

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni:

Deskripce a zhodnocení vzdělávacího procesu

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. David Vik

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci *Vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni: Deskripce a zhodnocení vzdělávacího procesu* vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne.....

Podpis.....

| | |
|-----------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Bc. David Vik |
| Katedra: | Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie |
| Obor studia: | <i>Andragogika</i> |
| Obor obhajoby práce: | <i>Andragogika</i> |
| Vedoucí práce: | <i>Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.</i> |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|-------------------------|--|
| Název práce: | <i>Vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni: Deskripce a zhodnocení vzdělávacího procesu</i> |
| Anotace práce: | Práce se zaměřuje na vzdělávání fotbalových trenérů optikou zájmového vzdělávání dospělých a zkoumá vzdělávací proces Fotbalové asociace ČR na základní trenérské úrovni licence FAČR C. V této práci bylo úspěšně dosaženo cíle, tedy deskripce a zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni, a to za využití kvalitativního výzkumu a výzkumného designu případové studie. Metody výzkumu zahrnovaly analýzu dokumentů, polostrukturovaný rozhovor s lektorem a spoluautorem školení fotbalových trenérů a otevřené přímé pozorování vzdělávacích akcí. Výsledky prokázaly existenci relativně silné vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem. Práce může mít význam pro další výzkum v oblasti vzdělávání fotbalových trenérů a závěry mohou být použity k optimalizaci kurikula a procesů vzdělávání v rámci FAČR. |
| Klíčová slova: | Licence FAČR C, FAČR, Fotbal, Trenér, Trenérství, Zájmové vzdělávání, Vzdělávání dospělých, Andragogika, Předepsané kurikulum, Realizované kurikulum, Případová studie |
| Title of Thesis: | <i>Education of football coaches at regional level: Description and evaluation of the educational process</i> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| Annotation: | The thesis focuses on the education of football coaches through the perspective of adult leisure education and examines the educational process of the Football Association of the Czech Republic at the basic coaching level of the FAČR C license. The aim of the thesis was successfully fulfilled through description and evaluation of the alignment between the written and taught curriculum in the FAČR C license educational process of football coaches at the regional level. The qualitative research approach and a case study research design were used. Consequently, the research methods included document analysis, semi-structured interview with a lecturer and co-author of the football coach training, and open direct observation of coach education courses. The results demonstrated the existence of a relatively strong alignment between the written and taught curriculum. The thesis may have implications for further research in football coach education. Besides the findings may be used to optimize the curriculum and education processes within the FAČR organization. |
| Keywords: | FAČR C license, FAČR, football, coach, Coaching, Leisure education, Adult education, Andragogy, Written curriculum, Taught curriculum, Case study |
| Názvy příloh vázaných v práci: | <p>Příloha č.1 – Informovaný souhlas o účasti ve výzkumu</p> <p>Příloha č.2 – Harmonogram rozhovoru</p> <p>Příloha č.3 – Transkripce rozhovoru (s ukázkou kódování)</p> <p>Příloha č.4 – Záznamový pozorovací arch (s ukázkou zápisu)</p> <p>Příloha č.5 – Seznam interních zdrojů</p> |
| Počet literatury a zdrojů: | 55 + 1 rozhovor, 3 pozorování |
| Rozsah práce: | 138 s. (184 395 znaků s mezerami) |

Poděkování:

Poděkování směřuji ke své rodině, která měla trpělivost a podporovala mě po celou dobu mého studia, včetně tvorby této diplomové práce. Velké díky patří i mému vedoucímu diplomové práce Mgr. Vítu Dočekalovi, Ph.D., který byl ochotný věnovat se svým povinnostem vedoucího v jeho, prozatím jistě nejnáročnějším, avšak nejkrásnějším životním období. Také děkuji organizátorům, lektorům a účastníkům školení trenérské licence FAČR C, kteří akceptovali moji přítomnost na školeních.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 8 |
| 1. Teoretická část..... | 10 |
| 1.1. Další vzdělávání..... | 11 |
| 1.1.1. Kategorizace dalšího vzdělávání | 11 |
| 1.2. Zájmové vzdělávání..... | 19 |
| 1.2.1. Zájmy a potřeby v zájmovém vzdělávání | 19 |
| 1.2.2. Cíle a funkce zájmového vzdělávání..... | 21 |
| 1.2.3. Typy zájmového vzdělávání dospělých | 23 |
| 1.3. Kurikulum..... | 26 |
| 1.3.1 Typy kurikula | 28 |
| 1.3.2. Kurikulum dle Glatthorna | 28 |
| 1.3.3. Didaktika zájmového vzdělávání dospělých | 33 |
| 1.3.4. Didaktické principy zájmového vzdělávání dospělých | 34 |
| 1.3.5. Didaktické metody zájmového vzdělávání dospělých..... | 36 |
| 1.3.6. Didaktické formy zájmového vzdělávání dospělých..... | 40 |
| 1.4. Trenér..... | 42 |
| 1.4.1. Role a činnost trenéra | 44 |
| 1.4.2. Funkce a kompetence trenéra..... | 49 |
| 1.5. Shrnutí teoretické části diplomové práce | 52 |
| 2. Empirická část..... | 53 |
| 2.1. Metodologie | 54 |
| 2.1.1. Případová studie | 58 |
| 2.1.2. Výběr a popis případu..... | 61 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.3. Hodnoticí rámec | 64 |
| 2.1.4. Výzkumné metody v případové studii | 71 |
| 2.1.5. Etické principy případové studie..... | 77 |
| 2.2. Realizace případové studie | 78 |
| 2.2.1. Sběr a analýza dat..... | 79 |
| 2.2.2. Interpretace dat – Zjištění případové studie | 85 |
| 2.2.3. Limitace případové studie | 107 |
| 2.2.4. Časový plán případové studie | 108 |
| 2.2.5. Shrnutí případu | 108 |
| 2.3. Diskuze | 110 |
| Závěr | 119 |
| Reference | 122 |

Úvod

Fotbal je sportem s velkou oblibou a popularitou, což se odráží i na počtu a rozmanitosti fotbalových týmů na různých úrovních. S tím se však pojí i určitá výzva, jak zajistit kvalitní výuku a vzdělávání pro fotbalové trenéry, kteří mají na starosti trénování mládeže a dospělých. V této souvislosti se v poslední době stále častěji hovoří o důležitosti regionálního vzdělávání pro fotbalové trenéry, které by mělo být přístupné a relevantní pro všechny zúčastněné strany. Z toho plyne důležitost zkoumání této problematiky a hledání východisek, jak zajistit kvalitní a efektivní vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni.

Ačkoliv je téma vzdělávání fotbalových trenérů zkoumáno napříč obory sportovní vědy, pedagogiky a dalších věd o výchově, i napříč zeměmi, kde se výzkumy a zkoumání odehrává, zdá se, že výzkumníci zaujmají pohled na samotné vzdělávání především z formální, popřípadě profesní optiky. Přitom základní úroveň fotbalového trenérského vzdělávání vykazuje rysy zájmového vzdělávání dospělých. Nižší míra zastoupení optiky zájmového vzdělávání v edukaci trenérů vedla autora k napsání této diplomové práce tak, jak je strukturována.

Správné teoretické ukotvení s empirickou částí je nedílným prvkem vědecké práce, včetně diplomových prací. Andragogika se dá považovat za praktické, interdisciplinární odvětví, které vyžaduje ukotvení v teorii, a následně jeho přenositelnost do empirických diskurzů. Teoretická část této práce se věnuje důležitým aspektům, které, jak autor doufá, pomohou lépe porozumět zkoumanému fenoménu – vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni – a napomohou k naplnění stanoveného cíle této práce: *Deskripce a zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni.* K posouzení, zda je cíl práce naplněn slouží zodpovězení výzkumné otázky,

kteřá zní: „Jak je sladěna vazba mezi pŕedepsaným a realizovaným kurikulem?“

Samotná teoretická část z počátku rozebířá teoretické zasazení andragogické koncepce dalšího vzdělavání s jasně situovanou pozorností na zájmové vzdělavání, jehož optikou autor sleduje fenomén vzdělavání fotbalových trenérů. Další kapitolou v teoretické části je kapitola zabývající se ukotvením kurikula ve vědách o výchově. Tato kapitola tvoří velmi důležitou část, jelikož je v ní popsáno pŕedepsané i realizované kurikulum, které je stěžejní pasáží diplomové práce. Kapitolu dále tvoří i didaktika, která je součástí pojmu kurikulum. Následující část teorie postihuje dosavadní teoretický rámec toho, kdo je trenér. V této části textu dochází k interdisciplinářnímu propojení andragogiky, sportovní pedagogiky, psychologie a didaktiky.

Po shrnutí teoretické části pŕichází na řadu empirická část diplomové práce. Ta je tvořena kapitolami Metodologie, Realizace pŕípadové studie a Diskuze. Pro účely správného a efektivního zachycení zkoumaného jevu autor zvolil kvalitativní pŕístup zkoumání. Zvoleným výzkumným designem je pŕípadová studie, konkrétně pak hodnotící pŕípadová studie. Sběr dat probíhá skrze analýzu dokumentů, rozhovor a pozorování. Všechny tyto metody sběru dat se řadí k obecně nejvíce využívaným metodám v rámci kvalitativních výzkumných šetření. V rámci empirie v textu nechybí ani kapitola s etickými principy a definovaným hodnoticím rámcem pro zajištění co nejvyšší možné míry replikovatelnosti celého zkoumání.

Celá diplomová práce má za cíl popsat a zhodnotit vazbu mezi pŕedepsaným a realizovaným kurikulem. Práce se nesnaží postihnout celé kurikulum vzdělavání fotbalových trenérů v rámci FAČR. Práce takového charakteru by vydala na rozsah, který mnohonásobně pŕevyšuje obvyklé kapacity diplomových prací. Proto autor zaměřil výzkumnou pozornost pouze na pŕedepsané a realizované kurikulum.

1. Teoretická část

Teoretická část práce začíná ukotvením tématu vzdělávání dospělých v kontextu forem dalšího vzdělávání. Důvodem je, že samotné školení fotbalových trenérů, kterému se tato práce věnuje, nelze úplně jednoznačně označit za formální vzdělávání, jak tomu je v jiných vědeckých člancích a textech, věnujících se tomuto tématu. Zmíněné články a texty se věnují zpravidla vyšším úrovním trenérského vzdělávání, které lze zařadit do kategorie profesního vzdělávání. Úroveň licence FAČR C však stojí na počátku fotbalového trenérského vzdělávání, a z toho důvodu je na ni pohlíženo optikou zájmového vzdělávání. Další část, kterou teoretické zakotvení pokrývá, je samotné zájmové vzdělávání, které je specifitěji rozebráno pro ucelenější pochopení výzkumné optiky této práce. Následující velmi důležitou částí (vzhledem k cíli práce) je definice kurikula a jeho teorie, přičemž hlavním zvoleným přístupem je teoretické pojetí kurikula dle Allana A. Glatthorna. Konkrétněji rozebíranými částmi kurikula jsou zcela logicky předepsaná a realizovaná kurikula. V návaznosti na obsah těchto dvou kurikul jsou popsány i metody a obsahy vzdělávání, které se opět vracejí k tématu zájmového vzdělávání. Teoretickou část práce uzavírá kapitola o trenérovi a definici jeho role – opět kvůli předpokladu, že obdobný obsah bude součástí předepsaného nebo realizovaného kurikula v rámci vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni.

Tento teoretický základ vymezuje, čemu je věnována pozornost v navazující empirické části diplomové práce. Přiblížení empirické části práce je podrobněji popsáno v kapitole 2.1. Teoretická část práce je podkladem pro splnění stanoveného cíle diplomové práce: *Deskripce a zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni.*

1.1. Další vzdělávání

Vzdělávání fotbalových trenérů v úrovni licence FAČR C lze jasně řadit do vzdělávání dospělých (andragogiky). Tato diplomová práce se zcela jednoznačně věnuje tomuto rozměru vzdělávání, avšak hlubší definice obecného pojmu vzdělávání dospělých je pro účely práce nadbytečná. Tato kapitola se zaměřuje především na popsání subsystému dalšího vzdělávání (*učení*), tedy definicím dalšího profesního, zájmového a občanského vzdělávání. Poté také vymezením **formálního, neformálního a informálního vzdělávání**. Úvod kapitoly v krátkosti definuje další vzdělávání. Poté definuje **profesní, zájmové a občanské** vzdělávání s důrazem na zájmové vzdělávání.

Ačkoli je vymezená určitá hranice mezi profesním a zájmovým vzděláváním, nelze tuto hranice považovat za nepřekročitelnou (Dvořáková & Šerák, 2016, stránky 111-114). Pro účely této diplomové práce je koncepce zájmového vzdělávání považována za nosnou primární na úkor té profesní. Zejména proto, že úroveň vzdělávání na FAČR licenci C má rozhodně blíže k podstatě zájmového vzdělávání. Autor však nechce tímto tvrzením vyloučit přesah do profesního vzdělávání v dalších fázích vzdělávání fotbalových trenérů. Tyto fáze však nejsou v diplomové práci sledovány.

1.1.1. Kategorizace dalšího vzdělávání

Další vzdělávání dospělých je komplexním, odborníky precizně popsaným fenoménem, který se v současnosti jeví být více aktuálním a všeobecně častěji vyžadovaným, než tomu bylo v minulosti. Další vzdělávání slouží k podrobnějšímu roztrídění kategorií vzdělávání. Dle definice Jaroslava Vetešky (2016, str. 107) představuje další vzdělávání jednu ze dvou základních etap celoživotního učení. Pro doplnění definice

používá Veteška zákon o uznání výsledků dalšího vzdělávání z roku (2006)¹, považuje jej však za vágní – další vzdělávání jsou „takové druhy vzdělávacích aktivit, jež nejsou počátečním vzděláním (Veteška, 2016, str. 107). Obecně však tuto definici, byť vágní, považovat za platnou. Veteška (2016, str. tamtéž) a Dvořáková se Šerákem (2016, stránky 107-110) se shodují, že další vzdělávání je tradičně rozděleno do tří typů:

- další profesní vzdělávání,
- zájmové vzdělávání,
- občanské vzdělávání.

