotbal na nejvyšší úrovni. A to z důvodu upřednostňování sportovní kariéry na úkor vzdělání. Tabulka 43 naši domněnku vyvrací. Hráčská úroveň v juniorské kategorii nijak neovlivnila dosažené vzdělání. Chí-kvadrát test neprokázal závislost mezi hráčskou úrovní v juniorské kategorii a vzděláním respondentů. Tento fakt vyvrací naši hypotézu, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a úrovní vzdělání trenéra s UEFA PRO licenci.

Tabulka 43. Porovnání hráčské úrovně v juniorské kategorii s úrovní vzdělání

**ot16 \* ot23 Crosstabulation**

			ot23. Vzdělání			Total
			VŠ	SŠ	ZŠ	
ot16. Úroveň v juniorské kategorii	liga	Count	42	60	14	116
		%	36,2%	51,7%	12,1%	100,0%
	nižší soutěže	Count	20	20	9	49
		%	40,8%	40,8%	18,4%	100,0%
	nehrál	Count	0	0	1	1
		%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total		Count	62	80	24	166
		%	37,3%	48,2%	14,5%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,944 <sup>a</sup>	4	,094
N of Valid Cases	166		

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Chí-kvadrát test prokázal korelaci mezi hráčskou úrovní v seniorské kategorii a nejvyšším dosaženým vzděláním. Podle analýzy adjustovaných reziduí je ve skupině respondentů, kteří v seniorské kategorii hráli 1. ligu, více respondentů se středoškolským vzděláním a méně respondentů s vysokoškolským vzděláním. Ve skupině respondentů, kteří v seniorské kategorii hráli na úrovni nižších soutěží, je méně středoškoláků a více respondentů pouze se základním vzděláním. Což opět dokládá mylné tvrzení v naší hypotéze, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a úrovní vzdělání trenéra s UEFA PRO licencí.

Tabulka 44. Porovnání hráčské úrovně v seniorské kategorii s úrovní vzdělání

#### ot17 \* ot23 Crosstabulation

			ot23. Vzdělání			Total
			VŠ	SŠ	ZŠ	
ot17. Úroveň v seniorské kategorii	1. liga	Count	27	51	14	92
		% within ot17	29,3%	55,4%	15,2%	100,0%
		Adjusted Residual	-2,4	2,1	,3	
	2.,3. liga	Count	21	22	3	46
		% within ot17	45,7%	47,8%	6,5%	100,0%
		Adjusted Residual	1,4	-,1	-1,8	
	nižší soutěže	Count	13	5	7	25
		% within ot17	52,0%	20,0%	28,0%	100,0%
		Adjusted Residual	1,6	-3,1	2,1	
	nehrál	Count	1	2	0	3
		% within ot17	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		Adjusted Residual	-,1	,6	-,7	
Total		Count	62	80	24	166
		% within ot17	37,3%	48,2%	14,5%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,859 <sup>a</sup>	6	<b>,021</b>
N of Valid Cases	166		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Ze získaných výsledků je patrná vzdělanostní struktura držitelů UEFA PRO licence, ze které lze vyčíst, že více než jedna třetina disponuje vysokoškolským diplomem, výsledky však neprokázaly závislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a úrovní na které respondenti trénují v současné době. Zhruba čtvrtina respondentů měla již během studia přibližnou představu o své budoucnosti a své snažení směřovali k dosažení trenérské licence, výsledky však neprokázaly závislost mezi tím, zda vzdělání respondenta směřovalo k trenérství a úrovní na které respondenti trénují v současné době. Při stanovení hypotéz jsme předpokládali, že existuje vztah hráčskou kariérou a úrovní vzdělání trenérů. Očekávali jsme pokles úrovně vzdělání se stoupající úrovní hráčské kategorie. Nedá se však říct, že by tak tomu bylo. Výsledky totiž neprokázaly závislost mezi hráčskou úrovní v juniorské kategorii a vzděláním respondentů. A ač trenéři hrající v seniorské kategorii v 1. lize jsou většinou středoškoláci a je mezi nimi málo jedinců s vysokoškolským vzděláním, ve skupině respondentů, kteří v seniorské kategorii hráli na úrovni nižších soutěží, je méně středoškoláků a více respondentů pouze se základním vzděláním.

### 5.5. Oblast náhody a životních křížovatek

Téměř 40 procent respondentů odpovědělo kladně na otázku ovlivnění sportovní kariéry náhodou či neobvyklou událostí. V 31 případech se jednalo o zranění.

Tabulka 45. Ovlivnila nějak zásadně Vaši sportovní kariéru nějaká náhoda nebo neobvyklá situace?

Ovlivnila Vaši sportovní kariéru nějaká náhoda?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ne	101	60,8	60,8	60,8
	Ano	65	39,2	39,2	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

35 procent dotazovaných trenérů odpovědělo kladně na otázku ovlivnění trenérské kariéry náhodou či neobvyklou událostí.

Tabulka 46. Ovlivnila nějak zásadně Vaši trenérskou kariéru nějaká náhoda nebo neobvyklá situace?

Ovlivnila Vaši trenérskou kariéru nějaká náhoda?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ne	107	64,5	64,5	64,5
	Ano	59	35,5	35,5	100,0
	Total	166	100,0	100,0	

Otázka náhody či životní křižovatky a jiných vnějších nenadálých faktorů by mohla být nosným tématem samostatné vědecké práce. Podrobný průzkum těchto oblastí by mohl napovědět, proč jen malé procento držitelů trenérský profi licencí působí na úrovni pro tuto licenci určenou. Nejčastějším důvodem pro ukončení hráčské kariéry a současně pro zahájení trenérské je bezpochyby zranění. To také může působit negativně při samotném průběhu hráčské dráhy, kdy hráč díky zranění přichází o část kariéry a již není schopen působit na nejvyšší úrovni. Často pak závisí právě na osobě sportovce, jak se s novou situací vyrovná a zda z ní najde pro sebe přijatelné východisko. Roli náhody může sehrát i osoba někoho druhého, přestup nebo přechod mezi věkovými kategoriemi. Či nečekaná nabídka k trénování. A důležitým faktorem je také vždy aktuální stav prostředí, ve kterém trenér působí a to všechny úrovně tohoto prostředí. Od klubové úrovně až po nadnárodní a společenskou.





## 6. Diskuse

Volba metodických postupů použitých v předkládané práci vycházela z jejího záměru a nastoleného problému. Jsou profesní kompetence fotbalového trenéra založeny na dosaženém vzdělání, které je snadno měřitelné a kontrolovatelné? Jsou profesní kompetence založeny na dosavadních hráčských či trenérských zkušenostech? Tedy v podstatě neměřitelné a neuchopitelné veličině? Nebo jsou nejpodstatnější osobnostní faktory, vytvářející se od dětství? Tedy rovněž neměřitelné a nesledovatelné. Výchozí diskem pro nalezení potřebných indicií či odpovědí na položené otázky byla orientace na zmíněné oblasti ve všech etapách vzniku disertační práce. Idea výzkumného postupu byla postavena na dvou pilířích, které zůstaly s minimálními změnami zachovány až do konce výzkumných prací. Jednalo se o dotazníkové šetření mezi nejlepšími tuzemskými trenéry fotbalu sloužící ke zmapování profesní dráhy trenérů, analýzu vzdělávacích struktur a analýzu příslušné literatury. Volba dotazníku jako stěžejní metody se osvědčila jako správná. Získali jsme požadované údaje v požadované struktuře. Reliabilitu výsledků podporuje i nečekaně vysoká návratnost. Ta se pravděpodobně odvíjela i od způsobu distribuce dotazníků a následného kontaktování respondentů upozorňujícím dopisem či telefonicky. Návratnost také mohla být ovlivněna počtem stran dotazníku. Od 10 stran se návratnost pohybuje od 5 do 10 procent (Richter, 1970; Habermehl, 1992; Scholl, 2003). Podle Horáka (1989) není návratnost dotazníků jen věcí náhody, nýbrž že se na něm podílejí různé vlivy. Bylo například prokázáno, že dotazníky vracejí spíše lidé s vyšším vzděláním, lidé s větší odpovědností a kladným postojem ke zkoumané problematice. Podle vyšší procentuální návratnosti můžeme usuzovat, že respondenti spadají minimálně do těchto dvou skupin. V rámci pokračování navazujícího výzkumu bych pro zvýšení návratnosti doporučil online dotazník. Jeví se být lépe dostupnou a uživatelsky příjemnější metodou než poštovní distribuce a sběr. Rovněž by bylo vhodné analogická šetření periodicky opakovat a srovnávat s výsledky z předchozích.

Trajektorie životní dráhy odráží vnitřní perspektivy jedince, interakce jedince v sociálním kontextu, zkušenost jedince v různých rolích v průběhu okamžiků života a to jak v průřezovém času nebo časové posloupnosti (Hendl, 1998). Nový (1989, 32) hovoří o životní dráze jako o „...trajektorii člověka v sociálně historickém prostoru a čase, sledu změn sociálního postavení a rolí jednotlivce jako výsledek jeho intencionální a praktické činnosti v daných objektivních možnostech osobních, skupinových, společenských, přírodně historických; tvoří svébytnou dynamickou strukturu, skladbu komponent a aktivit (biopsychických, rodinných, pracovních, volnočasových), jež zajišťují uspokojování potřeb

člověka i potřeb a požadavků užší/širší společnosti v průběhu diskontinuitně kontinuálního biografického času člověka“.

Dlouhodobě a opakovaně je vyvíjeno značné úsilí jak na úrovni teoretické, tak empirické identifikovat jevy, které ovlivňují a determinují sportovní kariéru sportovce od zahájení sportovní přípravy v některé z mládežnických kategorií až do jejího završení. V případě trenéra pak do zahájení trenérské kariéry. Za zásadní problém považujeme, že většina výzkumů u nás i v zahraničí je v drtivé míře orientována na oblast výkonovou, motorickou a výstupem často bývají doporučené normy či standardy (Bunc, Netscher, Mahrová, Nováková & Psotta 2006; Balsom, 1994). Psychologické aspekty jsou v šetřeních poměrně často prezentovány studii zabývajícími se hledáním vztahu mezi strukturou osobnosti a předpovědi výkonu či výkonnosti (Vaněk, Hošek & Svoboda, 1974; Válková 1990 atd.). Jsme přesvědčeni, a to především na základě empirických zkušeností, že příčiny úspěšnosti profesionálního sportovce či trenéra je třeba hledat nejen v oblasti motorických a psychických parametrů, ale rovněž ve sféře související s vnějším prostředím obklopujícím sportovce od počátků jeho lidského i sportovního vývoje. Jde nám především o rodinné prostředí a následnou sportovní socializaci. Za základní jednotku lidské společnosti, která působí jako významný faktor v procesu socializace dítěte je považována rodina. V průběhu ontogeneze jedince se její role mění. Výzkumy však ukazují, že zkušenosti, které dítě získalo v rodině v průběhu jeho formativního působení, vedou k vytváření trvalých vzorů chování, které tvoří základní stavební prvky jeho osobnosti. Rodina je faktor, který obecně ve značné míře ovlivňuje zájem dětí o sport a jejich začlenění do sportovních aktivit. Velkou roli hraje rovněž přítomnost sourozence v rodině, protože dítě se od malička učí sociální interakci, loajalitu, pomoci, ochraně a také řešení konfliktů. Vycházíme z předpokladu, že trenérská činnost je v podstatě pokračováním aktivní sportovní činnosti v daném odvětví a jen potvrzuje trenérův silný vztah k danému sportu. Trenér si v průběhu své aktivní sportovní kariéry často vybuduje tak pevnou vazbu na pěstovaný sport, že na sklonku kariéry jen těžko opouští prostředí, na které si během kariéry navykl. Vztah k aktivnímu provádění určité sportovní činnosti je pak transformován do trenérské činnosti. V duchu tohoto dohadu je zřejmé, že není podstatné, zda je osoba ve sportu činná jako sportovec nebo jako trenér, ale je podstatný vztah dané osoby ke konkrétním sportovní činnosti. Dle našeho názoru se vztah ke sportu, či jiné činnosti, nejsilněji vytváří v průběhu dětství. Předpokládáme, že postoje a vztah rodičů nebo sourozence prezentovaný různou formou a úrovní jejich sportovních aktivit obecně a fotbalu speciálně, mohou významně ovlivnit prvotní orientaci zkoumaného souboru na sportovní činnost, respektive fotbal. V tomto ohledu lze považovat dětství za rozhodující období pro