Další profesní vzdělávání „označuje jakékoliv profesní vzdělávání pracovníků v průběhu jejich pracovního života“ (Bartoňková, 2010, str. 16). Podle Dvořákové a Šeráka je s největší pravděpodobností nejstarší a nejpropracovanější a zároveň také nejlépe financovanou součástí dalšího vzdělávání (2016, str. 111). Palán dodává, že další profesní vzdělávání postihuje veškeré jeho formy se vztahem k profesi, kterou člověk vykonává v průběhu pracovního života, které se odehrávají po dokončení odborného, formálního vzdělávání (Palán, 2002, str. 32). Zajímavým jevem je různorodá úroveň dalšího profesního vzdělávání. Ačkoli v některých částech pracovního sektoru je profesní vzdělávání na vysoké, diverzifikované úrovni, v některých dalších částech tato úroveň není adekvátní (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2002, str. 83). Podle Národního programu rozvoje vzdělávání, nebo také zkráceně Bílé knihy z roku (2002) byl velký

¹ Viz § 2 zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, který je účinný od 1. srpna 2007.

rozdíl v rozvoji lidských zdrojů mezi Českou republikou a tehdejšími zeměmi EU. Po vstupu České republiky do EU se se tento trend začal pozvolna měnit. V průběhu let lze pozorovat narůstající zájem o další profesní vzdělávání (Veteška, 2016, stránky 109–112). S novými daty je však pozorován pokles v účasti na dalším vzdělávání, který se v roce 2019 nacházel pod průměrem EU² (Srovnání podílu dospělé populace v dalším vzdělávání v ČR a EU). Vzdělávání a rozvoj dalšího profesního vzdělávání mají kromě státu (Bílá kniha, 2002, str. 84) v kompetenci i různé profesní organizace, sdružení, komory či asociace, které zaštiťují další adekvátní vzdělávání svým příslušníkům (Dvořáková & Šerák, 2016, str. 111). To stejné platí i pro FAČR, která svým členům zajišťuje vzdělávání ve mnoha oblastech.

Další profesní vzdělávání v oblasti rozvoje a vzdělávání trenérů je poměrně dobře popsáno od autorů z tělovýchovných fakult (Janíková, Jůva, & Cacek, 2019; Jůva, 2008). Tito autoři však sledují spíše poloprofesionální a profesionální trenéry, Na které se tato diplomová práce nespécializuje. Práce se věnuje vstupní úrovni do vzdělávání trenérů. Avšak z důvodu provázanosti trenérského vzdělávání je v této práci popsáno i další profesní vzdělávání.

Zájmové vzdělávání je dle Šeráka „souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmu“ (Šerák, 2009, str. 50). Zájmové vzdělávání je definováno i v dokumentech publikovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) – za obsáhlejší definici zájmového vzdělávání lze považovat i definici v takzvané

² Zpracováno Labour Force Sourvey – Výběrové šetření pracovních sil realizované Eurostatem. Účast na dalším vzdělávání je v rámci výzkumu definována jako počet osob ve věku 25 až 64 let, které se vzdělávaly v posledních čtyřech týdnech před realizací šetření. Dostupné online [zde](#).

Bílé knize – ta vymezuje zájmové vzdělávání jako „souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňující získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2002, str. 54). Palán zdůrazňuje, že zájmové vzdělávání pomáhá vytvořit předpoklady ke kultivaci osobnosti na základě konkrétních zájmů jednotlivce a díky tomu uspokojuje vzdělávací potřeby ve shodě s tím, na co se chce jedinec zaměřovat (Palán, Výkladový slovník vzdělávání dospělých, 1997, str. 135). Zdeněk Palán ještě doplňuje, že zájmové vzdělávání dospělých „(...) je spolu s dalším profesním a vzděláváním občanským součástí dalšího vzdělávání“ (1997, str. 135). Dle tohoto úhlu pohledu, který se shoduje s pohledem L. Zormanové (2017), i M. Šeráka (2009), není pevně stanovená hranice mezi pojmy profesní a zájmové vzdělávání. Zormanová prostřednictvím Šeráka a Dvořákové (2009) dodává, že „je tomu tak proto, že zájmové vzdělávání je sice zaměřeno na rozvoj zálib, zároveň však jsou kompetence získané v tomto vzdělávání využitelné i v profesní kariéře jednotlivce“ (Zormanová, 2017, str. 32). Stejně je to i v případě vzdělávání sportovních, a také pak fotbalových trenérů, kteří původní úrovně vzdělávání z pravidla absolvují z důvodů zájmu, rodinných vazeb nebo třeba motivace dozvědět se o úloze trenéra ve sportu více. Následně mohou navázat na vyšší, a tedy i profesionálnější úroveň vzdělávání, která jim reálně může otevřít dveře k profesionální kariéře sportovního trenéra. Více do hloubky se zájmovému vzdělávání věnuje samostatná kapitola 1.2.

Občanské vzdělávání se považuje za nedílnou součást dalšího vzdělávání dospělých. Jedná se o výukové aktivity, jejichž cílem je naučit jedince efektivně se pohybovat v rolích občanských, společenských, rodinných, ale i evropských, demokratických a národních (Palán, 2002, str. 135; Průcha & Veteška, 2014, str. 197; Dvořáková & Šerák, 2016, str. 116). Příslibem dobrého

občanského vzdělávání by měla být vyšší úroveň zájmu a touhy po aktivním zapojení se do veřejného dění (Veteška, 2016, str. 133). Občanské vzdělávání tvoří součást života demokratické země. Pomáhá k osvojení národní hrdosti a má za následek vyšší míry zodpovědnosti každého občana za svá i veřejná rozhodnutí. Pro záměry této diplomové práce však nemá smysl se hlouběji ponořovat do tématu občanského vzdělávání.

V předchozí části textu je vysvětleno, jakým způsobem se zájmové a profesní vzdělávání překrývá. Za nesourodostí pojmů ustálených v publikacích může proměnlivost v překladech z cizojazyčných textů nebo také relativnost pojmů pro různá časová a historická období (Šerák, 2009, str. 56).

Pro účely diplomové práce je v této části textu definováno umístění zájmového vzdělávání do hierarchie vzdělávání dospělých. Vhodné schéma, které pomůže zobrazí zájmové vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání (*učení*), vytvořila Helena Vychová (2008, str. 14).

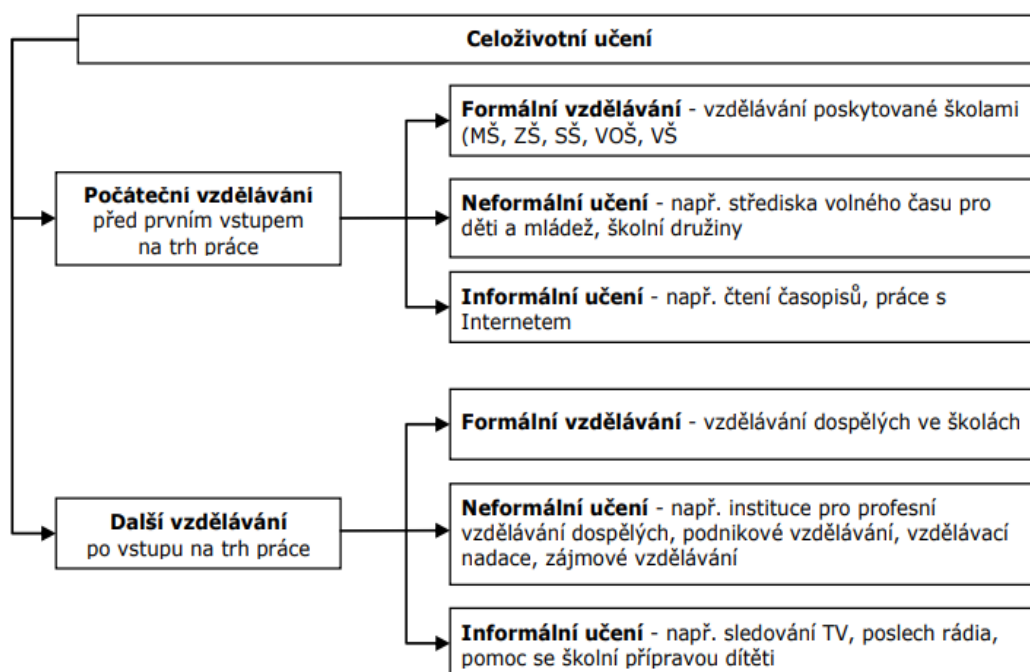


Schéma 1: Etapy celoživotního učení dle Vychové (2008)

Podle tohoto znázornění je zájmové vzdělávání součástí neformálního vzdělávání, které se nachází na stejné úrovni jako formální vzdělávání a informální vzdělávání. Tato triáda je pak součástí dalšího vzdělávání (dospělých).

Formální vzdělávání je definováno jako „institucionalizované, které vede k získání stupně vzdělání a je ukončeno výučním listem, vysvědčením, nebo diplomem“ (Palán, 1997, str. 41). Vychová správně označuje formální za nejviditelnější formu vzdělávání „jehož funkce, cíle, obsah a způsoby hodnocení jsou vymezeny zákonem (...)“ a jehož absolvování „(...) vede k získání oficiálně uznávaného osvědčení o dosaženém vzdělání“ (Vychová, 2008, str. 13). Formální vzdělávání je běžnou součástí života dětí, mladistvých i dospělých. V České republice ho vymezuje příslušný zákon, tj. školský zákon a zákon o vysokých školách. Všeobecně zastřešující definici formálního vzdělávání lze nalézt v publikaci *MŠMT: Strategie celoživotního učení ČR*. Formální vzdělávání je „vzdělávání realizované ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách. Jeho funkce, cíle, obsah, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (výučním listem, maturitním vysvědčením, vysokoškolským diplomem apod.)“ (2007, str. 8). Z této definice vychází i další autoři, kteří se snaží formální vzdělávání terminologicky ukotvit.

Neformální vzdělávání tvoří protipól k formálnímu. Pro účely této práce je také tou nejdůležitější kategorií, proto má také v definici nejvíce prostoru. Jedná se o „veškeré vzdělávání dospělých, které nevede k ucelenému školskému vzdělání“ (Palán, 1997, str. 75). Autor později svou původní definici zpřesňuje a tvrdí, že „neformální vzdělávání je nejčastěji

definováno jako sféra takových systematických a organizovaných vzdělávacích aktivit, které se odehrávají mimo formální vzdělávací systém“ (Palán, 2002, str. 132). Neformální vzdělávání po úspěšném absolvování vede k získání certifikace (Dvořáková & Šerák, 2016), nebo „oficiálního, úředně předepsaného a uznávaného dokladu o ukončeném vzdělání“ (Vychová, 2008, str. 13). Tyto dokumenty, ačkoliv jsou úředně schválené, neposkytují žádný stupeň vzdělání (Dvořáková & Šerák, 2016, str. 109). Nutno podotknout, že neformální vzdělávání tvoří drtivou část edukace dospělých a je nejčastěji poskytováno firmami, profesními vzdělávacími i soukromými vzdělávacími institucemi, nestátními, a i příspěvkovými organizacemi, dále různými asociacemi a profesními sdruženími (Dvořáková & Šerák, 2016, str. 109). Takovou asociací, která poskytuje neformální vzdělání je i FAČR. Již ne tak důslednou definici, jako u formálního vzdělávání, má i neformální vzdělávání ve *Strategii celoživotního učení ČR*. Definice v podstatě postihuje totéž, co definice autorů výše. Nicméně je zde doplněno, že do neformálního vzdělávání patří například „organizované volnočasové aktivity, (...) kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího“ (2007, str. 8).

Informální vzdělávání dospělých je poslední z trojice dalšího vzdělávání. Jedná se o získávání znalostí, dovedností a zkušeností při každodenních činnostech souvisejících nejen s prací, ale i s rodinou a volnočasovými aktivitami (Vychová, 2008, str. 13). „Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, z pravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, str. 8). K informálnímu vzdělávání z pravidla dochází zcela spontánně a má v rozvoji člověka silnou roli, jelikož probíhá celý život. Za povšechný příklad lze dle Průchy (2014, str. 139) považovat mezigenerační

učení. Informální vzdělávání jsou v podstatě běžné rutinní činnosti, které jsou prováděny automaticky a nezáměrně se z nich lze dozvědět informace, které lze v budoucnu využít. Člověk si jimi osvojuje dovednosti a pamatuje si nové informace. Průcha (2014, str. 139) ještě k informálnímu vzdělávání doplňuje, že ačkoli má tento typ vzdělávání jistě svou váhu a závažnost, je velice obtížné jeho dopad analyticky popsat.

Formální, neformální a informální vzdělávání, tedy jejich vzájemné rozdíly i propojení ve výše popsaných skupinách dalšího vzdělávání poměrně komplexně a pochopitelně nastínila Dvořáková se Šerákem (2016, str. 110).

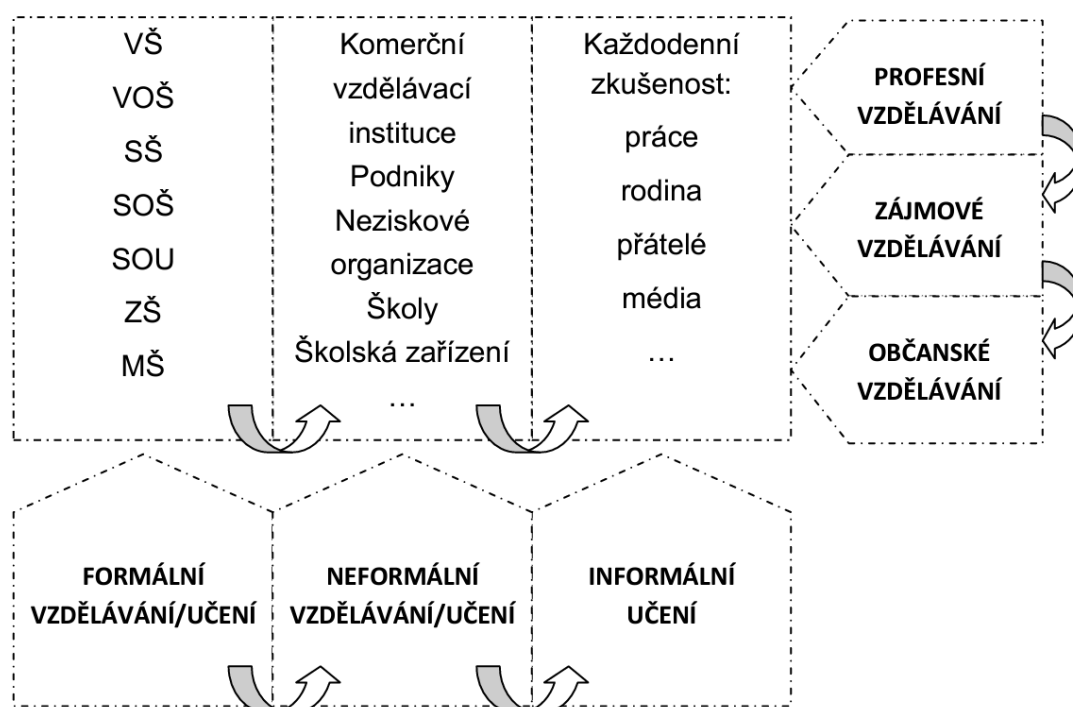


Schéma 2: Oblasti vzdělávání a učení se dospělých (Dvořáková & Šerák, 2016)

Tato grafika zobrazuje oblasti a kategorie vzdělávání, a zároveň ukazuje vztahy a návaznosti mezi danými kategoriemi. Díky tomu čtenáři napomáhá k bližšímu porozumění, proč a jak jsou na sebe kategorie navázané a co postihují. Jak říkají autoři (Dvořáková & Šerák, 2016, str. 110; Šerák, Zájmové vzdělávání dospělých, 2009, stránky 50–53; Veteška, 2016, stránky 107–108) trojice formálního, neformálního a informálního vzdělávání

představuje definici prostředí a formy. Kategorizace na další profesní, zájmové a občanské vzdělávání postihuje obsah vzdělávání. Následující kapitola konkrétně rozebírá zájmové vzdělávání. Jak již bylo popsáno výše, zájmové vzdělávání nejvíce odpovídá úrovni vzdělávání trenérské licence FAČR C.

1.2. Zájmové vzdělávání

Obecnější definice zájmového vzdělávání je vypsána v předchozí podkapitole. Tato kapitola se více do hloubky věnuje specifickým faktorům, které vymezují zájmové vzdělávání. Obecnější definice s přínosem do této diplomové práce je podchycena výše v kategorii zájmové vzdělávání. V českém prostředí není však přesněji vymezeno.

Na tento fakt upozorňuje například Dvořáková a Šerák: „Komplexní vymezení této specifické sféry edukačních aktivit je výrazně problematické a snaha o přijetí obecně platné definice je již předem odsouzena k nezdaru“ (2016, str. 113). Zájmové vzdělávání má na první pohled opravdu široké pole působení a jeho přesné vymezení z pohledu obsahu, náplně a motivace nemusí být vždy jednoznačné.

1.2.1. Zájmy a potřeby v zájmovém vzdělávání

Šerák (2009, str. 48) tvrdí, že k porozumění zájmového vzdělávání je nutno objasnit dva základní termíny: zájem a potřebu.

Zájem se dá chápat jako typ motivační síly, který se mění na základě individuálních aspektů jedince. Nákonečný vymezuje pojem zájmu takto: „podstatným znakem zájmu je pozornost, ale zájem je víc než pozornost, je to výběrová a trvalejší pohotovost pozornosti vůči vybraným objektům“ (1997, str. 421). Zájem lze považovat za jednu z hnacích sil touhy po vědění a dozvídání se nových poznatků.

Zájem také určuje, čím se budeme zabývat a jak budeme trávit volný čas. Volný čas je specifický v tom, že v něm člověk může, ale také nemusí vykonávat určitou činnost (Veteška, 2016, str. 123). Zájem lze determinovat tak, že se něčím konkrétním jedinec touží zabývat a dozvídat se více.

Dle Šeráka (2009, str. 49) má zájem dvě hodnotové dimenze: kognitivní a emocionální. Kognitivní dimenze popisuje, že je nezbytné poznání objektu daného zájmu. Emocionální dimenze se týká příjemných pocitů, které doprovázejí proces poznání objektu, respektive vztah s objektem zájmu. Zájem se specifickým jevem, protože každý člověk má své zájmy zaměřeny odlišně. Se zájmy jde ruku v ruce pojem potřeba.

Potřebu lze popsat jako stav motivačního napětí vzniklý ze stavu organismu, který takto reaguje na nedostatek (Nákonečný, 1997, str. 109). Toto psychologické vysvětlení potřeby doplňuje v andragogické rovině Šerák tvrzením, že potřebu je možné brát „jako projev určitého nedostatku něčeho nutného či žádoucího“ (2009, str. 48). Šerák dále výstižně definuje pojetí potřeb v sociologické rovině. Ze sociologického hlediska představuje potřeba nedostatek podmínek potřebných pro správné fungování a setrvání systému. Z tohoto sociologického pohledu mohou být potřeby uspořádány do tří kategorií:

- celospolečenské,
- skupinové,
- individuální.

Ve vztahu potřeb k sociologii a pojmu vzdělávání jsou potřeby odrazem společenským postavením, rodinným zázemím, povahou pracovní činnosti, úrovní vzdělání, demografickými faktory a tradicemi v dané oblasti (Šerák, 2009, str. 49).

Vztah zájmů a potřeb je zřejmý. Zájem je motivován vzniklou potřebou, vzdělávání taktéž. Šerák (2009, str. 50) shrnuje: „Zatímco potřebu je možno

charakterizovat jako reakci na určitý podnět, zájem je typický svou stálostí a trvanlivostí.“ To podtrhuje význam zájmového vzdělávání ve společnosti a také poukazuje na to, že pokud bude existovat určitý konkrétní zájem ve společnosti, bude také existovat vzdělávací rozhraní, které bude umožňovat předání konkrétních poznatků a postřehů. Zájmy a potřeby dále ovlivňují sledované cíle a funkce v rámci vzdělávání. Tak tomu je i v zájmovém vzdělávání.

1.2.2. Cíle a funkce zájmového vzdělávání

Závěr předchozí kapitoly nastiňuje zájem a potřebu, která spoluutváří vzdělávací proces. A takový proces je neúplný, pokud nemá cíle, ke kterým má dojít, a funkce, které pomáhají se samotným procesem. Zájmové vzdělávání není výjimkou. Veronika Kupcová říká, že vymezení cílů zájmového vzdělávání odráží poukázání na jeho poslání, význam a úlohy, které zájmové vzdělávání zaujímá vůči účastníkovi a společnosti (Kupcová, 2014, str. 54).

Ačkoliv Veteška tvrdí, že oblast zájmového vzdělávání je v Česku a na Slovensku velmi dobře zpracovanou andragogickou oblastí, Šerák se s tímto tvrzením neztotožňuje (Šerák, 2009, stránky 52–54; Veteška, 2016, str. 127). I přes tuto názorovou rozepři oba myšlenkově vycházejí ze statě stejného autora v přehledu hlavních funkcí zájmového vzdělávání (Vymazal, 1990, str. 12):

- světonázorová – orientace v pochopení světa a pozici jedince v něm,
- všeobecně vzdělávací – rozšiřování poznatků a jejich průběžná aktualizace,
- sociálně-adaptační – formování jedince za účelem efektivního, správného a aktivního zastávání rolí,

- sociálně-integrační a kontrolní – vytvoření a následné předávání hodnotového systému, který napomáhá integraci a soudržnosti lidí ve společnosti,
- kompenzační – překonání nedostatků v osobním vývoji,
- popularizační – šíření poznatků a následná motivace k dalšímu vzdělávání,
- propagandistická – formování pohledu a postojů jedince k současným problémům ve společnosti,
- kvalifikační – rozvoj a prohloubení odborných znalostí v konkrétních oblastech daného vzdělávání,
- ekonomická – rozvoj směrem k efektivnímu využití získaných poznatků v ekonomické rovině,
- konzervační – zachování kontinuity a uchování nabytých vědomostí,
- aktualizací a inovační – tlak na kritické myšlení,
- relaxační a regenerační – motivace k aktivnímu odpočinku skrze vzdělávání, podněcené vlivem emocí,
- profylaktická – hodnotové naplnění volného času,
- seberealizační – promítání cílů jedince a představ do vzdělávacího procesu,
- komunikativní či afiliační – vzájemný kontakt účastníků vzdělávacího procesu na základě stejného zájmu,
- expresivní – determinováno zájmem.

Za hlavní cíl v zájmovém vzdělávání je považována všestranně rozvinutá osobnost, která je samostatná a plně aktivní v rovině společenských vztahů (Šerák, 2009, str. 54). Z funkcí popsaných výše lze odvodit dílčí cíle, které by měly být díky zájmovému vzdělávání naplněny. Jedná se o:

- kvalitní trávení volného času,
- sebepoznání,
- poznání druhých lidí (prohloubení vztahů s nimi a zvýšení socializace na základě společných zájmů a potřeb),
- otevřenost a vyšší úroveň kritického myšlení.

K dosažení těchto dílčích cílů napomáhá dobrovolnost, neformálnost, orientace na prostor volného času a pestrost obsahu (Veteška, 2016, str. 129). Díky tomu může zájmové vzdělávání podle Palána (2002, str. 242) pomáhat ke kultivaci osobnosti a dotvoření osobnostní hodnotové orientace.

Cíle a funkce zájmového vzdělávání v této práci definují jedno z kritérií, na jejichž základě se popisuje a hodnotí předepsané kurikulum a jeho následné sladění s realizovaným kurikulem v empirické části práce.

1.2.3. Typy zájmového vzdělávání dospělých

Zájmové vzdělávání dospělých je opravdu obsáhlé v mnoha oblastech působení. Jedná se o velmi různorodou a pestrou sféru vzdělávání dospělých, která je v souladu s rozmanitostí lidských zájmů a současně zahrnuje organizovanou i neorganizovanou edukaci (Průcha & Veteška, 2014, str. 307; Šerák, 2009, str. 137; Palán, 2002, str. 242). Samotné rozdělení na typy zájmového vzdělávání je kvůli jeho obsahové multiplicitě (Veteška, 2016, str. 130) jednoznačně náročné.

Poměrně přehledné a adekvátní rozdělení do kategorií navrhl Vymazal (1990, str. 15) toto dělení dělí zájmově edukační aktivity:

- morálně-politické a právní,
- jazykové, vědecké a světonázorové,
- pracovní a technické,
- estetické,
- tělesné, zdravotní a branné.

Výše popsané dělení Šerák (2009, stránky 137–138) aktualizuje a upravuje, a to zejména z důvodu aktuálnosti daných kategorií:

- kulturní a estetická výchova,
- pohybová a sportovní výchova,
- cestování a turistika,
- zdravotní výchova,
- enviromentální výchova,
- vědecko-technické vzdělávání,
- jazykové vzdělávání,
- náboženská a duchovní výchova.

Kvůli objektu zájmu této diplomové práce není nutné se podrobněji zaměřovat a popisovat všechny zmíněné kategorie. Pozornost je primárně zaměřena na kategorie pohybová a sportovní výchova a zdravotní výchova.

Pohybová a sportovní výchova

Pohybová a sportovní výchova má své počátky již v antice, kde tehdejší učenci skloubili myšlenku rovnováhy mezi tělem a duší, tzv. kalokagathia. V rámci modernějších přístupů se však ucelené formě sportovní výchovy v oblasti zájmového vzdělávání začalo později. Příkladem může být sdružení Sokol (Šerák, 2009, stránky 149–150). Shrnutí přináší i Veteška (2016, str. 130):

Sportovní výchova „využívá pohybových aktivit k péči o fyzický (ale i psychický) stav člověka.“

Sportovní a volnočasové aktivity lze rozdělit dle formy organizace:

- organizované – v rámci sportovních asociací, klubů a spolků,
- polo-organizované – aktivity s podporou odborníka, např. trenéra,
- neorganizované.

Tyto aktivity mohou být rekreačního, amatérského a poloprofesionálního charakteru (Šerák, 2009, str. 153).

Zdravotní výchova

Zdravotní výchova je zaměřena především na osvětu a prevenci v oblasti uvědomělosti člověka (Veteška, 2016, str. 130). Vzdělávací rámec zdravotní výchovy cílí na vytváření povědomí a podněcování způsobů jednání, které vedou k zachování zdraví daného člověka. Směřují zároveň k tomu, aby byl vzdělávaný schopen reagovat a poskytnout adekvátní úroveň pomoci člověku ve zdravotní nouzi (Šerák, 2009, str. 160).

Typy zájmového vzdělávání pomáhají uspořádat strukturu toho, co do této kategorie lze zařadit. Jedná se o široké spektrum aktivit (pro potřeby této diplomové práce však velmi rozsáhlé), proto se pozornost u typů zájmového vzdělávání zúžila na dvě výše popsané kategorie, jejichž výskyt bude sloužit jako kritérium k posouzení naplnění obsahu předepsaného kurikula v nastaveném hodnoticím rámci v empirické části práce.

1.3. Kurikulum

Podstatným tématem této práce (i problematiky vzdělávání dospělých) je to jakým způsobem, z jakého důvodu, kdy, co či jaké téma, kdo a koho vzdělává. Otázky tohoto charakteru postihuje ve vědách o výchově tzv. kurikulum. Ucelenou definici kurikula přinesl na počátku 20. století Franklin Bobbit, který podstatu kurikula vystihuje ve dvou pohledech (1918, str. 43). První je více situovaný na jedince a na jeho subjektivní vnímavost a schopnost učení. Druhý je více institucionalizovaný a odpovídá tomu, co chce daná instituce jedince naučit – tento pohled je více programový. Kurikulum a jeho definice v obecném významu vychází z pedagogiky a je definovatelné jako objem znalostí, jenž se mají jedinci naučit (Maňák, Janík, & Švec, 2008, str. 13). V pozdějších, ucelenějších definicích je možno kurikulum chápat ve třech základních rovinách podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, str. 137), a to jako:

- Edukační program, projekt nebo plán;
- Průběh studia a jeho obsah;
- Obsah veškeré zkušenosti, kterou účastníci získávají ve škole a v činnostech, které se ke škole vztahují, společně s jejich plánováním a hodnocením;

Bobbit i Průcha s Walterovou a Marešem do definic kurikula zařazují obsahovou a organizační hodnotu, tedy to, co je potřeba zařadit do osnov, podpurných materiálů a sylabů, aby bylo možné s velkou přesností vzdělávání opakovat v co nejlépejší kvalitě za přibližně obdobnou časovou dotaci.

Průkopnicí v kurikulární teorii je v České republice především výše zmíněná autorka Eliška Walterová, která ve své knize *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě* (1994) definuje kurikulum jako „proces,

prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle“ (1994, str. 14). Pojem kurikulum a jeho všeobecné vnímání v současnosti se dle Walterové dá rozdělit na dva hlavní významové proudy, které definovali A. V. Kelly a D. K. Wheeler v průběhu 80. let minulého století. Podle Kellyho je jedná především o „vzdělávací program, projekt, plán, zahrnující škálu od programu jednotlivého kurzu nebo vyučovacího předmětu, až po komplexní program vzdělávací instituce“ (1994, str. 15). Dle Wheelera lze termín kurikulum chápat jako „průběh studia a jeho obsah a jako charakteristiku vzdělávací dráhy a obsah zkušenosti, kterou žák, student, nebo účastník vzdělávacího procesu získává v době studia“ (1994, str. 15). Tyto dvě základní optiky modelují to, jakých významů nabývá kurikulum. Jedná se o relativně abstraktní, komplexní pojem, jehož obsah je možno chápat v těchto výše popsaných definicích.