příští kariéru trenéra. Ještě v období silnějšího vlivu rodiny na počínání jedince většinou dochází ke směřování kariéry k vrcholové úrovni nebo spíše k zájmovému pojetí. Domníváme se, že děti ze sportovně založených rodin, kde sportují rodiče či sourozenci nebo oba subjekty současně, mají díky generačnímu přenosu ke sportu blíže než děti z rodin nesportujících a tedy by z těchto rodin mělo pocházet i více sportovců. Důvodů může být několik. V rodině existuje prostředí pro sport příznivé, které pozitivně působí na vytváření vztahu dítěte ke sportu. Dítě potom vnímá sportovní aktivitu jako naprosto přirozený jev a součást běžného života. Kladný vztah také vidí u rodinných příslušníků, kterými je ke sportu vedeno a v jeho provádění podporováno. Jako podporu chápeme již prvotní kontakty s pohybovými aktivitami prostřednictvím rodičů, vedení dítěte v různých sportovně založených kroužcích či klubech, poskytnutí potřebné morální a psychické opory apod. Zřetelnější výraz podpory může být například odpouštění různých domácích prací, absence zvýšených nároků na školní prospěch, financování sportovní aktivity svých dětí či aktivní podpora při provádění konkrétní činnosti atd. Naproti tomu mohou v rodinách s jasným sportovním prostředím existovat i opačné tendence. Rodiče, vrcholoví sportovci, mohou dítě od sportu odrazovat, protože ví, co všechno obnáší a co je třeba obětovat. Ale dle našich domněnek se tyto tendence se vyskytují spíše v rodinách nesportujících či ke sportu nenakloněných. Nesportující rodiče nevytvářejí v rodině sportovní prostředí a dítě má ke kontaktu se sportem mnohdy daleko. Rodiče mohou vnímat sportovní aktivitu jako časově ztrátovou a neobohacující, a tak dítě ve sportu nepodporují a často jej od něj i odrazují a brání mu v jeho pěstování. Úzkostliví rodiče mohou sport považovat za životu či zdraví nebezpečnou činnost, a tak přílišnou obavou o potomkovo zdraví jej zrazují od vykonávání sportovní činnosti. Z uvedených pohnutek směřovaly první otázky dotazníku právě do rodinného prostředí a do dětského období, kdy se vztah ke sportu vytváří a může ovlivnit budoucnost sportovce. Přestože je práce zaměřená výhradně na fotbal, ptáme se i na jiné sportovní aktivity, neboť, dle našeho názoru, není v tomto případě relevantní druh sportu, ale pouze sportovní činnost jako taková. To zda oba nebo jen jeden z rodičů sportují, můžeme považovat za pasivní motivační prvek. Téma pasivní motivace ke sportovní činnosti bylo řešeno v předešlých otázkách, ale dítě může být vedeno ke sportu rovněž aktivní cestou. Zde si lze představit třeba společné provozování různých pohybových či sportovních aktivit jakými mohou být například míčové hry v rodinném kruhu, společný jogging, plavání, lyžování ale i rodinné výlety na kole. Vedení ke sportu může spočívat i ve společných návštěvách sportovních utkání, sledování různých sportovních událostí v televizi nebo také podnětné rozhovory se sportovním obsahem. Dítě pak nabývá chtěného dojmu, že provozování sportu je přirozenou a snad i ušlechtilou činností, která je ideální možností

výplně volného času. Některým rodičům bývá často dokonce lhostejné, zda je volný čas vyplněn sportovní aktivitou, četbou nebo uměleckou činností, jde jim v první řadě o to, aby dítě mělo řád, získávalo smysl pro povinnost, pro důslednost a učilo se novým věcem. V tomto směru je sport ideálním prostředkem, jelikož je zde také element zdravého životního stylu. Nezávisle na pohnutkách hodnotili trenéři, zda byli v dětství rodiči vedeni ke sportu či tomu bylo naopak. Významnou a takřka nezastupitelnou roli v rodině hraje přítomnost sourozence. Sourozenci obvykle vyrůstají společně v jedné rodině a prožívají spolu dětství. Vzájemná genetická a fyzická blízkost vytváří u sourozenců silný citový vztah. Tento vztah se může projevovat v kladném i záporném smyslu. Může být ovlivněn vztahy v rodině, vztahy rodičů k jednotlivým dětem, pořadím narození i zkušenostmi a zážitky prožitými mimo vlastní rodinu. V rodinách, kde je přítomný sourozenec, jsou děti rychlejší ve vývoji sociálních dovedností, začínají dříve rozumět psychice druhých lidí, začínají dříve vnímat hledisko druhého člověka, což je později základem sociální inteligence. Tam, kde je přítomný sourozenec nebo je sourozenců více, vznikají mezi nimi i častější drobné konflikty a dítě musí víc uvažovat o potřebách a přáních druhých lidí, kdežto tam, kde je dítě jedináček, se všechno víc točí jen okolo jeho vlastních potřeb a přání. Dítěti je tak od malička umožněno učit se sociální interakci, loajalitu, pomoci, ochraně a řešení konfliktů. Význam drobných konfliktů a jejich řešení tkví v tom, že se jimi děti učí prosadit se a najít si své místo mezi sobě rovnými. Tomu se nemohou naučit ve vztahu k rodičům, anebo ve vztahu k jiným dospělým. Význam sportujícího sourozence pak může být vyšší při ovlivňování aktivit mladšího sourozence, neboť starší sourozenec bývá často nositelem příkladu a vzoru, a tak může nepřímo přivést mladšího sourozence ke sportu. Z podobného popudu může částečně plynout i jeden z motivů sportování u staršího sourozence, který má vůli být vzorem mladšímu sourozenci a může jej tak ke sportu aktivně či pasivně vést.

V počátečním období ontogenetického vývoje může být rodina výlučným faktorem socializačního působení, ale tento faktor se s postupujícím věkem jedince rozšiřuje o další. V případě organizovaného sportu jde především o kolektiv v týmu či v klubu. Jak ukázaly předchozí odpovědi respondentů, ne u všech fotbalových trenérů byl fotbal první nebo jediný sport, kterému se v dětství či v juniorském věku věnovali. Někteří vstoupili do fotbalového oddílu a u fotbalu již zůstali, někteří prošli všeobecnou sportovní přípravou a někteří k fotbalu přešli od jiného sportu. Za zahájení fotbalové kariéry můžeme považovat začátky ve fotbalovém oddíle, a to i v případě, že se jedinec věnoval fotbalu i před vstupem do oddílu. Vstup do oddílu totiž znamená také zahájení odborně vedeného sportovního tréninku, který zahrnuje tělesnou, technickou, taktickou a psychologickou přípravu. Kromě zahájení kariéry,

je odlišná také její délka a důvody jejího ukončení. Uvedené faktory však již nejsou pro účely naší práce tolik důležité. Hráčská kariéra v kontextu našeho výzkumu je podstatná zejména z pohledu úrovně, na které respondent působil v jednotlivých kategoriích, jelikož zkušenosti a pozorování jiných trenérů zůstává primárním pramenem znalostí trenérů (Cushion, Armour & Jones, 2003), je hráčská úroveň důležitá pro trenérskou profesi. Žákovská kategorie je pro drtivou většinu respondentů první hráčskou kategorií, ve které začali hrát fotbal v organizované podobě. V mnoha případech jistě záleželo spíše na rodičích, do kterého klubu dítě přihlásí než na jeho výkonech nebo na konkrétních hráčských schopnostech či dovednostech, dle kterých by mohlo být dítě do oddílu přivedeno například trenérem nebo skautem. Na druhou stranu je možné očekávat, že děti přivedené do oddílu hrajícího žákovskou ligu nebo krajský přebor, měli kvalitnější zázemí a zejména kvalitnější trenérské vedení než děti v nižších soutěžích. Pod odborným vedením lze předpokládat větší hráčský růst dítěte než pod ryze amatérským vedením v nižších soutěžích, které fungovalo především na dobrovolnickém základě. Také hráčská konkurence byla velmi pravděpodobně větší v klubech z vyšších kategorií a děti tak byly přirozeně nuceny k větší pracovitosti. Přesto že je žákovská kategorie rozdělena ještě na mladší a starší, pro účely našeho dotazníku jsme však setrvali na obecnějším dělení, stejně jako později v dorostenecké kategorii. V juniorské kategorii fotbal stále ještě zůstává volnočasovou aktivitou a děti docházejí na tréninky a utkání mimo své školní povinnosti. Existují samozřejmě výjimky, např. v případě náročnějšího studia jsou možné individuální studijní plány apod., ale ty od sebe nijak neoddělují hráče uvnitř týmu, stále jsou v jednom oddíle, na stejné úrovni, s podobným tréninkovým a zápasovým zatížením. Stále jsou v jednom týmu hráči, kteří plánují profesionální kariéru i ti, kteří i v budoucnu zamýšlejí mít fotbal jen jako koníček. Tato kategorie také bývá často stupněm, kde již hráči nebývají tolik dětmi rodičů a jsou méně ovlivňováni rodičovskými ambicemi a očekáváními. Děti se stávají samostatnějšími v rozhodování o svém koníčku a náplni volného času. Je to rovněž období, které se prolíná s pubertou a adolescencí, tedy emocionálně senzitivními etapami, kdy dochází rovněž k zásadním tělesným změnám. Dospívající chlapci také začínají vnímat opačné pohlaví a další potenciální lákadla, která mohou hráče odvádět od svědomitého přístupu k tréninkovému procesu. Juniorská kategorie má výkonnostní členění odlišné od žákovského, je bližší seniorské kategorii. Po dorostenecké lize následují dorostenecké divize a krajské a okresní přebory. Pro účely našeho průzkumu jsme rozdělili úrovně na nižší kategorie a dorosteneckou ligu, kde je časová náročnost tréninkového procesu a utkání největší. Je zde rovněž předpoklad profesionálního přístupu hráčů i trenérů a ztížený souběh provozování fotbalu na