Andragogika s pojmem kurikulum pracuje ve smyslu vzdělávacího programu, vzdělávacího projektu, či vzdělávacího obsahu doplněného o poznatky a zkušenosti účastníků, v průběhu vzdělávání a hodnocení výchovné a vzdělávací činnosti (Zormanová, 2017, str. 91). V andragogickém významu je možno kurikulum vnímat coby zastřešující dokument, obsahující cíle, obsah, formu, způsob hodnocení a evaluaci vzdělávací akce (Průcha & Veteška, 2014, str. 167).

Dodatečné zájmové vzdělávání dospělých, kam patří i vzdělávání fotbalových trenérů, je možno nahlížet prizmatem andragogiky a lze na něj uplatnit andragogickou definici kurikula. Ve vzdělávání trenérů se také jednoslovný termín kurikulum pojímá coby „proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle.“ (Walterová, 1994, str. 14). Kurikulum má současně pomoci lektorovi, učiteli či školiteli, a zároveň účastníkovi vzdělávacího procesu s pochopením toho, co, jak, kdy a proč se učí. To platí i v případě sportovně-edukačního vzdělávání, kterým je i fotbalová trenérská licence FAČR C.

1.3.1 Typy kurikula

Termín kurikulum se začal ve vědách o výchově objevovat až ve 20. století. (Walterová, 1994, str. 14). Doba, kdy se termín kurikulum začal objevovat v knihách o výchově a vzdělávání, se datuje cca do 60. let 20. století (Walterová, 1994), ačkoli i v té době nebylo užívání termínu kurikulum úplně obvyklé (Beneš, 2014, stránky 138–139). Dle Beneše (2014, str. tamtéž) za tímto jevem stojí především preference humanitních, sociálních a filozofických obsahů učení, které se pro potřeby vzdělávání dospělých nemusely striktně didakticky upravovat. Z toho vychází i myšlenka kontrastu použití didaktických a kurikulárních ukotvení s orientací na účastníka vzdělávacího procesu – obsah vzdělávání by měl vycházet z potřeb účastníků. Z toho důvodu nebylo potřeba pevného didaktického ukotvení.

Termín kurikulum potřeboval čas k terminologickému ustálení. V průběhu 80. let dostala definice pojmu kurikulum ucelenější a komplexnější podobu díky vědeckým pracím, které se kurikulem zabývaly (Walterová, 1994, str. 16). V této době také vzniká snaha o kategorizaci v rámci termínu kurikula. Pro účely diplomové práce je v textu popsána kategorizace typů kurikula dle Allana A. Glatthorna původně z roku 1987. V textu se pracuje s jeho knihou *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* z roku 2000, která je zvolena pro komplexní popis toho, co kurikulum představuje.

1.3.2. Kurikulum dle Glatthorna

Allan A. Glatthorn obecně vnímá kurikulum jako plány určené k řízení učení (Glatthorn A. A., 2000, str. 83). Jeho kategorizace typů kurikula je považována za velmi komplexní definici toho, co kurikulum zastřešuje (Walterová, 1994, str. 16). Pro účely empirické části této diplomové práce je v textu blíže popsáno rozdělení typů kurikula podle tohoto autora.

Glatthorn (2000, str. 84) definuje sedm typů kurikula:

1. doporučené kurikulum (orig.: *Recommended curriculum*),
2. předepsané kurikulum (*Written curriculum*),
3. realizované kurikulum (*Taught curriculum*),
4. podpůrné kurikulum (*Supported curriculum*),
5. hodnocené kurikulum (*Assessed curriculum*),
6. osvojené kurikulum (*Learned curriculum*),
7. skryté kurikulum (*Hidden curriculum*),

Přičemž každé kurikulum má svou vlastní definici a podstatu.

Je to, co je doporučováno odborníky, organizacemi a vzdělavateli. (Glatthorn A. A., 2000, str. 83) Je to materiál, který definuje základní koncepce kurikula (Walterová, 1994, str. 16).

Předepsané kurikulum je používáno pro popis konkrétních dokumentů, které slouží jako předloha pro dané vzdělávání (Glatthorn A. A., 2000, str. 83). Je to závazný typ dokumentu pro školy, jakožto i celý vzdělávací systém (Walterová, 1994, str. 16).

Realizované kurikulum je to, co vzdělavatelé skutečně realizují během výuky (Glatthorn A. A., 2000, str. 84).

Podpůrné kurikulum je označení pro materiály, zdroje a nástroje, které slouží k tomu, aby kurikulum podpořily. (Glatthorn A. A., 2000, str. tamtéž). Podle Walterové (1994) lze do podpůrného kurikula zahrnout: vzdělání toho, kdo vzdělává, časovou dotaci, vybavení, textové materiály a učebnice (jednoduše to co podpoří předávání kurikula vzdělávaným).

Hodnocené kurikulum je to, co se objevuje ve zkouškách, testech a standardizovaným hodnoticích nástrojích (Glatthorn A. A., 2000).

Osvojené kurikulum je hlavním kurikulem. Je to to, co se účastník vzdělávání skutečně naučil (Glatthorn A. A., 2000).

Skryté kurikulum je nezamýšleným kurikulem. Vymezuje to, co se studenti naučili z prostředí či postoje vzdělávací instituce a z procedury vzdělávání, kde byli vzděláváni (Glatthorn A. A., 2000). Skryté kurikulum dále rozvádí Walterová: „skryté kurikulum postihuje další souvislosti života školy, které nejsou obvykle explicitně vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: étos a klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a dalšími zdroji vzdělávání...“ (1994, str. 17). Skryté kurikulum je ze všech typů kurikula to nejabstraktnější. Každá vzdělávací instituce nebo vzdělávací akce může zanechat jiné skryté kurikulum. V případě vzdělávání fotbalových trenérů tomu není jinak.

Dle Glatthorna (2000) mají mezi sebou jednotlivá kurikula různé vazby a vztahy, které mají různou míru vlivu. Pro názornost těchto vztahů je níže přiložena grafika vztahů mezi kurikuly.

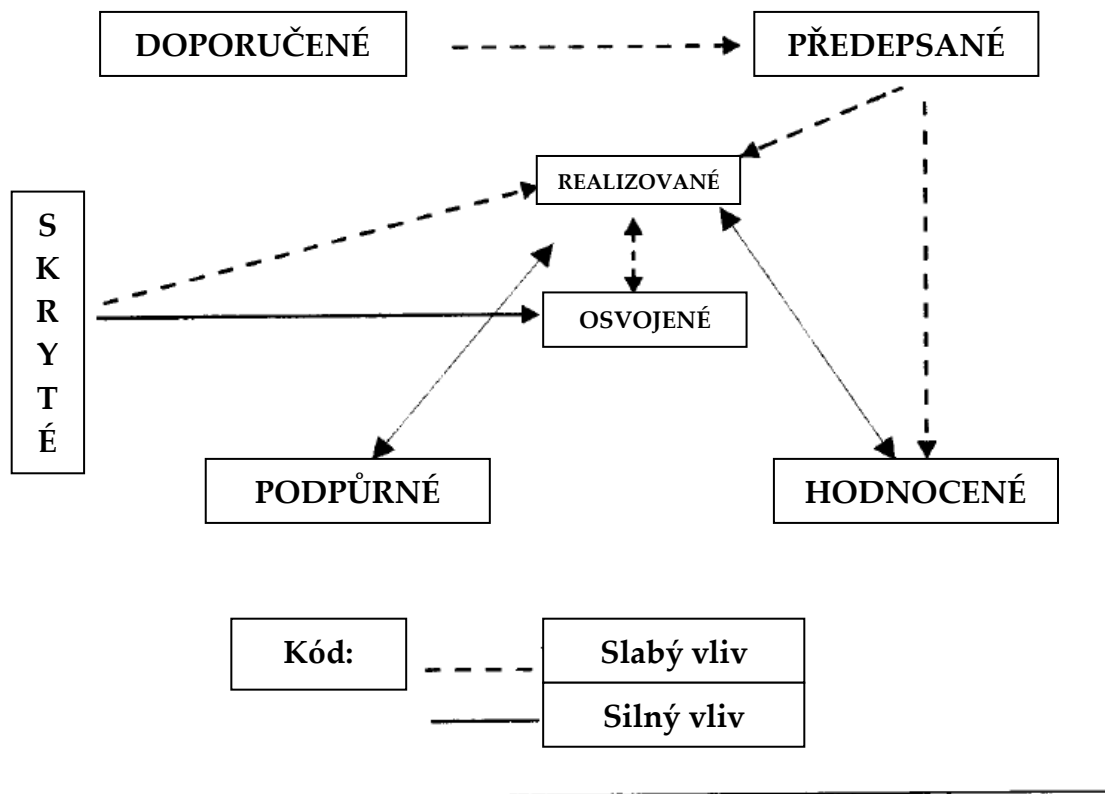


Schéma 3: Typy kurikula dle Glatthorna (2000) upraveno dle autora

Právě vazba a úroveň sladění mezi předepsaným a realizovaným kurikulem je považováno za stěžejní v empirické části této diplomové práce, a je podrobena detailnímu zkoumání a hodnocení. Za účelem hlubšího porozumění jsou následující podkapitoly věnovány obsáhlejšími definicím předepsaného a realizovaného kurikula.

1.3.2.1. Předepsané kurikulum

Předepsané kurikulum se dá považovat za nejběžnější typ kurikula. Vzdělávací akce, kurzy, školení, a další typy vzdělávání nejsou úplně bez předepsaného kurikula. Jak je popsáno výše, předepsané kurikulum obsahuje materiály spjaté s daným vzděláváním (Glatthorn A. A., 2000). Mají k němu přímý vztah a plní funkci informativní a podpůrnou. Zároveň umožňují vzdělanému lepší představu, co bude se bude na vzdělávací akci učit. Předepsané kurikulum je také známo jako zamýšlené kurikulum (orig.: *intended curriculum*), jelikož se vyvíjí z pečlivě formulovaných a definovaných cílů a promyšlených specifikací pro realizaci a dosažení vzdělávacích očekávání (Zama & Endeley, 2021, str. 9). Díky předepsanému kurikulu se v procesu vzdělávání může orientovat vzdělavatel i vzdělávaný.

Hlavní funkcí předepsaného kurikula dle Zama & Endeley je kontrola. Předepsané kurikulum slouží tedy jako kontrolní prvek, ke kterému se může vzdělavatel, vzdělávaný, ale i například kontrolor vzdělávání vracet a ověřovat naplnění daných cílů a úkolů, které předepsané kurikulum obsahuje (2021, str. 9). Tuto tezi potvrzuje i Glatthorn (2000). Další neméně důležitou funkcí předepsaného kurikula je standardizace. Předepsané kurikulum napomáhá standardizaci výuky (Glatthorn, Boschee, Whitehead, & Boschee, 2008, str. 33) a jejímu následnému předávání vzdělávaným. Předepsané kurikulum je prostředníkem mezi tím, co odborníci doporučují učit, a tím, co vzdělavatelé interpretují jako náplň výuky

(Zama & Endeley, 2021, str. 9). Standardizace výuky napomáhá dosáhnout kompromisu, aby se zajistily dostatečně srovnatelné standardy v rámci vyučování daného tématu, subjektu vzdělávání, nebo vzdělávací instituce.

Dle takto nastaveného teoretického výstupu se bude v empirické části autor věnovat popisu a zhodnocení předepsaného kurikula pomocí tří hlavních faktorů: kontrolu, standardizaci a podpůrnost během vzdělávacího procesu. Na těchto faktorech bude založen hodnoticí rámec pro předepsané kurikulum a jeho následné srovnání s realizovaným kurikulem. Způsob hodnocení předepsaného kurikula je popsán v kapitole 2.1.3 Hodnoticí rámec, kde jsou diskutovány i přístupy k hodnocení kurikula.

1.3.2.2. Realizované kurikulum

Realizované kurikulum lze chápat jako naprosto zásadní ve vzdělávacím procesu. Jedná se o transformaci předdefinovaných cílů, úkolů a informací, které vzdělavatel předává vzdělávaným. Realizované kurikulum (označované též jako operativní, aktuální nebo doručené (orig.: *operational, actual, delivered*)) definuje to, co reálně pozorovatel vnímá v akci, když vzdělavatel vzdělává (Glatthorn A. A., 2000, str. 37). Dle autorek Zama & Endeley se jedná o všechna předávaná fakta, znalosti, dovednosti a přístupy, jež vzdělavatel během vzdělávací akce, a které vycházejí z předepsaného kurikula. Jak ovšem autorky uvádějí, neznamená to nutně to, že realizované kurikulum vyučované dvěma vzdělavateli bude mít stejný dopad a efekt. Díky této myšlence autorky upozorňují na fakt, že výhradně konkrétní vzdělavatel určuje realizované kurikulum (2021, str. 10).

Hlavní funkcí realizovaného kurikula je zodpovědnost, a to primárně ve vztahu k učenému a předávanému obsahu. Realizované kurikulum by v ideálním případě mělo být identické s předepsaným kurikulem. Jiné myšlenkové směry tvrdí, že akademická svoboda vyžaduje, aby vzdělavatelé

učili i mimo předepsané osnovy, pokud takové znalosti nejsou v rozporu, nebo se přílišně nevzdalují od cílů a úkolů učebních osnov, tedy i předepsaného kurikula (Zama & Endeley, 2021, str. 10). Glatthorn ale poukazuje na to, že vazba a sladění mezi předepsaným a realizovaným kurikulem je nutná – Glatthorn jí označuje za jednu z nejpodstatnějších (2000, str. 88) – ovšem se slabší mírou vlivu. Soulad mezi kurikuly může být volnější, musí však být dosaženo předdefinovaných vzdělávacích cílů a úkolů, aby byl vzdělávací proces efektivní.

V rámci empirické části vychází popis a zhodnocení realizovaného kurikula z hlavního faktoru zodpovědnosti ve sladění realizovaného kurikula s předepsaným kurikulem. Přístup k hodnocení je popsán v podkapitole 2.1.3. Hodnotící rámec.

1.3.3. Didaktika zájmového vzdělávání dospělých

Didaktika je terminologicky velice úzce spjata s vědami o výchově. Původně pedagogický termín se vlivem vývoje v oblasti edukačních věd rozšířil i do dalších oborů, např. andragogiky. Didaktiku je možno chápat jako teorii toho, jak vzdělávat (Palán, 2002, str. 47). Didaktika je do určité míry součástí kurikula a podle Beneše (2014, str. 127) plní kurikulum i didaktika stejný účel: „jsou prostředkem k realizaci andragogických cílů ve vzdělávacích institucích.“ Šerák přináší již jasnější náhled na to, co didaktika přináší do oblasti, kterou postihuje andragogika. V andragogice, jakožto vědě o učení a vzdělávání dospělých, se klade větší důraz na kontext sebeřízeného učení dospělého (Šerák, 2009, str. 61). Tento fakt vyzdvihuje i Mužík, který tvrdí, že se učení „stává součástí rozvoje jedince, (...) jeho pracovního a společenského zapojení“ (Mužík, 2004, str. 16). Mužík tuto myšlenku doplňuje definicí: „Proces učení dospělého musí být organizován tak, že dospělý účastník výuky

by měl vědět, jak se učí a jak může přispět ke zlepšení tohoto procesu“ (2004, str. tamtéž).

Z výše uvedeného lze vyvodit, že didaktika vzdělávání dospělých funguje ve dvou rovinách. Dospělý se do procesu zapojuje jako účastník, má však také velice důležitou roli jako „spolutvořitel“ toho, co se bude učit. Didaktika v andragogickém pojetí musí počítat a vycházet z již získaných životních zkušeností konkrétních dospělých. Tento jev lze sledovat i v prostředí zájmového vzdělávání sportovních trenérů.

Didaktický pohled na zájmové vzdělávání dospělých je méně svázán jasně stanovenými pravidly a panuje zde i velká možnost inovací a realizací nových přístupů. Na druhou stranu ona nesvázanost vytváří prostředí, které nemusí být tak edukačně kvalitní. Tato situace se obvykle v rámci vzdělávání dospělých řeší analýzou vzdělávacích potřeb vzdělávané skupiny, avšak v zájmovém vzdělávání tato praxe není běžná z časových i finančních důvodů. Spíše, než naplněním cílů se v zájmovém vzdělávání dává důraz na obsah. Didaktické zajištění zájmového vzdělávání lze stále považovat za nedostačující, i přes narůstající snahu o zvýšení kvality vzdělávacích akcí a kurzů z oblasti zájmového vzdělávání (Šerák, 2009, stránky 63-67).

Tato a následující kapitoly (1.3.3–1.3.6.) se věnují didaktické rovině vzdělávacího procesu dospělých, která je součástí kurikula. Další didaktické podkapitoly se věnují principům, metodám a formám didaktického působení a jsou zasazeny do kontextu zájmového vzdělávání. Kapitoly slouží jako teoretický podklad pro to, co hodnotí empirická část této diplomové práce.

1.3.4. Didaktické principy zájmového vzdělávání dospělých

Didaktické principy (též zásady) lze považovat za jeden ze základních didaktických pojmů, který je hojně využíván v pedagogické i andragogické literatuře. Jedná se v zásadě o „obecné požadavky, které jsou kladeny

na proces výuky v souladu se stanovenými cíli a obsahem“ (Mužík, 2004, str. 63). Obecnost a zavedenost pojmu ve vědách o výchově potvrzuje i Palán (2002, str. 47), který také tvrdí, že se jedná o požadavky na organizování, efektivitu a postup vzdělávacího procesu.

V následujícím výčtu dle Mužíka (1998, stránky 108–112) jsou detailněji popsány ty didaktické principy, které jsou klíčové pro cíl této diplomové práce a které pronikají svou podstatou do zájmového vzdělávání tak, jak je nadefinováno v kapitole 1.2.

- **Princip vědeckosti** – respektuje úroveň znalostí účastníků vzdělávacího procesu.
- **Princip orientace na praxi** – pro vzdělávání dospělých je velmi podstatným principem. Vede účastníky k rychlému osvojení a praktickému využívání získaných poznatků.
- **Princip orientace na volný čas** – pro zájmové vzdělávání je opět důležitým principem. Organizace vzdělávání musí být v souladu s časovými možnostmi a očekáváními účastníků. Současně je potřeba vytvořit takové prostředí, ve kterém bude účastník aktivně zapojován a bude se uvědoměle participovat na vzdělávání. Podstatou tohoto principu je zapojení takových aktivit, které podněcují aktivní spoluúčast na vzdělávání.
- **Princip aktuálnosti** – v něm je důraz kladen na současné poznatky v dané oblasti vzdělávání.
- **Princip didaktické redukce** – je výběrem takových informací, které jsou pro účastníka využitelné do budoucna, a zároveň jsou spjaté s tématem vzdělávacího kurzu. V tomto principu se mluví o horizontální a vertikální redukci. Horizontální redukce se zaměřuje na vypouštění nerelevantních obsahů, vztahujících se k tématu výuky na základě zapojení účastníků vzdělávacího

procesu. Vertikální redukce spočívá ve zúžení počtu jednotlivých témat v rámci vzdělávací akce.

- **Princip motivace a participace** – je taktéž podstatný pro zájmové vzdělávání dospělých. Zde je potřeba kladení důrazu na pozitivní motivaci účastníků a zdůraznění přínosu osvojených znalostí a dovedností.
- **Princip členění výukového procesu** – jasně definuje postupy v rámci vzdělávací akce, rozděluje vzdělávací akce na jednotlivé části a udává je do vzájemných souvislostí.
- **Princip individuálního přístupu** – poskytuje respekt pro individuální potřeby a rozdíly mezi účastníky vzdělávací akce.
- **Princip zpětné vazby a transferu** – zajišťuje přenos nabytých znalostí a dovedností do reálného života účastníka.

Didaktické principy slouží k udržení řádu v nastavování dalšího didaktického postupu. Během celého procesu vzdělávání by mělo být zohledněno, jaký princip je klíčový pro konkrétní vzdělávání. V zájmovém vzdělávání dospělých se obecně bude klást důraz především na princip vědeckosti, princip didaktické redukce, princip individuálního přístupu a orientace na volný čas.

1.3.5. Didaktické metody zájmového vzdělávání dospělých

Didaktické metody pomáhají dosažení cíle vzdělávání, na čemž se shodují autoři, kteří se problematikou metod vzdělávání dospělých zabývají (Šerák, 2009, str. 67; Bartoňková, 2010, str. 150; Mužík, 1998, str. 149; Mužík, 2004, str. 69). Poslední jmenovaný autor je v této oblasti často citován, je uznávanou autoritou a jeho přesah do oblasti didaktiky dospělých v České republice je značný. Ten didaktickou metodu definuje jako prostředek

k naplňování vzdělávacích cílů, která se realizuje v rámci vzdělávací akce a s důrazem na zvládnutí obsahu vzdělávání za stanovených výukových situací a podmínek (Mužík, 1998, str. 149).

Pokud je záměrem zdárné naplnění vzdělávacích cílů, je potřeba definovat si klasifikaci didaktických metod, které umožňují adekvátní reakci v měnícím se vzdělávacím prostředí (Šerák, 2009, str. 68). Klasifikací didaktických metod je při dnešní úrovni poznání v oblasti věd o výchově velké množství. Pro účely této diplomové práce je použita klasifikace od Mužíka (1998, str. 151), která je přehledně znázorněna v Tabulce 1.

| Teoretické | Teoreticko-praktické | Praktické |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Klasická přednáška - Přednáška ex katedra - Přednáška s diskuzí - Cvičení - Seminář | <ul style="list-style-type: none"> - Diskuzní metody - Problémové metody - Programová výuka - Diagnostické a klasifikační metody - Projektové metody | <ul style="list-style-type: none"> - Instruktaž - Koučink - Mentoring - Counseling - Rotace práce - Stáž exkurze - Létající tým |
| Učebna: vhodné pro předávání teoretických poznatků, objasnění pojmů, teorií a principů | Učebna: Poskytující poznatky, zaměřující se i na získání dispozic ke zdárnému počínání v praxi | Mimo učebnu: Praktické zaučení, zácvik, profilující především dovednosti a návyky spojené s pracovní činností |

Tabulka 1: Klasifikace didaktických metod (Mužík 1998) upraveno dle Šeráka (2009)

Šerák (2009, str. 68) doplňuje, že pro účely zájmového vzdělávání je vhodné dodat rozdělení didaktických metod podle Fábryho z roku 1986, který metody dělí na:

- monologické – přednáška, referát,
- dialogické – beseda, seminář, diskuze, rozhovor,
- organizační – exkurze, akce, výměny zkušeností,

- kombinované – výchovný koncert, tematický den či večer, filmový festival.

Klasifikaci didaktických metod lze dělit i podle přístupu. Takovou klasifikaci vytvořili Buckley a Caple (2004, str. 168). Jedná se o rozdělení podle toho, jak kdo v daný moment přebírá zodpovědnost a tvoří vzdělávací prostředí v rámci dané vzdělávací akce. Klasifikace se dělí na:

- **Metody založené na lektorovi** – jsou popsány v podmínkách vzdělávací akce, která je strukturována lektorem, který vede účastníky pomocí lekcí, cvičení atp., tím určuje frekvenci, tempo a celkový ráz konkrétní vzdělávací akce (Bartoňková, 2010, str. 154).
- **Metody založené na účastníkovi vzdělávací akce** – zodpovědnost za učení je přesunuta k účastníkům, kteří jsou zapojeni více než u první metody, jelikož tempo, frekvence a celkový ráz je spíše na účastníkovi. Lektor figuruje spíše jako průvodce a manažer studia (Bartoňková, 2010, str. 154).

V zájmovém vzdělávání, respektive v přístupu k zájmovému vzdělávání je možnost pozorovat střídání rolí mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Tento přístup má také své teoretické ukotvení.

Další stručný přehled vybraných nejčastěji používaných metod popisuje Mužík (1998, stránky 163–164).

| Metoda | Předpoklady | Výhody | Nevýhody |
|---|---|--|--|
| Přednáška | <ul style="list-style-type: none"> - Rétorické schopnosti - Dobré členění obsahu - Názornost | <ul style="list-style-type: none"> - Systematické předávání vědomostí v krátkém čase - Jednoduchá proveditelnost | <ul style="list-style-type: none"> - Minimální aktivita účastníků - Závislost na rétorických schopnostech vzdělavatele |
| Dialogické metody | <p>Lektor: ovládání náročné metody</p> <p>Účastník: předběžné znalosti nebo zkušenosti</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Větší aktivita účastníků - Pravidelná zpětná vazba ve formě odpovědí | <ul style="list-style-type: none"> - Při rozvleklé délce hrozí ztráta motivace a pozornosti - Možnost odklonu od hlavního tématu |
| Projektové metody | <ul style="list-style-type: none"> - Přiměřená délka - Adekvátní stupeň obtížnosti - Jasně zadání - Připravené podklady | <ul style="list-style-type: none"> - Aktivizace veškerých účastníků | <ul style="list-style-type: none"> - Možnost přetížení - Problémy s koordinací vzdělávací akce - Rozdílné pracovní tempo účastníků |
| Manažerské hry – samostatná aktivita jedince | <ul style="list-style-type: none"> - Přiměřená délka - Přiměřený stupeň obtížnosti - Připravené podklady | <ul style="list-style-type: none"> - Aktivizace každého účastníka zvlášť | <ul style="list-style-type: none"> - Minimální sociální kontakt - Možnost přetížení - Problémy s koordinací vzdělávací akce - Pracovní tempo účastníků |
| Hraní rolí | <ul style="list-style-type: none"> - Volná atmosféra - Jasně zadání - Zpětná vazba | <ul style="list-style-type: none"> - Individuální prožitek v situační hře | <ul style="list-style-type: none"> - Nejistota pro lektora - „hra čičkaření“ |

Tabulka 2: Nejběžnější didaktické metody (Mužík 1998) upraveno dle Šeráka (2009)

Tabulka popisuje výhody, nevýhody a běžné předpoklady pro použití těchto metod. Šerák (2009, stránky 69–76) však upozorňuje na fakt, že drtivá většina literatury z oblasti metod dalšího vzdělávání dospělých se zaměřuje především na sféru profesního vzdělávání. Zpravidla během edukačního procesu dochází ke kombinaci jednotlivých metod vzdělávání. Je důležité zmínit, že tyto metody vycházejí z formálního pohledu na vzdělávání, a i z toho důvodu se některé z nich jen těžko efektivně využít v oblasti, zájmového vzdělávání. Dalším problémem, u zájmového vzdělávání, je nižší míra využívání moderních technologií v průběhu výuky a také neochota lektorů a vzdělavatelů nové technologie do procesu vzdělávání aplikovat. Přednáška či přednáškový cyklus je i proto tou nejčastější metodou, která je stále hojně využívána. Ve vzdělávání fotbalových trenérů (a sportovních trenérů obecně) je také možnost se často potkat s hraním rolí a zkoušením tréninků, a to optikou trenéra i trénovaného.

1.3.6. Didaktické formy zájmového vzdělávání dospělých

Termín didaktická forma označuje organizační rámec, ve kterém se výuka realizuje. Mužík (1998, str. 114) upozorňuje, že v praktické rovině, i přes mnohá teoretická rozdělení, je nutné upřednostňovat dvě konkrétní kritéria: didaktické a ekonomické. Na základě těchto kritérií se pak podle Šeráka (2009, str. 77) didaktické formy rozdělují na:

- prezenční,
- distanční,
- kombinované.

Toto rozdělení je však jedno z mnoha, nicméně pro orientaci v rámci zájmového vzdělávání je toto rozdělení zcela dostačující. Šerák (2009, str. 77) vyzdvihuje prezenční formu, jako tu nejvíce využívanou v rámci zájmového

vzdělávání. Ovšem je nutno zmínit, že zájmové vzdělávání může být organizováno i jinými formami, jako je v dnešní době stále populárnější e-learning, který se dostává do popředí díky dostupnosti moderních technologií. Pro účely tohoto textu je blíže definována didaktická forma přímé výuky, jelikož v podobě přímé výuky probíhá zkoumané vzdělávání fotbalových trenérů.

Přímá výuka

V přímé výuce se klasicky spoléhá na osobní kontakt účastníka se vzdělavatelem, kdy je vhodné, aby se účastník mohl plně soustředit na probíhající vzdělávací proces a omezil veškeré faktory, které ho mohou rozptylovat (Mužík, 1998, str. 114). Nejklasičtějšími metodami, které jsou v přímé výuce využívány, jsou podle Šeráka (2009, str. 78) semináře, cvičení nebo přednášky. Dále by přímá výuka měla mít jasně stanovený učební plán a osnovu, podle které se vzdělávací akce realizuje.

Při tradičním přístupu se přímá výuka dělí na tři fáze: přípravnou, realizační a vyhodnocovací (Mužík, 1998, str. 115). Šerák opětovně specifikuje, že v celém edukačním procesu zájmového vzdělávání je charakteristické, že „jedinci, kteří jsou již v procesu učení iniciativní, se následně naučí více věcí, a také se učí lépe než jedinci, kteří pouze pasivně čekají, až budou učeni“ (2009, str. 79).