této úrovni a 100procentní plnění školních povinností. Tento přístup dává větší možnost hráčskému rozvoji, ale také snižuje možnost plnohodnotného vzdělávání. Na druhou stranu na nižších úrovních hráči běžně navštěvují školu a trénují ve volném čase, což nijak neohrožuje jejich vzdělání, ale hráči jsou znevýhodněni po sportovní stránce. K ustálení výkonnostní úrovně dochází většinou v dorosteneckém věku, tedy ve věku, kdy se již jedinec vnitřně orientuje ve své životní dráze. Pokoušíme se vyzdvihnout důležitost úrovně, na které konkrétní trenér působil v průběhu hráčské kariéry, neboť se domníváme, že ta je rozhodující pro určení úrovně, na které bude působit jako trenér. Pokud dorostenec působí na vrcholové úrovni, pak na ní s velkou pravděpodobností zůstává působit i v dospělém věku, mnohdy až do konce kariéry, a je z něj profesionální fotbalista. Seniorská kategorie je z pohledu předkládané práce zřejmě nejpodstatnější kategorií, a to hned z několika důvodů. Pokud nás zajímá rozdíl mezi trenéry vycházejícími z profesionálního prostředí a trenéry spíše s amatérskou kariérou, pak je podstatné zjistit, na jaké úrovni v seniorské kategorii respondenti hráli. Jednak je to nejdéle trvající etapa hráčské kariéry, tudíž mají hráči větší možnost poznat více trenérských stylů a přístupů a také se jedná o období, kdy jsou již hráči dospělí a dokážou více vnímat a zpracovávat informace týkající se tréninkového procesu a utkání. Dále jsou zde již oddělení hráči hrající na profesionální úrovni a hráči hrající na amatérské nebo poloprofesionální úrovni. Ať již se jedná o vlastní volbu nebo je neprofesionální dráha vyústěním nedostatečné výkonnosti, je tento moment podstatný pro další pokračování kariéry. Profesionálové jsou v každodenním kontaktu s fotbalem, s trenéry, s hráči, vedením klubu. Fotbal se stal jejich povoláním a podle toho k němu také přistupují. V profesionálním fotbale jsou běžné každodenní i vícefázové tréninky, krátkodobá soustředění před utkáními, podrobné videoanalýzy soupeřů či předešlých utkání, speciální taktické porady, speciální tréninková cvičení, důraz na správnou životosprávu hráčů apod. Hráči tak mají umožněno vnímání chodu profesionálního klubu a utvoření si kvalitnější představy o tréninkovém procesu a vedení utkání. Poloprofesionální úroveň má blíže spíše k profesionálnímu pojetí než k amatérskému. Trenéři bývají kvalitní odborníci, podmínky pro trénink jsou mnohdy srovnatelné s profesionálními kluby a tréninkový proces rovněž není tak odlišný. Na amatérské úrovni je četnost tréninkových jednotek mnohem nižší, také kvalita je pochopitelně nižší. Tréninkové jednotky jsou dvakrát až třikrát týdně po pracovní době, ne vždy se mohou sejít všichni hráči, někteří mohou být fyzicky či psychicky unaveni, podmínky pro trénink jsou nesrovnatelně horší, o možnosti rehabilitace nemluvě, trenéři na těchto úrovních jsou vybíráni a vycházejí spíše z řad dobrovolníků než by byli posuzováni na základě kvalit a tréninkový proces tak zákonitě neobsahuje profesionálních kvalit.

Bělohávek (1994) dělí kariéru na dvě základní složky. Úsilí jednotlivce, které je vyjádřeno plánováním kariéry a úsilí organizace, které označujeme jako management kariéry. Optimální pro oba je dosáhnout souladu realizace potřeb pracovníka a potřeb pracoviště. Ačkoli se v kontextu trenérské práce nejedná o zcela běžné zaměstnání, lze zmíněné parametry kariéry aplikovat i na tuto profesi. U trenérské profese nám ovšem přibývá jeden nevšední fenomén, a sice překrývání dvou odlišných avšak navazujících kariér. Máme na mysli hráčskou kariéru a trenérskou kariéru. Hráčskou kariéru lze považovat za jeden z elementů přípravného období, ke kterému je třeba připojit i element vzdělávací, kam zahrnujeme veškeré trenérské kurzy či licenční studia. Další překryv nastává v momentě, kdy hráč působí současně jako trenér a rozvíjí tak souběžně dvě kariéry. Příští etapy trenérské kariéry již kopírují průběh běžné profesní kariéry. Hlavními stimuly pro trenéry k zahájení trenérské činnosti bývají především přání zůstat spojený s vrcholovým sportem, zájem o sport, pomoc mladým lidem či vracení získaných zkušeností zpět do sportu. Motivování k trénování mohou být také v situaci, kdy jsou v daném sportu zapojeny jejich děti. Další pohnutky jsou spojeny s pokračujícími pocity požitku, udržení se v oblasti sportu. Současně se zahájením trenérské kariéry dochází postupně k ukončení kariéry hráčské. Faktory pro ukončení hráčské kariéry souvisejí s rostoucím věkem, kdy přicházejí více rodinné závazky, zdravotní komplikace, ale také tlak práce, vývoj dalších zájmů a pracovní změny. Dráha profesionálního hráče je poněkud více nakloněna zahájení trenérské činnosti na vyšší úrovni, neboť dotyčný působí v profesionálním klubu. Na amatérské úrovni opět převládá prvek dobrovolnosti. V obou případech však svou roli hraje dostupnost místního trenérského vzdělání, příležitost k trénování a příležitost práce se staršími trenéry. V této kapitole jsme se zaměřili na samotnou trenérskou kariéru. Je známo, že mnozí budoucí trenéři už jako hráči viděli svou budoucnost právě na trenérské pozici a trenérství se věnovali již jako aktivní hráči. Ať už jako trenéři mládeže nebo hrající trenéři. Na druhé straně jsou trenéři, kteří byli během své hráčské kariéry rozhodnutí, že se trenérství věnovat nebudou, ale později své rozhodnutí z různých důvodů změnili. Podstatné bylo zjistit především úroveň, na kterých trenéři začínali či na jakých trénují dnes. Ukázalo se např., že pouze 25 procent trenérů s UEFA PRO licenci v současné době trénuje na úrovni, kde je tato licence požadována a pro kterou je určena a 15 procent se trenérské profesi nevěnuje vůbec. Více než dvě třetiny trenérů začínalo na amatérské úrovni nebo v nízkých věkových kategoriích. Tento fakt přikládáme logicky očekávanému směru vývoje kariéry od nižších kategorií k těm vyšším. Zdá se pochopitelné, že trenéři začínají tzv. „odspoda“, kde získávají potřebné zkušenosti, které pak mohou doplnit, rozšířit a také uplatnit v kategoriích vyšších. Ale je zde rovněž téměř pětina



respondentů, která startovala svou trenérskou kariéru na profesionální či poloprofesionální úrovni. Zde se jeví jako nejpravděpodobnější faktor náhody, který umožnil zahajovat kariéru na vrcholové úrovni. Předpokládáme, že se v drtivé většině jedná o případy, kdy trenéři začínali jako asistenti u zkušenějších kolegů nebo měli výjimečnou šanci začít trénovat na vysoké úrovni hned na počátku trenérské dráhy. Stranou ponecháváme otázku, která z uvedených možností je pro samotnou kariéru přínosnější z hlediska sběru zkušeností a učení se trenérské profesi. Ve skupině trenérů, kteří v seniorské kategorii hráli na profesionální úrovni, je signifikantně více trenérů, kteří začali trénovat na profesionální nebo poloprofesionální úrovni. Tento výsledek se jeví jako velmi podstatný v kontextu předkládané práce. Je z něj totiž patrné, že nikdo z respondentů hrajících v seniorské kategorii na nižší než prvoligové úrovni nezačínal s trénováním na profesionální úrovni. Pokud přijmeme domněnku, že dostat se na profesionální trenérskou úroveň je obtížnější než se na ní udržet, pak lze tvrdit, že hráčské působení v seniorském profesionálním týmu je jedním ze základních předpokladů pro trénování na profesionální úrovni. S ohledem na specifika fotbalového prostředí, kde hraje výraznou roli faktor sociální soudržnosti, resp. kamarádství, je to i pochopitelné. Profesionální hráč fotbalu, jehož hlavní pracovní náplní je provozování fotbalu a téměř výhradně se pohybuje v prostředí fotbalových trenérů, funkcionářů a manažerů, má pochopitelně blíže k nabídce trenérské práce na tomto stupni. Kissner (1988) uvádí, že jako hráč trenér poznává trenérské modely a tak je může jako trenér přebírat, upravovat a používat. Jsou to samozřejmě také znalosti profesionálního přístupu k tréninkovému procesu, utkáni a celkově k dění v klubu, které zvýhodňují profesionálního hráče před hráči amatérskými. Zde souhlasíme s Glaubitzem (2001), který tvrdí, že existuje jen málo trenérů, kteří nebyli nikdy aktivní, což ale neznamená, že dobrý hráč bude i dobrým trenérem. Gould, Giannini, Krane & Hodge (1990) považují za nejdůležitější znalostní zdroje konstantní přizpůsobování vlastního trénování zkušenostem a pozorování dalších úspěšných trenérů. Stálá interakce je tak jedním z nejlepších zdrojů pro učení pro odborné trenéry. Jednoznačně souhlasíme s názorem, že příležitost nabýt praktickou zkušenost by měla být začleněna do trenérských vzdělávacích programů (Bloom, Durand-Bush, Schinke & Salmela, 1998; Jones, et al., 2003). Také Trudel (1999) tvrdí, že učení ze zkušeností je nezbytná součást trenérského vzdělání, Respondenti, kteří v seniorské kategorii hráli na nižší úrovni, většinou také začali trénovat na nižší úrovni. Lze totiž těžko očekávat, že hráče amatérského fotbalu zaměstná profesionální klub na post trenéra bez předchozích zkušeností trenérských, ale i hráčských na tomto stupni. Chce-li tedy amatérský hráč nastoupit trenérskou kariéru, musí na jejím počátku překonat větší překážky než profesionální hráč, což se může jevit jako komplikace v rozhodování, zda se tímto

směrem vydat či nikoli. Z předchozího je patrné, že dráha profesionálního trenéra je výrazně ovlivněna hráčskou úrovní v seniorské kategorii. V tomto se shodujeme se s Gerischem (1995), že fotbalový trenér si s odbornými kompetencemi na hřišti nevystačí. Z výsledků je zřejmé, že více než třetina držitelů této licence trénuje na úrovni, která profesionální licenci nevyžaduje, jsou bez angažmá nebo netrénují vůbec. Čtvrtina trenérů působí na nejvyšší úrovni, tedy v první lize nebo na úrovni reprezentace. Spočítáme-li profesionální kluby v České republice a reprezentační týmy všech kategorií zjistíme, že nabídka více než třikrát převyšuje poptávku. Když si uvědomíme, že české kluby zvyšují konkurenci hojným využíváním služeb slovenských trenérů, musíme konstatovat, že výsledky v tabulce nejsou nijak neočekávané. Trh s profesionálními trenéry se zdá být plně saturován, a pokud budeme považovat vlastnictví UEFA Pro licence za záruku kvality, pak lze tvrdit, že české kluby a reprezentace mají skvělou možnost výběru z nejlepších domácích trenérů. Výsledky neprokázaly závislost mezi tím, jak dlouho respondenti trénují a úrovní na které trénují v současnosti. Tento fakt by mohl znamenat, že délka trenérské kariéry nijak neovlivňuje úroveň, na které respondent trénuje. Uznáme-li totiž premisu, že každý držitel UEFA PRO licence se snaží působit na úrovni, která tuto licenci vyžaduje a celé své úsilí a činnost k tomuto cíli směřuje, musíme konstatovat, že délka trenérské dráhy k tomuto nijak nenapomáhá a „zásluhová“ kritéria jsou v této optice bezpředmětná.