Cílem celé přímé výuky je dle Mužíka „změna v chování a jednání lidí“ (1998, str. 118). Takové pozorování musí být prováděno v dlouhodobějším časovém horizontu, pokud má přinést nějaká relevantní data, ze kterých se dá vycházet při tvorbě budoucích vzdělávacích akcí. Výukový proces sledovaný v této práci lze zařadit do didaktické formy přímé výuky. Vzhledem k potřebám této práce se dalším kategoriím text nevěnuje.

1.4. Trenér

Diplomová práce je zaměřena na vzdělávání fotbalových trenérů, a z toho důvodu je v teoretické části kapitola, která terminologicky ukotvuje pojem trenér. V počátcích samotného fotbalu jakožto pohybové a společenské aktivity neexistoval nikdo, kdo by odpovídal dnešní definici trenéra. Stejným způsobem nemohl existovat ani edukační rámec pro fotbalové trenéry. Jansa (2018, str. 42) dodává, že vlivem rostoucí konkurence a nároků na výkon sportovců se časem vyprofilovala pozice člověka, který předával své herní zkušenosti ostatním a novým členům týmu. To lze považovat za počátky trenérské praxe ve fotbale.

V České republice je pojem trenér zakotven i v zákoně³, i když definice není úplně konkrétní (zákon č.115/2001 Sb., o podpoře sportu). Pojem trenér se podrobněji objevuje v zákoně o pedagogických pracovnících, který upravuje, jakým způsobem a kdy lze zaměstnávat pedagogické pracovníky.⁴ Podstatou zákona je, aby člověk, který pracuje s dětmi, splňoval kritéria na právní způsobilost, odbornou kvalifikaci, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka, pokud není dále stanoveno jinak.

„(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem

³ V první řadě se jedná o zákon č. 115/2001 Sb. ze dne 28. února 2001, o podpoře sportu ve znění zákona č. 219/2005 Sb., týká se i pozdějších předpisů a dalších souvisejících zákonů.

⁴ Jedná se o č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Účinný je od 1. 1. 2005. Zákon upravuje novela o pedagogických pracovnících č. 379/2015 Sb.

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“ (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).

Tentýž zákon rovněž definuje, kdo konkrétně vykonává pedagogickou činnost. Dle § 2 odst. 2 je termín trenér zmíněn:

„(2) 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.“

Pojem trenér má zakotvení v českém zákoně, byť se dá debatovat o jeho vágnosti i nedostatečnosti pro další trenérskou činnost. Zejména pak proto, že samotný trenér není pouze pedagog. Z pedagogického hlediska se jedná o výchovného působitele. Pedagogický slovník definuje pojem trenér jako profesi „pedagogického charakteru uplatňující se jednak ve sféře sportu, jednak v profesním vzdělávání jako instruktor při výcviku praktických dovedností v různých pracovních odvětvích“ (Průcha, Waletrová, & Mareš, 2013, str. 316). Nicméně trenér může trénovat i dospělé, a to na profesionální úrovni. V pedagogickém slovníku totiž pojem trenér lze najít, nicméně v žádném z hlavních andragogický slovníků není pojem trenér popsán (Palán, 1997; Palán, 2002; Průcha & Veteška, 2014). Je v nich však popsán termín trénink, který se také používá ve sportovní terminologii.

Trénink má podle Průchy s Veteškou (2014, str. 273) vícero významů, přičemž definice počítá i se sportovním významem. Mimo sportovní rovinu je v definici ještě popsán trénink jako příprava na výkon povolání a jako výcvik v rámci organizovaných a edukačních aktivit. Andragogická definice odráží podstatu tréninku celkem přesně a je zde vidět inspirace ve sportovní i pedagogické optice. Obdobné tvrzení lze říci i o koučování. Tak jako ve sportu, i v andragogickém pohledu platí, že „koučování pomáhá zlepšit sebereflexi vnímání reality a stimuluje koučovaného k hledání vlastních nejlepších cest a řešení“ (Průcha & Veteška, 2014, str. 163).

Jansa (2018, str. 88) uvádí, že celkové nároky na to, co má trenér představovat, jaké činnosti plnit a čeho se má trenér vyvarovat, jsou stále obsáhlejší a náročnější na dodržení. Zároveň jsou vyšší i nároky ve znalostní rovině a s nimi spojené organizační nároky.

1.4.1. Role a činnost trenéra

Stát se trenérem neklade na danou osobu vysoké nároky. V podstatě stačí zájem, chuť, minimální sportovní zkušenost, absolvování krátkodobého vzdělávacího kurzu a osoba může začít jako trenér působit (Svoboda, 2000, str. 119). Je důležité podotknout, že existuje značný rozdíl mezi trenérem a úspěšným trenérem. Působení trenéra se totiž dost zásadně mění vzhledem k úrovni sportovců, které právě trénuje.

Role trenéra

Petry, Froberg a Madella v roce 2006 vytvořili dvě hlavní standardní profese trenéra, z nichž každá má další dvě komponenty (Jansa, 2018, stránky 165–166; Jůva, 2008, str. 56):

1. trenér orientovaný na osoby participující ve sportu;
 - a. trenér začátečníků (děti, mládež, dospělí);
 - b. trenér rekreačně sportujících;
2. trenér výkonnostně orientovaných sportovců;
 - a. trenér talentovaných sportovců (děti, mládež, dospělí);
 - b. trenér profesionálních sportovců;

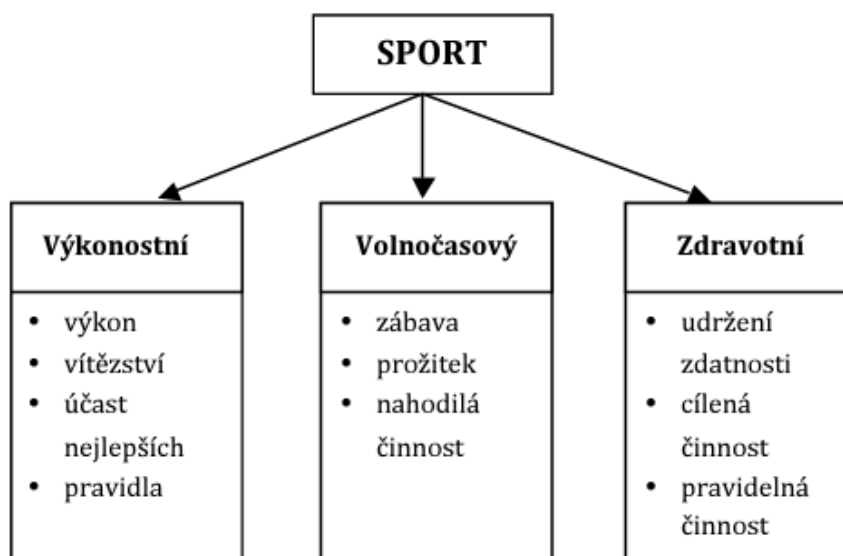


Schéma 4: Kategorizace sportovních činností (Kovář, Zemanová, 2009), upraveno dle Martense, 2001 IN Jansa, 2018, str.166

Role trenérů a pole jejich působení se tedy mění v závislosti na úrovni trénovaných svěřenců. Tato diplomová práce postihuje trenérskou licenci FAČR C, kterou lze považovat za úrovněvě rekreační, volnočasovou a spíše amatérskou. Podle Rainera Martense (2006, str. 29) by ve volnočasovém sportu měl být dáván důraz především na zábavu, učení a masovou účast. Kovář se Zemanovou (2009) doplňují o zaměření na nahodilou činnost a prožitek (viz Schéma 4).

Rozdělení hlavních rolí trenéra přináší Svoboda, kdy na základě empirických studií vytvořil šest hlavních rolí trenéra (Svoboda, 2000, str. 128):

1. informátor,
2. důvěrník,
3. ukazňovatel,
4. motivátor,
5. referent,
6. vychovatel.

Tyto trenérské role utvářejí osobnost trenéra. Role trenéra však netvoří pevně vymezenou kategorizaci. Každý trenér obvykle zastává více výše zmíněných rolí současně.

Vymezení rolí je velmi úzce spjato s činností trenéra. Činnosti a role synteticky kombinuje Dovalil s kolektivem (Výkon a trénink ve sportu, 2002, stránky 230–231). Autoři v knize kombinují role od Svobody a dávají je do souvislosti s tím, komu se trenér věnuje. Jejich rozdělení rolí trenéra vypadá následovně:

| Role | Věková kategorie | Úroveň | Náplň role | Specifikum |
|---------------------------|-------------------------|------------------------------|---|-------------------------------|
| <i>Trenér-pedagog</i> | Děti, mládež | Amatéri, rekreační sportovci | Všestranný rozvoj, motivace, výchova | Tolerance |
| <i>Trenér-organizátor</i> | Děti, mládež, dospělí | Poloprofíci, talenti | Organizace, zajištění tréninkových podmínek | Komunikace v rámci organizace |
| <i>Trenér-specialista</i> | Mládež, dospělí | profíci | Vedení realizačního týmu, řízení oddílu | Odbornost, leadership |

Tabulka 3: Trenérské role podle Dovalila a kol. (2002), tvorba autora

Každá role trenéra má svá specifika a dominantní aspekty. Z hlediska sociálně-psychologického shrnují autoři v čele s Dovalilem obecné doporučení k problematice rolí a činností trenéra (2002, str. 231):

1. Trenér má být modelem, vzorem pro svoje svěřence. Být přísný a také chápající.
2. Trenér má vyžadovat plné nasazení a prožívání sportu, ale také ubezpečit svěřence, že jsou v životě i důležitější věci.
3. Trenér má usilovat o spravedlnost a nenechat se ovlivnit sympatiemi a antipatiemi.
4. Trenér má u sportovců vzbuzovat sebedůvěru a sebekontrolu.
5. Trenér má učit svěřence umění koncentrace a relaxace.
6. Trenér učí své svěřence asertivně komunikovat.
7. Trenér svěřence koriguje stručně, nejprve chválí, poté opravuje.
8. Trenér vždy kritizuje konstruktivně.
9. Trenér chválí dobrý výkon, avšak neměl by chválit neustále.
10. Trenér sleduje kauzální atribuci⁵ svých svěřenců.
11. Trenér vytváří prostředí, ve kterém se může každý vyjádřit.
12. Trenér to nepřehání s chválou, ani s kritikou.
13. Trenér hledá cestu, jak svěřence motivovat i po neúspěchu.
14. Trenér úměrně k psychice a věku učí svěřence zodpovědnosti.
15. Trenér učí rozlišovat nechuť od fyzické a psychické únavy.

⁵ Kauzální atribuce v tomto případě označuje, s jakými příčinami svěřenci spojují výsledek v soutěži.

Činnost trenéra

Dalším rozdělením jsou dva základní okruhy činností trenéra, které rozebírá Jůva (2008, stránky 57–58) a které opět vychází z myšlenek Bohumila Svobody (2000, stránky 137–141). Činnost trenéra má dvě základní roviny: teoretickou a praktickou (interakční).

Teoretická rovina činností trenéra vychází ze získaného vzdělání v oblasti sportu, kterému se trenér věnuje, dále pak znalosti z oblasti fyziologie, psychologie, pedagogiky, didaktiky apod. V teoretické přípravě jsou primární informace, které trenér získává buď přímo, nebo zprostředkovaně (literatura, další osoby). Tyto informace Svoboda následně třídí podle jejich množství, srozumitelnosti, praktické hodnoty a objektivnosti (Svoboda, 2000, stránky 137–138). Trenér musí být schopen získané informace správně hierarchizovat a využívat v praxi. V teoretické rovině činností trenéra pokládá Svoboda tuto část za primární. Rozhodování je též podstatou řízení tréninku, i prací trenéra (Dovalil, a další, 2002, str. 226). Na rozhodování v teoretické rovině činností trenéra není vyvíjen takový časový nátlak, jako v praktické interakční rovině (Dovalil, a další, 2002; Svoboda, 2000). Trenér má pracovat dostatečně dopředu, aby si mohl vyhodnotit veškeré poznatky a informace, správně jim udělit prioritu a zasadit do tréninku. Tato dovednost by měla být podporována a učena už na elementární trenérské úrovni.

Praktická neboli interakční rovina činností trenéra je podmíněna dobrou schopností zúročit získané teoretické znalosti a převést je do praxe. Svoboda (2000, str. 137) považuje tuto rovinu činností za klíčovou a zdůrazňuje, že „trenér s vynikajícími interakčními předpoklady a teoreticky slabý dosáhne úspěchu spíše než trenér, který je na tom právě opačně, tj. silný v přípravě, ale má obtíže v interakci.“ Interakční rovina v sobě kombinuje jakoukoli interakci mezi trenérem a svěřencem na vědomé či nevědomé úrovni (Dovalil, a další, 2002, str. 227), a zároveň sem spadá i trenérova komunikace s okolím realizačním týmem, soupeři, funkcionáři a rodinnými příslušníky.

Z hlediska sportovně-pedagogické oblasti se interakční rovina trenéra se svěřenci přitahuje značnou pozornost. Existuje mnoho výzkumů věnující se právě interakčnímu stylu trenéra. Nejen tato empirická pozornost nasvědčuje důležitost tohoto jevu a potřebu jeho pochopení. Pro účely této diplomové práce není nutné více rozebírat praktickou / interakční rovinu podrobněji.

1.4.2. Funkce a kompetence trenéra

Role a činnosti trenéra nejsou úplné, pokud nejsou jasně opodstatněné funkcemi, které trenér ve své profesi plní. A aby bylo možné naplňovat funkce, musí být také jasně vydefinovány kompetence trenérské profese.

Funkce trenéra

Janíková, Jůva a Cacek ve své publikaci *Sportovní trenér: vymezení profese a její různé podoby a problémy* (2019, str. 74) zmiňují empiricky podložený Evropský rámec sportovního trenérství, podle kterého je vymezeno šest základních funkcí trenéra:

1. **Vymezení vize a strategie** – Trenér společně s týmem vytváří vizi a strategii. Vize i strategie jsou tvořeny na základě úrovně vývoje sportovců a jejich potřeb. Trenér plánuje postup, který vede k dosažení vytyčené vize za pomoci nastavené strategie.
2. **Utváření prostředí** – Trenér při práci se svěřenci přebírá zodpovědnost za dosažení vytyčených cílů (viz bod výše). Pro optimalizaci dosažení cílů musí trenér aktivně vytvářet pozitivní prostředí (realizační tým, vybavení, postupy, tréninková náplň).
3. **Budování vztahů** – Trenér na základě předchozích bodů buduje vřelé a kladné vztahy v rámci týmu. Dobře nastavené vztahy mezi sportovci, realizačním týmem i navzájem napomáhají k vyšší efektivitě celého týmu.