Je obecně známo, že vrcholový sport, fotbal nevyjímaje, je pro sportující jedince časově velmi náročný a logicky tak vyžaduje ústupky v jiných oblastech života. Máme na mysli rodinu, zábavu, jiné koníčky a hlavně vzdělání. Na úkor uvedeným nesportovním oblastem života se tak hráči mohou plně věnovat pouze fotbalu a tím i získávat potřebné hráčské zkušenosti, které mohou později zúročit i ve své případné trenérské kariéře. Pokud má hráč potřebnou kvalitu, jsou patrné předpoklady k dalšímu výkonnostnímu růstu a má zájem působit na nejvyšší úrovni, pak je samozřejmé jeho působení tomto nejvyšším kvalitativním stupni. To však souvisí, mimo jiné, s již zmíněnou vysokou časovou náročností, která automaticky vyžaduje zásah do struktury životního stylu. Vzhledem k pozdějšímu vývoji jedince bude patrně nejcitelněji vnímáno obětování času na úkor vzdělání. Tréninkové jednotky každý den, některé dny i dvoufázové, utkání, regenerace, soustředění, turnaje. To vše je samozřejmou součástí fotbalového života na nejvyšší úrovni a to vše také omezuje časové možnosti na vzdělávání, a proto velmi často vzdělání ustupuje do pozadí. Na sklonku hráčské kariéry je tak mnohdy jedinou možností a východiskem k pokračování profesní kariéry trenérská dráha. Hráč absolvuje potřebná licenční studia a společně s nabytými zkušenostmi z hráčského období má dobré předpoklady k zahájení trenérské kariéry. Výjimky

tvorí hráči, kteří se vzdělávají přiměřeně svým studijním předpokladům a intelektovému nivó a přitom se i odpovídajícím způsobem věnují tréninkovému procesu a utkáním. Na druhé straně pak stojí hráči, kteří se z různých důvodů na nejvyšší úroveň nepropracovali a šance k tomu měli minimální, ale nadále se věnovali fotbalu na nižších úrovních. Tito měli teoreticky více času na vzdělání a k pozdější trenérské profesi se mohli propracovat spíše cestou teoretickou než praktickou. Můžeme tedy registrovat případy, kdy vzdělání bylo jen jakousi nutností a veškeré úsilí bylo směřováno k fotbalu nebo byl důraz kladen na vzdělání a fotbal jen zájmovou činností. Proto otázky v této sekci směřovaly do oblasti vzdělání a následného zařazení. Domníváme se, že pokračování profesní přípravy studiem na vysoké škole je více pravděpodobné u studentů gymnázia, které v podstatě připravuje studenty na vysokoškolské studium. Naopak u odborných středních škol je více pravděpodobné, že profesní příprava setrvá na středoškolské úrovni. Při volbě typu střední školy, tzn. cca ve čtrnácti letech, již může jedinec zohlednit i pravděpodobné směřování jeho sportovní kariéry a tím i volbu střední školy ovlivnit. Pokud jedinec očekává úspěšnou sportovní kariéru, patrně, až na výjimky, nebude plánovat studium na vysoké škole a spíše si zvolí odbornou střední školu. Učiliště či studijní obor s maturitou. Jedinci plánující spíše profesní kariéru než sportovní, budou zřejmě většinově volit gymnázium. Pakliže je konstrukt předkládané práce postaven jako srovnání trenérů s profesionální hráčskou kariérou a trenérů, kteří šli cestou trenérského vzdělání a vzešli spíše z amatérského pojetí, je třeba začít již ve školním věku. Již ve škole totiž začíná být zřetelnější rozdíl mezi uvedenými skupinami. Pro jedny je na prvním místě sport, pro druhé je to jasně vzdělání a sport jen doplňkovou volnočasovou aktivitou. Získané výsledky ukazují poměr trenérů, kteří byli během studia nějak zvýhodňováni vůči spolužákům a těch, kteří měli srovnatelné podmínky. Zvýhodněním máme na mysli zejména pravidelné uvolňování z výuky na tréninky či dlouhodobější na tréninková soustředění. Je patrné, že zmíněné uvolňování se týká jen žáků či studentů hrajících na nejvyšší úrovni, tj. první či druhá nejvyšší soutěž dané věkové kategorie. Vztah ke studiu tvoří obvykle tři komponenty, a to škola, rodiče a žák. Potřeba uvolnění ze studia pochází ze strany žáka, který je závislý na povolení školy a samozřejmě rodičů. Svolení ze strany rodičů, tedy významného činitele při tvorbě vztahu ke studiu, může být žákem chápáno jako posunutí fotbalu v žebříčku hodnot nad školu. Potom se zdá samozřejmé, že pro dítě je mnohem důležitější úspěch ve fotbale a škola je jen jakýmsi nutným zlem. Z tohoto důvodu se domníváme, že polarizace vztahu ke studiu může částečně ovlivnit dosažený stupeň vzdělání. Jestliže jsme se zajímali o trenéry, kteří již v mládežnických kategoriích měli vidinu vrcholové sportovní kariéry, zajímali nás i trenéři, kteří směřovali k trenérskému vrcholu cestou vzdělání. V případě hráčů,

kteří již od žáků hráli na nejvyšší úrovni a přes dorostenecké a juniorské týmy se propracovali až na seniorskou liguovou úroveň, je po ukončení aktivní hráčské kariéry logické pokračování cestou trenérství. Zvláště pak v případech, kdy fotbal byl jedinou a hlavní aktivitou a vzdělání proběhlo jen formou naplnění povinné školní docházky a nadstavbou v podobě libovolného učiliště či střední školy. V těchto případech je volba profese trenéra fotbalu vcelku jednoznačná. U druhé skupiny to již tak jednoznačné není, spíše naopak. Je složité se domnívat, že se někdo zaměří k profesi trenéra fotbalu již při volbě střední školy. Zejména pokud to má být profese zajišťující hlavní příjem jedince. Skutečnost je spíše taková, že daný jedinec je zaměřen na vzdělání směřující k profesi, které má zajistit obživu a trenérství se věnuje ve volném čase paralelně. Ovšem ani zde nelze degradovat samotnou trenérskou praxi. Zde souhlasíme s Vašutovou (2001), která tvrdí, že učitel v přípravném vzdělávání získává pouze základ profesních kompetencí, které dále rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. Vajcechovskij (1975) vidí jako základ odbornou připravenost trenéra ve všech oborech úzce souvisejících s trénováním a s daným sportem. Bäumlér a kol. (1999) doplňují, že ukázání trenérských vědomostí může být velmi účinné v interakci trenér - hráč. Za vzdělání, které přímo směřuje k trenérství, lze považovat pouze vysoká škola s tělovýchovným zaměřením nebo libovolný směr vzdělání s paralelním speciálním trenérským studiem. Jedním z klíčových bodů byl dotaz na současné zaměstnání. Jelikož se v případě respondentů jednalo výhradně o držitele nejvyšší trenérské licence, UEFA PRO licence, existuje předpoklad, že se všichni dotazovaní trenéři budou plně věnovat této profesi. Uvedená domněnka se potvrdila z 80 procent s tím, že jsme započítali i ty, kteří jsou v oblasti fotbalu zaměstnání jako sportovní ředitelé či vedoucí mládeže. Hledání příčin by se rovněž mohlo stát předmětem pokračujícího výzkumu. Z osobní, telefonické a emailové komunikace, která probíhala mezi řešitelským týmem a trenéry v průběhu dotazování, však lze odhadovat původ tohoto výsledku. Velmi často byla zmiňována situace, která panuje ve fotbalovém prostředí v ČR. Respondenti, kteří díky okolnostem trénování nemají jako hlavní zdroj příjmu, se většinou shodovali v tom, že v profesionálních soutěžích se pohybuje cca 40 trenérů, kteří nepravidelně rotují mezi profesionálními kluby, a vstup nových trenérů mezi ně se zdá být nemožný. Otázkou zůstává pravdivost tohoto mínění, jelikož je ze strany těch neúspěšných. Tito posléze na svou šanci uspět rezignovali, věnují se odlišným profesím a trénují na amatérské úrovni.

Závěrem dotazníku jsme respondentům položili 2 otázky, které směřovaly do oblasti náhody a jiných životních situací, které lze jen těžko ovlivnit, ale které bezpochyby mají vliv na průběh hráčské či trenérské kariéry. Kladně odpověděla více než třetina trenérů. V průběhu hráčské kariéry dotazovaní nejčastěji zmiňovali zranění, které jim významně zasáhlo do

vývoje kariéry. Druhým nejčastěji zmiňovaným faktorem byla osoba respondenta, resp. jeho svědomitost a silná vůle nebo naopak například slabost pro alkohol. Dále osoba někoho druhého, kdo svým přístupem, pomocí při přestupu nebo radou ovlivnil kariéru. Zásadním okamžikem se jeví být také přestup nebo přechod mezi věkovými kategoriemi. Zmiňována byla rovněž vojna, souběh s jinými sporty, totalitní režim, špatní trenéři, studium nebo úmrtí v rodině. Přibližně stejný počet kladných odpovědí jsme zaznamenali i při odpovědi týkající se náhody v trenérské kariéře. I zde velmi zhusta hrálo rozhodující roli zranění, kvůli kterému byla ukončena aktivní sportovní kariéra a byla zahájena kariéra trenérská. Stejně často pak trenéři poukazovali na nabídku k trénování nebo příležitost postoupit v kariéře výše, v negativním smyslu potom byla zmiňována vysoká konkurence nebo neshody. Také do průběhu trenérské kariéry zasáhly druhé osoby, a to zejména v podobě vzorů, motivátorů a spolupracovníků. Nežádka bylo také zmíněno přiznání, že fotbal je jedinou dovedností a jiná volba pro profesi se nenaskýkala. Negativní faktory byly nejčastěji zastoupeny děním ve fotbalovém prostředí.

Naše mínění, že příčiny úspěšnosti profesionálního sportovce či trenéra je třeba hledat také ve vnějším prostředí, zejména v rodinném prostředí a v následné sportovní socializaci, se v rámci našeho šetření potvrdilo. Rodina tak prokázala svou výsadní roli jak v procesu socializace dítěte, tak v procesu sportovní socializace. Předložené výsledky lze rovněž považovat za podporu předchozích výzkumů, které tvrdí, že zkušenosti, které dítě získalo v rodině v období formativního působení, vedou k vytváření trvalých vzorů chování, které tvoří základní stavební prvky jeho osobnosti. Mělo by být pravděpodobně otázkou jiných šetření, jakou roli ve sportovní socializaci hraje v běžné rodině sportující jedinec. A to ve skupině profesionálních sportovců ve srovnání s kontrolním vzorkem populace. Pro účely našeho výzkumu je však postačující zjištění že profesionální trenéři pocházejí ze sportovně založených rodin, a že byli v hraní fotbalu aktivně podporováni. Patrně i takto příznivé zázemí umožnilo provozovat fotbal na vysoké výkonnostní úrovni. Těžko si lze představit dítě, které přes odpor svých rodičů a rodiny působí ve špičkovém fotbalovém týmu. Tedy v týmu, kde je samozřejmá vysoká časová a mnohdy i finanční náročnost a absence spolupráce s rodiči je v tomto ohledu téměř nemožná. V neposlední řadě také dítě potřebuje psychickou podporu od rodičů v případě neúspěchu. Stejně obtížná je představa jedince, který hraje v seniorské kategorii v 1. lize a přitom nikdy před tím na tak vysoké úrovni nehrál. Naše výsledky ukázaly, že posun mezi výkonnostními kategoriemi v rámci přesunu mezi kategoriemi věkovými, je minimální. Z uvedeného můžeme usuzovat, že rodina je pravděpodobně původcem a klíčovým vnějším prvkem k působení hráče v profesionálním

klubu. Průběh kariéry profesionálního fotbalového hráče mu umožňuje poznat profesionální trenéry se zkušenostmi, vnímat jejich přístup k hráčům, tréninkové postupy, vystupování směrem k médiím a také pozorovat zevnitř chod profesionálního klubu. Kariéra je ovšem, v souladu s profesionálním statutem hráče, téměř vždy vyplněna pouze činnostmi úzce spojenými s hráčskou pozicí. Hráč tak na konci kariéry často bývá v podstatě absolventem střední školy bez praxe. S blížícím se koncem kariéry a nástupem otázky budoucího uplatnění se ve společnosti, se hráčům často nabízí pokračování působení v klubu na různých pozicích. Nejčastěji pak na trenérských pozicích. Naše výsledky ukazují, že signifikantní většina trenérů zahájila trenérskou praxi po skončení té hráčské, a to v signifikantní většině na úrovni, na které hráli. Výhodou oproti uchazečům mimo profesionální fotbal bývají právě zkušenosti nabyté v průběhu profesionální hráčské dráhy. Výsledky našeho výzkumu naznačují, že hráčská zkušenost zásadní komponentou v kompetenci fotbalového trenéra, a to jako prvek rozhodující o budoucí trenérské úrovni. Vzdělanostní složka se pak jeví stejně významná pro trenérské působení u bývalých profesionálních hráčů i u hráčů neprofesionálních.

## 7. Závěry

Výsledky disertační práce potvrdily správnost volby dotazníkové metody jako stěžejní výzkumné metody, což lze podložit více než 80procentní návratností dotazníků. Hlavním záměrem byla analýza relací mezi jednotlivými komponenty trenérské kariéry - vzděláním, hráčskou kariérou a trenérskou kariérou. Podstatou je determinace klíčového faktoru trenérského profesionála. Tedy zjištění, zda je podstatnější akcent na odborné specializované vzdělání nebo dominuje vlastní hráčská praxi či praxe trenérská. Přičemž hlavním cílem byla formulace profesní kompetence trenéra fotbalu a její konfigurace. V rámci výzkumu bylo provedeno dotazovací šetření, kterým bylo osloveno všech 206 držitelů UEFA PRO licence. Účelem bylo potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.

Byla potvrzena Hypotéza 1, kde předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licencí pocházejí ze sportovně založených rodin. Toto se potvrdilo v 68 procentech případů, kdy sportoval alespoň jeden z rodičů. V 70 procentech případů sportoval sourozenec. Téměř 77 procent trenérů bylo rodiči aktivně vedeno ke sportování, což rovněž potvrzuje hypotézu, že trenéři pocházejí ze sportovně založených rodin. Podstatná je rovněž aktivní podpora ve vykonávání sportovní činnosti. Celých 86 procent trenérů potvrdilo, že byli v dětství ve sportu aktivně podporováni.

První kategorií, ve které trenéři působili, byla takřka vždy žákovská kategorie, a to ze 75 procent na úrovni krajského přeboru a vyšší. Posun do juniorské kategorie byl v 31 procentech provázen změnou úrovně, ke zvýšení úrovně došlo pouze ve 13 procentech. V dorostenecké lize působilo 70 procent respondentů dotazovacího šetření. Při postupu na seniorskou úroveň došlo u 25 procent ke změně úrovně, ale pouze u 6 procent došlo k jejímu snížení. V seniorské kategorii působilo 55 procent dotazovaných trenérů na profesionální úrovni, tj. v první lize či reprezentaci. 28 procent jich pak působilo v poloprofesionální druhé a třetí lize. V nižších soutěžích působilo pouze okolo 15 procent trenérů. Získané výsledky potvrzují tvrzení Hypotézy 2, kde předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licencí během své hráčské kariéry hráli v seniorské kategorii na profesionální nebo alespoň poloprofesionální úrovni.

64 procent trenérů zahajovalo trenérskou kariéru na nižších úrovních, tj. v amatérských soutěžích nebo v nízkých věkových kategoriích. Zde výsledky prokázaly závislost mezi hráčskou úrovní v seniorské kategorii a úrovní na začátku trénování. Respondenti hrající v seniorské kategorii úrovní 1. ligy v signifikantně vyšším počtu začali trénovat na úrovni 1., eventuelně 2 nebo 3. ligy. Tímto se potvrzuje Hypotéza 4, ve které předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA

PRO licenci. Podobný vztah platí i pro hráčskou úroveň na juniorském stupni, kde je rovněž vyšší úroveň v juniorské kategorii spojena s vyšší úrovní na začátku trénování. Tento fakt podtrhuje významnost hráčské kariéry pro následnou trenérskou kariéru. Z výsledků je patrné, že více než třetina držitelů této licence trénuje na úrovni, která profesionální licenci nevyžaduje, jsou bez angažmá nebo netrénují vůbec a pouze 25 procent trenérů s profesionální licenci v současné době trénuje na úrovni, kde je tato licence požadována a pro kterou je určena. Hypotéza 3, kde předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licenci působí v profesionální soutěži, která tuto licenci požaduje, je tímto vyvrácena. Ve 24 procentech případů zůstala úroveň stejná a v 71 procentech případů došlo k jejímu zvýšení. Test McNemar prokázal signifikantní posun mezi úrovní na začátku trénování a úrovní, na které respondenti trénují v současné době, kdy úroveň v současné době je signifikantně vyšší než úroveň na začátku trénování. Tímto je tvrzeno tvrzení v Hypotéze 5, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi trenérskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci. Průměrná délka dosavadní nebo minulé trenérské praxe je 15 let. Analýza rozptylu nám neprokázala závislost mezi délkou trenérské praxe a úrovní na které trénují v současnosti. Tento závěr naznačuje, že doba trvání trenérské kariéry nijak neovlivňuje úroveň, na které respondent trénuje.

37 procent trenérů s UEFA PRO licenci má vysokoškolské vzdělání. Respondenti, kteří v seniorské kategorii hráli 1. ligu, jsou ve více případech se středoškolským vzděláním a v méně případech s vysokoškolským vzděláním. Na druhou stranu ve skupině respondentů, kteří v seniorské kategorii hráli na úrovni nižších soutěží, je méně středoškoláků a více respondentů pouze se základním vzděláním. Uvedené výsledky tak vyvrací Hypotézu 7, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a úrovní vzdělání trenéra s UEFA PRO licenci. Chí-kvadrát test také neprokázal závislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a úrovní na které respondenti trénují v současné době. Tímto byla vyvrácena Hypotéza 6, kde předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní vzdělání a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci. Tuto vyvrací i Chí-kvadrát test, který neprokázal závislost mezi tím, zda vzdělání respondenta směřovalo k trenérství a úrovní na které respondenti trénují v současné době. Dnešní postavení trenéra tedy nebylo nijak ovlivněno tím, jakou cestou vzdělání se respondenti rozhodli jít.

Oblast náhody a životních křížovatek se může zdát okrajovou, ale v případě některých respondentů byla evidentně oblastí zásadní a klíčovou. Vždyť 39 procent trenérů uvedlo, že jim náhoda zásadně ovlivnila hráčskou kariéru a 35 procentům trenérů zasáhla náhoda



zásadně do trenérské kariéry. V případě hráčské i trenérské kariéry to bylo nejčastěji zranění a psychická výbava respondenta, případně náhodné setkání spojené s nabídkou k trénování.

Z práce vyplynuly konkrétní závěry, které reagují na hypotézy stanovené na počátku výzkumu.

**Hypotéza 1** Předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licenci pocházejí ze sportovně založených rodin.

Byla potvrzena. V 68 procentech případů sportoval alespoň jeden z rodičů. V 70 procentech případů sportoval sourozenec. Téměř 77 procent trenérů bylo rodiči aktivně vedeno ke sportování a 86 procent trenérů potvrdilo, že byli v dětství ve sportu aktivně podporováni.

**Hypotéza 2** Předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licenci během své hráčské kariéry hráli v seniorské kategorii na profesionální nebo alespoň poloprofesionální úrovni.

Byla potvrzena. 83 procent respondentů působilo v seniorské kategorii na profesionální nebo poloprofesionální úrovni.

**Hypotéza 3** Předpokládáme, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licenci působí v profesionální soutěži, která tuto licenci požaduje.

Byla vyvrácena. Pouze 25 procent trenérů s profesionální licenci v současné době trénuje na úrovni, kde je tato licence požadována a pro kterou je určena.

**Hypotéza 4** Předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci

Byla potvrzena. Respondenti hrající v seniorské kategorii na úrovni 1. ligy v signifikantně vyšším počtu začali trénovat na úrovni 1., eventuelně 2 nebo 3. ligy. Také vyšší úroveň v juniorské kategorii spojena s vyšší úrovní na začátku trénování.

**Hypotéza 5** Předpokládáme, že existuje vztah mezi trenérskou kariérou a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci.

Byla potvrzena. Aktuální trenérská úroveň je signifikantně vyšší než úroveň na začátku trénování.

**Hypotéza 6** Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní vzdělání a profesní pozicí trenéra s UEFA PRO licenci

Byla vyvrácena. Chí-kvadrát test neprokázal závislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a aktuální trenérskou úrovní ani závislost mezi směřováním vzdělání respondenta a aktuální trenérskou úrovní.

**Hypotéza 7** Předpokládáme, že existuje vztah mezi hráčskou kariérou a úrovní vzdělání trenéra s UEFA PRO licenci.

Byla vyvrácena. 37 procent trenérů s UEFA PRO licencí má vysokoškolské vzdělání. Ve skupině respondentů, kteří v seniorské kategorii hráli na úrovni nižších soutěží, je méně středoškoláků a více respondentů pouze se základním vzděláním.

Na základě výsledků, které potvrdily či vyvrátily stanovené hypotézy, lze celkově konstatovat, že fotbaloví trenéři s UEFA PRO licencí pocházejí ze sportovně založených rodin a že dítě sportujících rodičů má téměř 95procentní jistotu, že bude podporováno ve sportovní činnosti. Zásadním se jeví hráčské působení v seniorské kategorii, kde velké procento respondentů působilo na profesionální či poloprofesionální úrovni. Také úroveň, na které trenéři zahajují trenérskou dráhu, je odvislá od hráčské úrovně v seniorské kategorii. Význam hráčské kariéry a její úroveň se tak zdá být pro budoucí trenérské povolání klíčová. V tomto ohledu pak stoupá důležitost počáteční úrovně, a to vzhledem k minimálním meziúrovňovým posunům v rámci přestupů mezi věkovými kategoriemi. Podstatným prvkem je také samotná trenérská dráha a její kvalita, nikoli délka. Význam vzdělání a jeho úrovně je stejně silný jak pro bývalé profesionální hráče, tak pro hráče amatérské.