4. **Vedení praxe** – Trenér zodpovídá i za hladký průběh soutěží v rámci sportu. Řídí a připravuje utkání, klání a zápasy. Je trenérovou funkcí zdárně předávat dovednosti i formou praxe.
5. **Zjišťování situace a reakce na ni** – Trenér efektivně a adekvátně reaguje na vzniklé ad hoc situace. Rozhodování je klíčové pro tuto funkci a je také považováno za klíčovou schopnost v trenérství.
6. **Reflexe a učení se** – Trenér hodnotí tréninkové jednotky i soutěže, zápasy a klání. Tato funkce postihuje i sebehodnocení trenéra.

Profesionální trenér by měl zvládat všechny tyto základní funkce. Trenéři, kteří s trenérstvím začínají se postupem času dopracovávají k plnění všech funkcí. Funkce determinují kompetence, kterými trenér má disponovat.

Kompetence trenéra

Kompetenční rámec trenéra je v ČR z teoretického úhlu pohledu relativně málo popsán. Mnoho odborníků totiž vychází z definic, které vznikly v zahraničí již dříve, ale dále se nerozvíjejí. Mezi české autory, kteří popisují trenérské kompetence, se řadí Zemanová s Kolářem, kteří mezi trenérské kompetence řadí organizaci a evidenci, koučování a psychologické aspekty práce, řízení a vedení, aplikaci oborově didaktických dovedností, komunikaci a kooperaci (Zemanová & Kovář, 2009).

Janíková, Jůva a Cacek v definici kompetencí opět vyzdvihují zahraniční autory – Schierze, Thieleho a Fisherovou – kteří vymezují čtyři hlavní trenérské kompetence (Janíková, Jůva, & Cacek, 2019, str. 75):

1. **Systémová kompetence** – je soulad jednání s rámci nastaveného prostředí, ve kterém trenér působí. To mohou být například sportovní svazy, kluby či tělovýchovné jednoty. Trenér se musí seznámit, pochopit a fungovat v rámci systémů. Musí také umět vyhodnotit zájmy svěřenců, případně systém na základě zpětné vazby posunout.
2. **Věcná kompetence** – zahrnuje účelné, jasné a efektivní jednání v rámci tréninkových procesů. S přihlédnutím na strukturu tréninku, cíle a žádoucí výsledky.
3. **Sociální kompetence** – je schopnost srozumitelného a odpovědného jednání. Důraz je kladen na vyjadřovací schopnosti trenéra, a to verbální i neverbální.
4. **Osobnostní kompetence** – je trenérova schopnost sebekontroly, sebekritiky a jednání vůči sobě samému.

Vymezení trenérských kompetencí a funkcí navazuje na předchozí kapitoly, kde jsou popsány role a činnosti trenéra. Obě kapitoly slouží k pochopení toho, co dle aktuálních poznatků je náplní trenérovi činnosti. Zároveň také slouží k zamyšlení, co může obsahovat vzdělávací kurz fotbalové trenérské licence FAČR C.

1.5. Shrnutí teoretické části diplomové práce

Existují publikace, které se vzděláváním sportovních trenérů, zvláště pak těch fotbalových, zabývaly (Dempsey, Richardson, Cope, & Cronin, 2021; Janíková, Jůva, & Cacek, 2019; Jůva, 2008; Kjær, 2019; Taylor & Garrant, 2010). Tyto studie jsou však zaměřeny na formální podobu vzdělávání v oblasti sportu. Kladou důraz převážně na ukotvení profesního vzdělávání trenérů s odkazy na trenérské asociace a organizace, jako například Mezinárodní rada trenérské excelence (orig.: *International Council for Coaching Excellence* – ICCE). Obecně trenérská profese začíná u zájmu jednotlivce a u pozitivního vztahu k danému sportu, v případě této práce i u fotbalu. Začínající fotbaloví trenéři, procházející prvním stupněm vzdělávání, jsou nadšení lidé, kteří vnímají fotbal jako hobby a způsob trávení svého volného času. Nepočítají s tím, že jim trénování ponese osobní finanční zisk. Chtějí aktivně trávit svůj volný čas.

V teoretické části je primárně definováno zájmové vzdělávání, jehož optikou je pohlíženo na vzdělávací proces fotbalových trenérů na regionální úrovni. Pro hodnotící analýzu, která je součástí cesty k naplnění cíle této práce (tj. analyticky zhodnotit vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C), je potřeba věnovat pozornost vymezení a terminologickému ukotvení pojmu kurikulum, které je úzce propojeno s vědami o výchově. V práci je použita kurikulární perspektiva dle Allana A. Glatthorna (2000), který definuje více jeho částí. Hodnocení probíhá v rovině vztahu předepsaného a realizovaného kurikula, proto jsou v kapitole 1.3. Kurikulum obsaženy i podkapitoly o didaktických principech, jejich metody a formy. Pro ucelenější pochopení problematiky vzdělávání trenérů je v teoretické části popsán i trenér, jeho definice a náplň role.

2. Empirická část

Empirická část práce vychází z teoretického rámce této diplomové práce. V rámci teoretického ukotvení je v empirické části kladen důraz na deskripci a následné hodnocení sladění mezi předepsaným a realizovaným kurikulem v rámci vzdělávacího procesu Fotbalové asociace České republiky, konkrétněji úrovně FAČR licence C.

V následující kapitole je popsána metodologie empirické části, zvolený design výzkumu a případ, který tato práce zkoumá. Pro správné pochopení fungování a struktury Fotbalové asociace České republiky je v následující části textu popsána samotná asociace, dále základní informace o licenci FAČR C z dostupných dokumentů, které byly volně přístupné, a z dokumentů, které byly zaslány na vyžádání autora jejími členy a školiteli. Další částí je podrobnější popis zvoleného výzkumného designu a navazující realizovaný výzkum, sloužící k naplnění cíle diplomové práce – deskripce a zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni. Souběžně s textem je i diskuze, která obsahuje průběh výzkumu, jeho dopady, etickou stránku věci, i kritický pohled na celý výzkum a diplomovou práci. Poslední kapitola (závěr) uzavírá empirickou část i celou diplomovou práci a shrnuje veškeré poznatky, která tato práce popisuje.

2.1. Metodologie

Metodologie práce vychází z poznatků a definic v teoretické části, kde je definován přístup ke vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni. Dle optiky autora se na této úrovni jedná o vzdělávání zájmové (nikoli profesní), a to z důvodů dobrovolnosti, přístupu ke vzdělávání účastníků, a také nízké úrovni monetizace a profesionalizace získaných znalostí z této úrovně vzdělávání. Jedním z dalších důvodů pro náhled na vzdělávání FAČR licence C jako na zájmové vzdělávání je časová náročnost a téměř nulové vstupní předpoklady.

Pro správné zakotvení hodnocení bylo potřeba také definovat základní didaktické principy, metody, formy a přístupy ve vzdělávání dospělých. Tyto přístupy vycházejí z věd o výchově a jsou dále adaptovány na přístup vzdělávání dospělých. Dalším faktorem, který zužuje teoretickou optiku didaktické části textu je výše zmíněný faktor zájmového vzdělávání.

Poslední teoretickou částí, která předchází představení metodologie, je kapitola 1.4., popisující dosavadní poznatky, spojené s tím, kdo je vlastně trenér ve sportovním hledisku. Kapitola shrnuje legislativní ukotvení pojmu trenér, jakožto pedagogického pracovníka a popisuje dosavadní poznatky o tom, jak se ke trenérství, jakožto k profesi přistupuje u nás i ve světě. V kapitole jsou také popsány kompetence, které by trenér měl mít a které vytyčují jeho přesah do práce s lidmi. To jsou i aspekty, které by měly být popsány v kurikulárních materiálech vzdělávacího kurzu.

Naprosto klíčovou součástí diplomové práce je správné definování cíle práce. V tom se shodují autoři metodologických publikací (Hendl, 2016; Švaříček & Šedřová, 2014; Bryman, 2016; Flick, 2018). Cílem práce je *deskripce a zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni*. K naplnění cíle napomáhají výzkumné otázky a jejich zodpovězení. V případě této

diplomové práce je stanovena hlavní výzkumná otázka, společně s vedlejšími výzkumnými otázkami, které byly konzultovány a schváleny vedoucím práce. Výzkumné otázky jsou stanoveny takto:

- VO1: Jak je sladěna vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem? (úroveň sladění je posuzována na základě teoretických předpokladů, které jsou vydefinovány v první části diplomové práce)
 - VVO1.1: Jak je nastavené předepsané kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?
 - VVO1.2: Jak je nastavené realizované kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?
 - VVO1.3: Jaká je vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?

Vzhledem k podstatě nadefinovaných výzkumných otázek byl jako výzkumný náhled jejich zkoumání zvolen kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkumná strategie se obvykle opírá o data v podobě slov, spíše než kvantitativních dat a jejich následného analyzování (Bryman, 2016, str. 374). Kvalitativní přístup se od kvantitativního liší procesem v celkovém zkoumání problematiky. Flick (2018, str. 129) hovoří o lineárním a cirkulárním výzkumném procesu. Ačkoli cirkulární proces výzkumu má jasně daný začátek (nějaký předpoklad) a konec (teorii), fáze zkoumání není jasně řazena po jednotlivých krocích, ale je neustále upravována a tvarována pomocí nově získaných vstupů, které se mohou během celého výzkumného procesu objevovat.

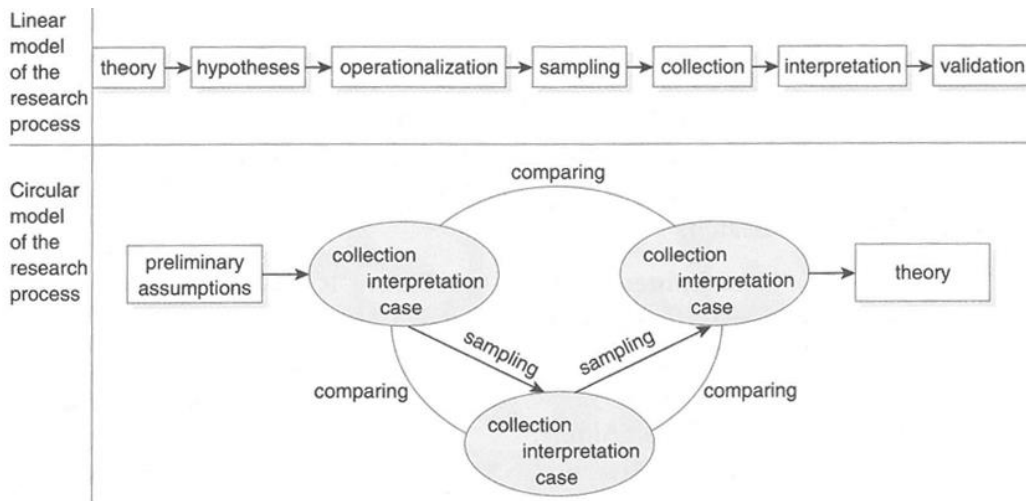


Schéma 5: Flickův model výzkumných procesů a teorie (2018)

V tomto případě zkoumané problematiky nebyl proces výzkumu zcela lineární. Tomuto faktu odpovídá i dále zvolená výzkumná strategie v rámci kvalitativního přístupu, kterou je případová studie. Podle Yina (2003, str. 77) je případová studie spíše lineární výzkumnou strategií, jelikož se v průběhu let inspirovala především experimentálními výzkumnými strategiemi, avšak nemá jasně danou metodologickou strukturu, proto je zde v určitých momentech výzkumu uvažováno i cirkulárně. Případová studie je popsána v samostatné kapitole 2.1.1. a slouží k zodpovězení naplnění cíle výzkumu. Pro ucelenost metodologického úvodu jsou v této části textu zmíněny zvolené metody sběru dat, společně s triangulací výzkumu.

Metodami použitými pro sběr relevantních dat v rámci případové studie jsou:

- analýza dokumentů,
- polostrukturovaný rozhovor se spoluautorem výukových materiálů a školitelem vzdělávacích kurzů licence FAČR C,
- zúčastněné pozorování tří kurzů licence FAČR C.

Volba těchto metod není náhodná. Každá z použitých metod je svým způsobem unikátní, má jiné vlastnosti a výhody. Podle Hendla (2016, str. 46) má metoda analýzy dokumentů do výzkumu vnést porozumění dané problematice na teoretické úrovni, metoda rozhovoru napomáhá k porozumění konkrétní zkušenosti a metoda pozorování přinést pochopení subkultury zkoumaného jevu.

K zajištění kvalitních výstupů výzkumu (obzvlášť v kvalitativním přístupu) napomáhá triangulace. Triangulaci lze chápat coby používání více výzkumných technik, metod a zdrojů dat během studia sociálního jevu (Bryman, 2016, str. 386). Triangulaci lze též definovat jako prostředek ke zvýšení validity výzkumu a při správném nastavení i jako nástroj ke zvýšení reliability – s ohledem na potřebné výstupy z výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2014, str. 203). Uwe Flick, dělí triangulaci do různých typů (Flick, 2018, str. 192):

- triangulaci výzkumníků,
- metodologickou triangulaci,
- teoretickou triangulaci,
- datovou triangulaci.

U tohoto konkrétního výzkumu se dá triangulace popsat následovně: Výzkumník sleduje a zkoumá různými metodami různé aspekty konkrétního jevu, nebo dokonce různé jevy v daném případě (Hendl, 2016, str. 151). Při využití triangulace ve výzkumu musí brát v potaz i slabiny daných metod a nepředpokládat, že samotné využití triangulace zapříčiní smazání jednotlivých nedostatků využitých postupů.

Následující podkapitola definuje vybraný výzkumný design, zdůvodňuje jeho výběr pro konkrétní studovanou problematiku a nastiňuje zaujatou strategii v rámci výzkumného designu.

2.1.1. Případová studie

Zvoleným výzkumným designem v této diplomové práci je případová studie, a to vzhledem ke kvalitativnímu přístupu poznání. Případová studie se řadí ke klasickým designům kvalitativního výzkumu a v sociálních vědách se jedná o hojně využívaný postup. Obvykle se používá v momentě, kdy se výzkumník pokouší odpovědět na otázku Jak? nebo Proč? (Yin, 2003, str. 1).

Případová studie zajišťuje velmi podrobné zkoumání a pochopení jednoho, nebo několika případů (Švaříček & Šedřová, 2014, str. 97). Různé typy případových studií tříděných podle sledovaného případu sumarizoval Hendl (2016, stránky 103–104):

1. Osobní případová studie – zabývá se podrobným výzkumem určitého rysu u jedné osoby.
2. Studie komunity – se věnuje popisu a analýze vzorců konkrétního sociální komunity.
3. Studium sociálních skupin – je konkrétním a podrobným zkoumáním sociálních skupin za účelem popsání explanace a porozumění vzorců chování a sociálních vztahů.
4. Studium organizací a institucí – zkoumá konkrétní instituce (firmy, asociace apod.), přičemž výzkumná kapacita se věnuje intervencím, firemní kultuře, implementaci programu, změnám, adaptacím, evaluaci...
5. Zkoumání programu, událostí, rolí a vztahů – se zaměřuje na určitou konkrétní událost.