Limity disertační práce spatřujeme především v tom, že:

- nebyly zachyceny názory a připomínky všech držitelů UEFA PRO licence,
- nebyly analyzovány osobnostní rysy respondentů,
- nebyla dodržena „genderová rovnost“, neboť ženy v průběhu výzkumu nedisponovaly požadovanou licencí, proto nemohly být zařazeny do výzkumného souboru.

Doporučení pro praxi a další výzkum:

- formulovat „úspěšnost“ trenérské práce a komparovat s vybranými dimenzemi hráčské profese. Např. s hráčskou úrovní, s úrovní vzdělání apod.,
- zaměřit se podrobněji na osobnostní parametry profesionálních trenérů,
- zaměřit se na trenéry s UEFA PRO licencí bez předchozí profesionální hráčské zkušenosti,
- zaměřit se na sociální skupiny, stojící mimo rodinu, ve kterých se budoucí trenér pohybuje v období dětství, zejména škola, zájmové kroužky či kamarádi.
- informovat vzdělávací úsek ČMFS o adekvátnosti požadavku na hráčskou i trenérskou praxi pro každý typ trenérské licence

## 8. Shrnutí

Hlavním záměrem byla analýza relací mezi jednotlivými komponentami trenérské kariéry, tj. mezi vzděláním, hráčskou kariérou a trenérskou kariérou. Zajímala nás zejména síla jednotlivých komponent. Zda je podstatnější akcent na odborné specializované vzdělání nebo akcent na vlastní hráčskou praxi či akcent na praxi trenérskou. Analyzovali jsme relace mezi typem vzdělání a profesní pozicí trenéra, relace mezi hráčskou kariérou a profesní pozicí trenéra a provedli jsme syntézu předchozích dvou aspektů.

Výzkumný soubor tvořili fotbaloví trenéři ČR, kteří jsou držiteli UEFA PRO licence. Uvedené kritérium bylo zvoleno z důvodného předpokladu, že tato licence zaručuje nejvyšší možný stupeň vzdělání na úrovni fotbalových trenérů a tedy i potřebné kvality, které máme v úmyslu formulovat. V době provádění dotazovacího šetření tento soubor obsahoval 206 trenérů. Celkem bylo analyzováno 166 dotazníků, což je více než 80procentní návratnost. Hlavní výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření sloužící ke zmapování profesní dráhy trenérů. Další uvedené metody, jako je např. analýza dokumentů, sloužily v našem konstrukt jako podpůrné metody. Dotazník byl členěn do šesti částí, které odpovídaly oblastem zvoleným k analýze. Celý dotazník byl následně kvantitativně vyhodnocen a zaznamenaná data byla zpracována matematicko-statistickými postupy. Další zpracování dat probíhalo za pomoci statistického softwaru SPSS 11 (SPSS INC. Chicago, USA), který vyhodnotil výsledky z hlediska významnosti statistického rozdílu, chí-kvadrátu a statistickou korelací.

Výsledky ukázaly, že vlastní hráčská zkušenost je klíčovým elementem v definování profesní kompetence fotbalového trenéra. Úkolem dalšího výzkumu zůstává potvrdit, zda je pro trenérskou kariéru podstatnější hráčská zkušenost nezávisle na úrovni nebo zda je podstatnější hráčská zkušenost na profesionální úrovni. Dále se ukázala velmi důležitá role rodiny. Potvrdil se výrazný vliv sportujícího člena rodiny na příští vývoj dítěte. Z pohledu hráčské dráhy je podstatné včas zahájit působení na nejvyšší úrovni. Výsledky ukázaly, že je snadnější se na dané úrovni udržet než se na ni dostat. Zachování nejvyšší úrovně platí i pro trenérskou kariéru. Pro profesionálního hráče je mnohem vyšší pravděpodobnost být trenérem profesionálem. Z hlediska vzdělání je patrné, že vzdělanostní složka se pak jeví stejně významná pro trenérské působení u bývalých profesionálních hráčů i u hráčů neprofesionálních. Zajímavé je také zjištění, že více než třetina trenérů náhoda zásadně ovlivnila hráčskou či trenérskou kariéru. Nejčastěji se jednalo o zranění, které zapříčinilo konec hráčské a zahájení trenérské kariéry.

## 9. Summary

The main aim of this thesis was to analyze the relationships between components of the coaching career, i.e. between education, playing career and coaching career. We were interested mainly in the proportions of individual components. Whether is a substantial emphasis on specialized education or to underline a playing experience or emphasis on the practice of coaching. We analyzed the relationship between the type of education and position of the coach, relationship between the player's career and position of the coach and made a synthesis of the previous two aspects.

The research body was created from Czech football coaches, who hold a UEFA PRO license. These criteria were selected from the reasonable assumption that this license provides the highest possible level of education at the level of football coaches and, therefore, necessary quality, which we intend to formulate. At the time of investigation, this query set consisted of 206 coaches. A total of 166 questionnaires were analyzed, which is more than 80 percent of those returns. The main research method was a questionnaire survey used to map the career coaches. Another methods listed before, such as analysis of documents were used in our construct as a support method. The questionnaire was divided into six parts, which correspond to the areas chosen for analysis. The whole questionnaire was then quantitatively evaluated and recorded data were processed by mathematical and statistical techniques. Further data processing was carried out using statistical software SPSS 11 (SPSS Inc., Chicago, USA), which is evaluated the results in terms of statistical significance of the difference, and chi-square statistical correlation.

The results has shown, that the actual player's experience is a key element in defining the professional competence of a football coach. The challenge remains for further research to confirm whether it is more important for the coaching career the player's experience regardless of level or whether it is more important player's experience on a professional level. Furthermore, it appears very important role of the family. This confirms the strong influence of sport practicing family member to the next child growth. From the perspective of the player's career is essential to initiate the action at the highest level on due time. The results has shown, that it is easier to maintain than a given level to get it. Maintaining the highest levels we can apply also for a coaching career. For professional players are much more likely to be a professional coach. In terms of education it shows, that educational component will then appear as significant effects for the coaching of former professional players even non-professional players. Interesting is also the detection, that more than a third of respondents has

players or coaches career influenced by an accident. Most often it was the injury that put an end to players career and start coaching career.

## 10. Referenční seznam

- Albeck, T. (1998). Není těžké stát se trenérem. *Fussballtrainer* 49/1998, 22-24.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Andersen, M. B. (2000). *Doing sport psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada Publishing.
- Atteslander, P. (1975). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
- Balsom P (1994). Evaluation of physical performance. In Ekblom B (Eds): *Football. Oxford: Blackwell Scientific Publication*, pp. 102-123.
- Bäumler, G., Bauer, G. (Hrsg.). (1999). Sportwissenschaft rund um den Fussball; *Beiträge und Analyse zum Fussballsport IX*. Hamburg: Czwalina Verlag.
- Bělohávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada Publishing,
- Bisanz, G. (1992). Die Aufgaben des Trainers: Trainieren und Coachen. *Fussballtraining* (5+6), str. 3-7.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 267-281.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager*. New York: Wiley.
- Brosus, H. B., (2001). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bunc, V., Netscher, J., Psotta, R., Mahrová, A. & Nováková, A. (2006). *Fotbal*. Praha: Grada.
- Bureš, Z. (1981). *Psychologie práce a její užití*. Praha: Práce.
- Cassidy, T., Jones, R., Potrac, P. (2004). *Understanding sports coaching*. New York: Routledge.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., Jones, R. L. (2003). *Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach*. Champaign: Human Kinetics.
- Čebišová, M., Jančurová, J. & Paulík, K. (1998). Účinnost přípravy socialistického učitele. *Výzkumná zpráva úkolu RS III-02-01: Teoretické a metodologické otázky účinnosti vzdělávání pedagogických pracovníků*.

- Drapela, V. J. (2008). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Duffy, P. (2005). Tracing the development process and needs of Irish coaches. *ISSP 11th World Congress of sport psychology, „Promoting health & performance for life“*, 15. - 19. 8. 2005, Sydney, Australia.
- Dvořák, M. (2003). *Mýty a realita v percepci hráče fotbalu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Everard, K., B. & Moris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fiala, V. (1973). *Cvičitel, trenér – pedagog*. Praha: Olympia.
- Fo, D. (1991). *Tricks of the trade*. London: Methuen Drama.
- Fornoff, J., Kilzer, R. M. (1994). *Ausbildung und Arbeitsbedingungen des Trainers*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Friedrichs, J. (1973). *Methoden empirischen Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Furnham, K. (1990). *Management and marketing*. London: Direct Publishing.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer*. Opladen: Leske & Budrich.
- Gerisch, G. (1995). *Psychologie im Fussball*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Gillernová, I., Hermochová, S., & Šubrt, R. (1990). *Sociální dovednosti učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Glaubitz, U. (2001). *Jobs für Sportfreaks*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V., & Hodge, K. (1990). Educational needs of elite U. S. National Team, Pan American and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 332-344.
- Gray, L. (1991). *Marketing Education*. Open University Press.
- Habermehl, W. (1992). *Angewandte Sozialforschung*. München/Wien.
- Hausenblas, O. (2003). Profil učitele. *Učitelství listy*, 2001/2002, č.3, str. 13-14.
- Havlová, J. (1996). *Profesní dráha ve 20. století: úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum
- Hendl, J. (1998). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: UK.
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál,
- Hodaň, B. (1978). Možnost poznatelnosti osobnosti učitele tělesné výchovy. In B. Hodaň (Ed.), *O osobnosti učitele tělesné výchovy* (pp. 15-26). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Holms, S. (1992). *Management*. Stockholm: Oerdak.

- Horák, F. (1989). *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hoskovec, J., Riegel, K., Rymeš, M. & Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum.
- Hošek, V., Man, F. (1974). *Psychologie pro cvičitele a trenéry*. Praha: Olympia.
- Hošek, V., Svoboda, M., Vaněk, M. (1974). *Studie osobnosti ve sportu*. Praha: UK.
- Hrubá, J. (2002). Kdo rozetne bludný kruh přípravy učitelů? *Učitelství č.1*, 2001/2002, str. 2-4.
- Hučínová, L. (2004). Identifikace klíčových kompetencí – „klíčová osmička“. *Učitelství* 2003/2004, č.6, str. 8-9.
- Hučínová, L. (2004). Klíčové kompetence. In L. Dobrý, V. Süß, & I. Čechovská (Eds.), *Pedagogická kinantropologie 2004. Sborník z Vědeckého semináře sekce pedagogické kinantropologie v Daňkovicích*. From the World Wide Web: <http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka>
- Ješina, O., Rybová, L., & Morgulec-Adamowicz, N. (in press, 2011). Kompetence instruktorů aplikovaných pohybových aktivit v oblasti sportu. In *Tělesná kultura*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jones, R. L., Armour, K. M. & Potrac, P. (2003). *Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach*. Basingstoke: Carfax Publishing.
- Kačáni, L. & Horský, L. (1988). *Tréning vo futbale*, Bratislava: Šport, slovenské telovýchovné vydavateľstvo.
- Kissner, H. (1988). *Fussballtrainer; Profil-Aufgabe-Arbeitsweise*. Muttentz: Fussballfachberatung.
- Kohoutek, R., Štěpaník, J. (2000). *Psychologie práce a řízení*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Koščo, J., et al. (1987). *Poradenská psychológia*. Bratislava: Státní pedagogické Nakladatelství.
- Kotler, P. (1997). *Marketing management*. Praha: Victoria Publishing.
- Kořa, J. (1995). *Profesionalizace učitelů*. Učitelství noviny 98, 15-17.
- Koucký, J. (1999). České vzdělání & Evropa. *Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Program Phare. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku.
- Krüger, A. (1980). *Das Berufsbild des Trainers im Sport. International*



- vergleichende Studie und Perspektiven der Traineraus- und -weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Kurelová, M. (1998). *Učitelství profesně v teorii a v praxi*. Ostrava: Ostravská universita.
- Kyriacou, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál
- Lorenzová, J. (1999). Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti. In *Filozofie – výchova – hodnoty*. Praha: Univerzita Karlova.
- Lyle, J. (1999). Coaches' decision making. In N. Cross & J. Lyle (Eds.), *The Coaching process: Principles and practice for sport* (pp. 210 - 232). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Human Kinetics.
- Martens, R. (1997). *Successful coaching*. Champaign: Human Kinetics.
- Matoušek, O., & Růžička, J. (1978). *Psychologie v práci s lidmi*. Praha: Nakladatelství Svoboda, Sociologická knihovna.
- Mayer, H. O. (2002). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg.
- Metzler, M. (2003). Physical education: Deconstruction and reconstruction - issues and directions. In *Physical education teacher, education in the USA: Reform through evolution* (pp. 65-71). Schorndorf: Hofmann.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Mitrotasios, M. (2003). *Fussball in Europa*. Aachen: Meyer&Meyer Verlag.
- Murphy, T. (1993). *The Job in the west Europe*. Hamburg: Thomas Verlag.
- Navara, M., Choutka, M., Matoušek, F., Moravec, J. & Ondřej, O. (1966). *Kopaná mládeže*. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství, 1966
- Nový, L. (1989). *Životní dráha jako sociologický problém*. Brno: UJEP.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN
- Patsantáras, N. (1994). *Der Trainer als Sportberuf*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Provazník, V. (2002). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Portál Praha.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mare, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel; Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

- Rees, R. (1997). *Coaching soccer succesfully*. Human Kinetice.
- Richter, H. J. (1970). *Die Strategie schriftlicher Massenbefragungen. Ein verhaltenstheoretischer Beitrag zur Methodenforschung*. Bad Harzburg: Klinkhardt.
- Rogge, K. E. (1995). *Methodenatlas*. Berlin: Springer.
- Roth, E. (1993). *Sozialwissenschaftliche Methoden*. München: Oldenburg.
- Rubinštejn, S. L. (1959). *Grundlagen der allgemeine Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen.
- Růžička, J., Matoušek, O., Hladký, A. (1972). *Člověk a práce*. Praha: Nakladatelství Svoboda.
- Rychtera, J., & Hladíková, J. (2003). Požadavky pedagogické praxe jako principy kvalifikačního standardu učitele. In *Pedagogická praxe* (pp. 127). Praha: Univerzita Karlova.
- Sekot, A. (2008). *Sport - významný společenský a kulturní fenomén*. Praha: Contact.
- Schneider, M. (1990). *Úvod do základů sociologického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Scholl, A. (2003). *Die Befragung*. Konstanz: Verlagsgessellschaft.
- Simons, H. (1996). *Sportwissenschaft und Sportlehrerausbildung*. Freiburg: Strauss.
- Slepička, P. (1973). *Úvod do sociální psychologie sportu*. Praha: SPN
- Slepička, P. (1988). *Psychologie koučování*. Praha: Olympia.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- SPSS Inc. (2002). *Software SPSS 11.0* [Computer software]. Chicago: SPSS Inc.
- Svoboda, B. (1980). *Sportovní výchova mládeže*. Praha: Olympia.
- Svoboda, B. & Vaněk, M. (1986). *Psychologie sportovních her*. Praha: Olympia
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 4, 310-320.
- Templin, T.J. & Schempp, P.G. (1989). *Learning to teach*. Brown & Benchmark, Dubuque,.
- Thiess, G., Tschiene, P., Nickel, H. (1997). *Der sportliche Wettkampf*. Münster: Philippka.
- Towsend, T. (2006). *Handbook of teacher education*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Václavík, V. (2002). Bludný kruh učitelského vzdělávání. *Učitelské listy* č. 3, 2000/2001, str. 12.
- Vajcechovskij, S.M. (1975). *Kniha trenéra*. Praha: Olympia.
- Válková, H. (1983). *Psychologie tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého

- Válková, H. (2008). Profesní dimenze kinantropologické, učitelství Tv a strukturovanost studia. In Jana Coufalová (Ed.) Redukce bariér při získávání učitelské kvalifikace. *Sborník z konference ESF*, Srní. Pp. 105-111.
- Válková, H. (2000). *Sociální role učitele tělesné výchovy a její profesní dimenze (soubor prací k tématu „Osobnost učitele TV“ z let 1972–1999)*. Olomouc: UP
- Vaněk, M., Hošek, V., & Svoboda, B. (1974). *Studie osobnosti ve sportu*. Praha: UK.
- Vaněk, M., Pacina, V. (1983). *Sport bez svatozáře*. Praha: Mladá fronta.
- Vaněk, M., Hošek, V., Rychtecký, A., Slepíčka, P. (1980). *Psychologie sportu*. Praha: SPN.
- Vašutová, J. (2001). *Kompetence v teorii a praxi učitelské profese*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (1998). *Kapitoly z pedagogiky*. Praha: UK.
- Votík, J. (2001). *Trenér fotbalu „B“ licence*. Praha: Olympia.
- Výrost, J., Slaměník, L. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV.
- Walterová, E., Vašutová, J., Švec, V., Kohnová, J., & Helus, Z. (2002). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr výstupy řešení za rok 2001*. Praha: Univerzita Karlova.
- Walterová, E. (2002). Proměny profese a vzdělávání učitelů. In Walterová, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 1. díl. Teoretické komparativní studie*. Praha: UK PedF Praha. 126 – 146.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A Conceptual clarification. In Richen, D. S.; Salganic, L. H. (ed.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Goettingen: H. and H. Publishers, 45 – 65.
- Wetterer, A. (1992). *Profession und Geschlecht*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Woodruff, L. (1990). *The Profession*. London: Direct Publishing.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů*. (1998).

### **Referenční seznam autora vztahující se k tématu práce**

- Dvořák, M. (2005). Profesní kompetence trenéra fotbalu. In *Sborník příspěvků studentské konference: Sport ve vědě, věda ve sportu*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Dvořák, M. (2005). Questionnaire survey. In F. Vaverka (Ed.). *Movement and Health: 4rd international conference*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dvořák, M., & Bělka, J. (2006). Diference profesních kompetencí učitele TV a trenéra. *Mezinárodní konference Sport a kvalita života*. Brno: FSS MU.
- Bělka, J., Dvořák, M., Machová, I., & Dřevíková, P. (2007). Pracovní spokojenost absolventů studijních oborů TV a sport. *Studentská konference plná barev*. Olomouc: Univerzita Palackého.

## **Bibliografický seznam**

- Bažina, I. (2002). Možnosti vplyvu trénera v psychologickéj príprave športovca. *TV a šport*, 12(2), 23-25.
- Bittorf, D. (1989). *Psychologie im Sportspiel*. Berlin: Sportverlag.
- Bokůvka, J. (1989). *Teorie tělesné kultury pro studující učitelství I. stupně ZŠ*. Olomouc: PedF UP.
- Bordens, K.S., Horowitz, I.A. (2002). *Social psychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braun, J. (1997). Dlouhá cesta k povolání učitele fotbalu. *Fussballtrainer* 48/1997, 32-33.
- Crum, B. (1995). Physical education teacher education: a conceptual re-orientation and clues for improvement. In Svoboda & Rychtecký (Eds.), *Physical activity for life: East and West, South and North. Proceedings of 9th Biennial Conference ISCPES*, Praha (pp.55-56). Aachen: Meyer&Meyer Verlag.
- Čáp, J. (1979). *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Čepelák, J., Hartman, P., Šámal, V. (1998). *Vladimír Šmicer – „Šušu,, z Lens*. Praha: Eminent
- Davídek, J., Oktábec, J. (1982). *Sólo pro Panenku*. Praha: Olympia
- Davies, D. & Armstrong, M. (1989). *Psychological factors in competitive sport*. London: The Falmer Press.
- Diekmann, A. (2000). *Empirische Sozialforschung; Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt.
- Dobiaš, K., Skramlík, K. (1993). *Patino – O fotbalistovi, který chtěl jen vyhrávat*. Brno: Spektrum
- Dovalil, J., Bunc, V. Hošek, V., Choutka, M., Perič, T., Potměšil, J., Svoboda, B. & Vránová, J., (2002). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer press.
- Fejtek, M. (1997). *Metodologie kinantropologického výzkumu*. Praha: Svoboda.
- Felt, K. (1991). *Tomáš Skuhravý*. Pardubice: Spektrum D
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (1999). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *Sociology of Sport On-Line*, 2(1). World Wide Web: <http://physed.otago.ac.nz/sosol/home.html>
- Gregor, M. (1993). *Statistika pro sociology*. Masarykova Univerzita Brno.

- Gregor, T. (1996). Porovnanie osobnostných determinant odolnosti voči zaťaženiu medzi futbalistami a nešportovcami. *TV a šport* 6/1996, 33-36.
- Hagemanová, G. (1993). *Motivace*. Praha: Victoria publishing, a.s.
- Hartl, P. (1993). *Psychologický slovník*. Praha: Budka.
- Hlavsa, V. (1987). Vliv pohybové činnosti na rozvoj osobnosti. *Československá psychologie*, 551-571.
- Hodaň, B. (1990). *Teorie tělesné kultury*. Olomouc: UP.
- Homola, M. (1972). *Motivace lidského chování*. Praha: SPN.
- Homola, M. (1990). *Obecná psychologie*. Olomouc: RUP.
- Horn, T. S. (1992). *Advances in sport psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Hošek, V. (1985). *Motivace sportovního tréninku*. Praha: UK.
- Jagošová, S. M., Jelínek, M. (2003). *Skrytá cesta k vítězství: utajené zákulisí sportu*. Praha: Eminent.
- Janoušek, J. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: SPN.
- Kahuda, F. (1965). *Výzkumné metody v sociologii*. Praha: Státní pedagogické Nakladatelství.
- Komeščík, B. (1997). *Metodologie kinantropologického výzkumu: vybrané přednášky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Jenčík, F., Jiráček, P. (1998). *Fotbal zezadu, ze vzpomínek brankáře Jana Stejskala*. Praha: Olympia
- Levin, M., & Trachtman, R. (1997). *Making Professional Development Schools Work: Politics, Practice, and Policy*. New York: Teachers College Press.
- Ludolph, F. (2005). Coaching accord pays dividends. Retrieved 11. 1. 2005 from the World Wide Web [ww.uefa.com](http://ww.uefa.com)
- Lyle, J. (2005). Sports coaching expertise: Domain specific knowledge structures and coach recruitment. *ISSP 11th World Congress of sport psychology*, „Promoting health & performance for life“, 15. - 19. 8. 2005, Sydney, Australia.
- Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia.
- Meakin, D. C. (1990). How physical education can contribute to personal and social education. In *Physical Education review*, vol.13, No 2, autumn. Studies in Education Ltd. Driffield, North Humbershire, s.108-120.
- Musil, J. V. (2001). *Pedagogicko psychologické kompetence učitele 1*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodňák.

- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nehoda, Z. (1984). *Všechny moje góly*. /Praha : Naše vojsko.
- Ponomarjov, N. (1979). *Sociální funkce tělesné kultury*. Praha: Olympia.
- Poutecký, K. (1990). *Trenér fotbalu 1990*. Praha: Český ústřední výbor ČSTV.
- Růžička, J., & Mayerová, M. (2000). *Moderní personální management*. Praha: Nakladatelství H&H.
- Růžička, J., (1994). *Motivace pracovního jednání*. Praha: VŠE.
- Rychtecký, A. (2006). Trendy v přípravě učitelů tělesné výchovy v evropském kontextu. In *Mezinárodní vědecká konference Sport a kvalita života* (pp.96-97). Brno: Univerzita Masarykova.
- Schmole, M. (1998). Die Kunst des Sprechens. *Fussballtrainer*, 49/1998, 30-33.
- Simons, H. (1996). *Sportwissenschaft und Sportlehrerausbildung*. Freiburg: Strauss.
- Steiner, F. (1998). *Dělník a umělec – Cesta Jiřího Němce z Cetoraze až na fotbalový Olymp*. Praha: Riopres
- Štrunc, S., Brašna, S. (1992). *Sólo pro kanonýra*. Plzeň: Niko
- Stýblo, J. (1993). *Personální management*. Praha: Grada Publishing.
- Svoboda, M. (1992). *Metody psychologické diagnostiky*. Praha: Capa.
- Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Ped.Fak.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paidó, Brno.
- Trosse, H. D. (2000). *Der erfolgreiche Trainer: Führung – Motivation – Psychologie*. Aachen: Meyer&Meyer Verlag
- Vališová, A. & Štětovská, I. (2003). Mýtus ideálního učitele – předsudky a realita. *Učitelské listy* 2001/2002, č.2, str. 13-14.
- Vališová, A. & Štětovská, I. (2003). Rozvíjení sociální způsobilosti učitele – celoživotní experiment. *Učitelské listy* č. 2002, roč. 9, č. 2, s. 15-16
- Valoušek, Ch. (1988). *Přednášky z metodologie psychologických věd*. Olomouc: UP.
- Vízek, L., Tichý, V. (1988). *Fotbalový romantik*. Praha: Naše vojsko.
- Výrost, J., Slaměník, L. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV.
- Zapletal, I. (1985). *Kapitoly z metodologie vědy se zaměřením na pedagogické vědy*. Praha: SPN.
- Zemánek, V. (1992). *Hóóónza Berger aneb jinak to nevidím*. Praha: Exit
- Zich, F. (1976). *Sociologický výzkum*. Praha: Nakladatelství Svoboda.

## **11. Přílohy**

### **Příloha 1 – dotazník**



## Dotazník na zjištění profesních kompetencí

Vážení přátelé,

dostává se Vám do rukou dotazník vytvořený pro účely výzkumu trenérské profese prováděného pod záštitou Českomoravského fotbalového svazu. Ve výzkumu jde především o mapování životní a profesní dráhy fotbalového trenéra. Zabýváme se problematikou profesních kompetencí trenérů fotbalu s nejvyšší trenérskou licenci. Předmětem výzkumu jsou absolventi licenčních studií UEFA PRO a trenéři nevlastníci tuto licenci, ale mající za sebou řadu úspěchů se seniorskými nebo mládežnickými týmy jak na domácí tak na mezinárodní scéně a můžeme je řadit do kategorie tzv. „věhlasných“ či „úspěšných“ trenérů. Klíčovým problémem je analýza oblastí, kde předpokládáme determinanty podléající se na profesním vývoji trenéra a jeho osobnosti a samozřejmě samotná trenérská kariéra. Domníváme se, že objasnění naznačených skutečností výrazně přispěje k optimalizaci a zkvalitnění profesní přípravy fotbalových trenérů. Výsledky budou použity v disertační práci Mgr. Miroslava Dvořáka, studenta doktorského studijního programu na FTK UP v Olomouci.

Na závěr bychom Vás chtěli požádat o vyčlenění 15-20 minut z Vašeho drahocenného času pro vyplnění tohoto dotazníku. Prosíme vždy o zakroužkování Vaší volby a doplnění informací či krátké vyjádření do prostoru vymezeného tečkami. **Po vyplnění vložte prosím dotazník do přiložené ofrankované obálky a zašlete jej zpět.**

**Děkujeme za spolupráci**

Prof. PhDr. Hana Válková, CSc.

Děkan FTK UP Olomouc

[valkova@ftknw.upol.cz](mailto:valkova@ftknw.upol.cz)

Mgr. Miroslav Dvořák

student DSP na FTK UP Olomouc

[mir.dvorak@email.cz](mailto:mir.dvorak@email.cz)



## **I. oblast – rodinná anamnéza (sportovní socializace)**

Je známo, že děti ze sportovních rodin mají ke sportu blíže než děti z rodin nesportujících a že tedy z těchto rodin pochází více sportovců. Důvodů může být několik. Například, že vyrůstají ve sportovním prostředí, vidí u rodinných příslušníků kladný vztah ke sportu a jsou rodiči ke sportu vedeni a podporováni. Podporu vidíme například v tom, že rodiče odpuštějí různé domácí práce, nekladou na dítě zvýšené nároky v souvislosti se školním prospěchem atd.

Ovšem mohou zde existovat i opačné tendence. Rodiče, vrcholoví sportovci, mohou dítě od sportu odrazovat, protože ví, co všechno obnáší a co je třeba obětovat. Další pohnutkou k tomu, aby rodiče nevedli či nepodporovali své dítě ve sportu může být to, že nesportují a vidí sport jako ztrátu času nebo jako činnost ohrožující zdraví.

Proto se první část otázek týká rodinného prostředí z dětského období.

**1. Sportovali Vaši rodiče?** ANO NE  
vrcholově x rekreačně

O jaký sport šlo?.....

**2. Vedli Vás rodiče ke sportu?** ANO NE  
O jaký sport šlo?.....

**3. Sportovali Vaši sourozenci?** ANO NE  
**Nemám sourozence**  
vrcholově x rekreačně

O jaký sport šlo?.....

**4. Bránili Vám rodiče ve sportování?** ANO NE  
Jakým způsobem?.....  
.....

**5. Podporovali Vás rodiče ve sportování?** ANO NE  
Jakým způsobem?.....  
.....

**6. V kolika letech jste začal s aktivním sportem?.....**  
V kolika letech s fotbalem?.....

## **II. oblast – hráčská kariéra**

Ne u všech fotbalových trenérů byl fotbal první nebo jediný sport, kterému se v dětství či v juniorském věku věnovali. Někteří vstoupili do fotbalového oddílu a u fotbalu už zůstali, někteří prošli všeobecnou sportovní přípravou a někteří k fotbalu přešli od jiného sportu. Také délka kariéry jako aktivního hráče, je odlišná stejně jako důvody jejího ukončení.

Proto se otázky v tomto oddíle zaměřují na mapování průběhu Vaší hráčské kariéry.

### **1. V kolika letech jste začal hrát fotbal organizovaně?**

.....

### **2. Na jaké nejvyšší úrovni jste hrál v žákovské kategorii?**

.....

### **3. Na jaké nejvyšší úrovni jste hrál v juniorské kategorii?**

.....

### **4. Na jaké nejvyšší úrovni jste hrál v seniorské kategorii?**

.....

### **5. V kolika letech jste ukončil aktivní hráčskou kariéru?**

.....

## **III. oblast – trenérská kariéra**

Zde bychom se chtěli zaměřit na samotnou trenérskou kariéru. Je známo, že mnozí budoucí trenéři už jako hráči viděli svou budoucnost právě na trenérské pozici a trenérství se věnovali již jako aktivní hráči. Ať už jako trenéři mládeže nebo hrající trenéři. Na druhou stranu jsou trenéři, kteří byli během své hráčské kariéry rozhodnutí, že se trenérství věnovat nebudou, ale později své rozhodnutí změnili.

### **1. V kolika letech jste začal s trénováním?**

.....

### **2. Na jaké úrovni a v jaké věkové kategorii jste s trénováním začal?**

.....

### **3. Na jaké úrovni a v jaké věkové kategorii trénujete v současné době?**

(+klub).....

### **4. Jak dlouho již trénujete?**

.....

#### **IV. oblast – vzdělání**

Víme, že vrcholový fotbal je pro hráče časově velmi náročný a vyžaduje tak ústupky v jiných oblastech. Máme na mysli rodinu, zábavu a hlavně vzdělání. Na úkor vzdělání se tak hráči mohou plně věnovat pouze fotbalu a tím i získávat řadu zkušeností, které mohou později zúročit i ve své případné trenérské kariéře. Naopak hráči, kteří se z různých důvodů na nejvyšší úroveň nepropracovali, ale nadále se věnovali fotbalu, měli teoreticky více času na vzdělání a k trénování se mohli propracovat spíše cestou teoretickou než praktickou. Můžeme tedy registrovat případy, kdy vzdělání bylo jen jakousi nutností a veškeré úsilí bylo směřováno k fotbalu nebo byl důraz kladen na vzdělání a fotbal jen zájmovou činností.

Proto otázky v této sekci směřují do oblasti vzdělání a následného zařazení.

**1. Jaké je Vaše dosažené vzdělání? (vyjma licenčního studia UEFA PRO)**

.....

**2. Jaký typ střední školy jste studoval? (+ obor).**

.....

**3. Měl jste díky fotbalu nějaké výhody či ústupky vůči spolužákům?**

ANO NE

**4. Směřovalo Vaše studium k trenérství? (vyjma licenčního studia UEFA PRO)**

ANO NE

**5. Působil jste po skončení studia ve vystudované profesi? ANO NE**

Kolik let?.....

**6. Jaké je Vaše současné zaměstnání?**

.....

#### **V. oblast – životní křižovatky, náhody, atd.**

V poslední sérii otázek bychom rádi nahlédli do Vašeho hráčského a trenérského života jinak než doposud. Zajímají nás okamžiky, které nespádají zcela do systematického vzdělávání nebo tréninku, ale spíše do oblasti náhod. Domníváme se totiž, že i tyto mohou nasměrovat nebo pomoci hráčské případně trenérské profesi. Máme na mysli momenty, kdy Vás například někdo náhodou viděl hrát či trénovat a umožnil Vám posunout se v kariéře dále

nebo naopak změnu k lepšímu vyvolalo neporozumění si s trenérem nebo klubovým vedením. Může se týkat i zranění, které ukončilo aktivní hráčskou kariéru a nastartovalo tak tu trenérskou atd.

**1. Ovlivnila nějak zásadně Vaši SPORTOVNÍ kariéru nějaká náhoda nebo neobvyklá situace?**

ANO NE

Jaká?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**2. Ovlivnila nějak zásadně Vaši TRENÉRSKOU kariéru nějaká náhoda nebo neobvyklá situace?**

ANO NE

Jaká?.....  
.....  
.....  
.....