I přes snahu definovat a sumarizovat typy a přístupy v rámci případových studií nelze zatím říct, že by mezi metodology existovala shoda na vymezení případových studií (Švaříček & Šedřová, 2014, str. 97). V případě této práce není možné stanovit přesné hranice mezi výše popsány typy případových studií. Jedná se o výzkumný design, který je silně postaven

na percepci daného výzkumníka. S tím jsou spojeny určité výhody – výzkumník může díky flexibilnímu nastavení případové studie nalézt skryté vztahy, které by při pevně daných pravidlech nenašel. Tento má i nevýhody – například předpojatost výzkumníka. Konkrétní případová studie pokrývá především čtvrtou a pátou kategorii dle Hendlova rozdělení (viz předchozí strana).

Proč je případová studie ve vztahu ke zkoumanému jevu správně zvolenou výzkumnou strategií? Případová studie je designem, ve kterém je možno zaměřit pozornost na zkoumaný jev a věnovat pozornost jeho důslednému probádání. Dle Yina (2003, stránky 13–14) se lze případovou studií označit jako empirické šetření, které zkoumá dočasný fenomén v jeho přirozeném kontextu, přičemž pracuje s konkrétními daty získanými v přirozeném prostředí. Zmíněný fenomén, který lze též označit jako případ, má jasně stanovené hranice, a to časové i prostorové. Klíčové je, aby výzkumník použil všechny dostupné metody pro sběr relevantních dat v daném případě. Tímto postupem je možné získat ucelený obraz o celém zkoumaném fenoménu. Pro naplnění cíle této diplomové práce se případová studie při své komplexnosti jeví jako vhodný výzkumný design.

Je nasnadě si také stanovit typ případové studie dle výstupů či získaných výsledků. Hendl (Hendl, 2016, str. 108), vycházející z Yina (2003), rozděluje případové studie dle typů sledovaných výsledků na **exploratorní**, **explanatorní**, **deskriptivní** a **evaluační**. U této diplomové práce je relevantní evaluační případová studie, proto je zde detailněji popsána. **Evaluační případová studie** „provádí rovněž popis, exploraci nebo explanaci, ale jde v ní především o hodnocení nějakého programu, nebo intervence na základě určitých hodnotových kritérií“ (Hendl, 2016, str. 108). Evaluační studie má primárně popsat a zhodnotit zkoumaný případ. Jak doplňuje Švaříček s Šedřovou, „příkladem může být například evaluace vzdělávacího programu“ (2014, str. 103). Na cíl této práce (tj. deskripce a zhodnocení

vzdělávání fotbalových trenérů skrze sladění předepsaného a realizovaného kurikula) bude nahlíženo právě skrze evaluační případovou studii.

2.1.1.1. Postup případové studie

Strukturace postupu v procesu bádání je podstatné pro každý úspěšný výzkum. „Jako jiné výzkumné strategie vyžadují také případové studie pečlivé naplánování a promyšlení podstatných detailů celého šetření“ (Švaříček & Šedová, 2014, str. 107). Významní teoretici (Švaříček & Šedová, 2014, str. 107; Yin, 2003, str. 20; Hendl, 2016, stránky 112–113; Bryman, 2016, stránky 60–62; Flick, 2018, stránky 107–109) se shodují na tom, že každá případová studie je unikátní právě zkoumaným případem, a že je proto velmi složité navrhnout standardizovaný postup zkoumání, který by mohl být všeobecně přijímán. Existují však i sepsané postupy, ze kterých se může inspirovat výzkumník, který zvolí případovou studii jako hlavní výzkumný design. U nás běžně používaný postup navrhuje Hendl (2016, str. 112): „určení výzkumné otázky, výběr případu, určení metod sběru a analýzy dat, příprava sběru dat, sběr dat, analýza a interpretace dat, příprava zprávy.“

Ve shodě s definicemi (viz výše) je postup práce v této konkrétní případové studii upraven pro naplnění potřeby spojené s dosažením cíle diplomové práce. Přizpůsobený postup práce je inspirován dokumentem *Case study protocol*, který vytvořil Yin (2003, stránky 67–68). Samotný protokol má zvyšovat reliabilitu celého výzkumu, která bývá zpravidla u případových studií nízká. *Case study protocol* vede výzkumníka správným postupem a dílčími kroky, které mají být naplněny při výzkumném procesu. Postup v této konkrétní případové studii vypadá následovně:

1. určení výzkumných otázek,
2. výběr a popis případu,
3. stanovení hodnoticího rámce,
4. určení metod pro sběr a analýzu dat,
5. sběr a analýza dat,
6. interpretace dat,
7. zhodnocení zjištění případové studie a závěrečná zpráva.

Tyto kroky napomáhají k adekvátnímu postupu během výzkumu u případové studie. Navíc jsou kroky přizpůsobeny danému případu, který případová studie řeší, pro zvýšení validity celého výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkumné otázky jsou popsány v kapitole 2.1. Metodologie. Další část textu definuje konkrétní postup výzkumu.

2.1.2. Výběr a popis případu

Zkoumaným případem v rámci případové studie je vzdělávací proces Fotbalové asociace České republiky. Konkrétněji se jedná o školení fotbalové licence FAČR C, která je v rámci hierarchie fotbalových trenérských licencí na začátku celého řetězce licenčních školení. Jedná se o vstupní úroveň vzdělávání v oblasti fotbalového trenérství. Více informací ke zmíněné licenci je uvedeno níže (viz str. 62).

Jednotlivá školení se odehrávala v jednom z krajů ČR, v jednotlivých okresech. Podařilo se posbírat data ze tří školení, která proběhla v listopadu a prosinci 2022 a v lednu 2023. Bližší specifikace nejsou z etických důvodů zachování anonymity účastníků i lektorů uvedeny.

Pro lepší vhléd do zkoumaného případu je v následující podkapitole definována FAČR, která zaštiťuje celý vzdělávací proces, společně s kategorií úrovně vzdělávání – licence FAČR C, která byla na kurzech realizována.

2.1.2.1. Fotbalová asociace České republiky ⁶

Fotbalová asociace České republiky neboli FAČR je členem nadnárodních organizací FIFA a UEFA a její ústřední funkcí je zastřešení fotbalu, jakožto sportu u nás v České republice. Jedná se o největší sportovní svaz v ČR.

Hlavní činností FAČR je pořádání fotbalových soutěží na profesionální, poloprofesionální i amatérské úrovni. Do této organizace se řadí i delegace rozhodčích a dalších funkcionářů, kteří jsou potřeba při konání soutěží. FAČR taktéž zajišťuje organizaci okolo reprezentačního týmu ČR, futsalu i futsalové reprezentace. Vše výše zmíněné platí i pro ženské soutěže a reprezentace.

Další důležitou součástí, kterou FAČR zaštiťuje, je právě vzdělávání. Vzdělávání fotbalových trenérů má ve FAČR na starosti Úsek trenérů (ÚT), který je součástí Sportovně-technického oddělení. Vzdělávací model, který tvoří Trenérsko metodický úsek (TMÚ) vychází z konvence UEFA o vzdělávání trenérů. Konvence UEFA tvoří podklad pro udělování licencí, které jsou ve většinovém souladu s dalšími státy Evropy, i když ty mohou mít různá specifika ve vzdělávání trenéra. Tyto jedinečnosti však nesmí být v přímém rozporu, nebo příliš rozdílné s konvencí UEFA. V ČR takovou unikátnost představuje právě licence úrovně FAČR C.

⁶ Informace o FAČR jsou dostupné z: <https://facr.fotbal.cz/> (O FAČR, 2023) a z interních dokumentů zaslaných autorovi této diplomové práce

2.1.2.2. Trenérská licence FAČR C ⁷

ÚT je zastřešující a řídicí článek vzdělávacího procesu FAČR. Mezi jeho úkoly patří udělování trenérských fotbalových licencí a příprava účastníků na úspěšné zakončení zkoušek při vzdělávání fotbalových trenérů. Nejnižší licencí u hierarchie determinované konvencí UEFA je licence UEFA C. U nás byla v důsledku nedostatku počtu trenérů na patřičné úrovni vytvořena speciální licenční kategorie – licence FAČR C.

Licence FAČR C a UEFA C se liší především časovou dotací. U licence UEFA C se jedná 40 hodin časové dotace výuky, zatímco u FAČR C se jedná o 20 hodin časové dotace. Aby však byla zajištěna plná informovanost, předchází této vstupní licenci ještě povinný online kurz Leader Certifikát. Tento certifikát lze považovat za úroveň 0 ve vzdělávání fotbalových trenérů u nás (viz schéma č. 6 na následující straně).

Licence FAČR C jsou organizovány na nižších svazových úrovních. Každý krajský a okresní svaz organizuje vzdělávání sám, ale dle platného a předepsaného vzoru od FAČR. Termíny školení jsou vždy vypsány na webových stránkách FAČR, dále na stránkách příslušných okresních a krajských fotbalových svazů.

⁷ Informace o licenci FAČR C jsou dostupné zde: <https://trenink.fotbal.cz/chcete-se-stat-trenerem/a7971> (FAČR, Chcete se stát trenérem?), dále na webech okresních fotbalových svazů a z interních dokumentů zaslaných autorovi pro účely této diplomové práce.

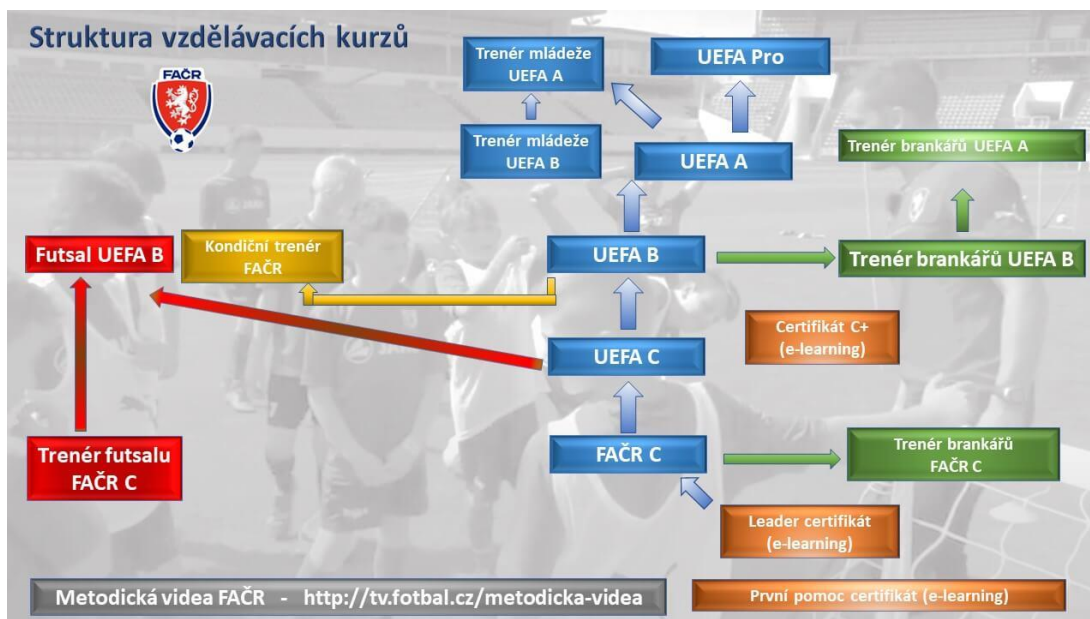


Schéma 6: Struktura vzdělávacích kurzů (dostupné z: <https://trenink.fotbal.cz/chcete-se-stat-trenerem/a7971>)

2.1.3. Hodnoticí rámec

Nastavení hodnoticího rámce v případové studii lze považovat za stěžejní část empirie této diplomové práce. Hodnoticí rámec byl nastaven, aby zhodnotil předepsané kurikulum, a následně i to realizované dle pravidel v této podkapitole. U případových studií i hodnocení daných kurikula existuje více možností, nástrojů a postupů, které je možné zvolit. Byla provedena dodatečná rešerše zdrojů, které se přímo zaměřují na obdobnou problematiku. Navržený hodnoticí rámec vychází z teoretické části práce a současně z evaluačních modelů kurikula (viz dále).

Konstruování hodnoticího rámce vychází z jednoho z modelů evaluace kurikula. Jedná se o Tylerův model (orig.: *The Tyler Model*), který je také nazýván modelem cílů, jelikož se v něm prosazuje, aby tvorba kurikula začínala formulací a konkretizací výukových cílů (Zama & Endeley, 2021, str. 182). Autorky dále uvádějí, že Tylerův model probíhá v následujících krocích:

1. určení kontextu, který napomáhá k dosažení cílů,
2. modelace hodnoticího nástroje; ověření jeho validity, reliability a objektivitu,
3. výběr nástrojů a metod pro zhodnocení,
4. porovnání dat získaných před a po výuce,
5. analýza získaných dat,
6. využití výsledků hodnocení k provedení návrhů úprav.

Tento evaluační model je autorem zvolen, protože ho lze uplatnit při hodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem. V designu výzkumu případové studie je potřeba upravit výzkumné nástroje tak, aby co nejlépe mohly pojmut zkoumaný případ. Vybrané přístupy, strategie i nástroje je vhodné mít podloženy odbornou literaturou či schválenými přístupy a postupy. Za účelem naplnění cíle práce i definovaných výzkumných otázek je Tylerův model lehce upraven, aby mohl efektivně popsat a hodnotit zkoumanou problematiku. Upravený Tylerův model je popsán na následující straně.

1. Určení kontextu

Vychází z teoretického ukotvení v diplomové práci. V předepsaném kurikulu se sledují tyto faktory: kontrola, standardizace a podpůrnost. V realizovaném kurikulu se sleduje zodpovědnost ve shodě s předepsaným kurikulem.

2. Modelace hodnoticího nástroje

V rámci předepsaného i realizovaného kurikula jsou nastaveny faktory, u kterých se sleduje jejich míra naplnění v rámci vzdělávací akce. Validita je zajištěna teoretickým zakotvením a zvolenými metodami pro získávání dat. Reliabilita je zajištěna popisem postupu ve sběru těchto dat. Objektivita je zajištěna etickým rámcem výzkumníka i diverzifikací zdrojů sběru dat použitých metod.

3. Výběr nástrojů a metod sběru dat

Výběr nástrojů pro sběr dat je zde determinován zvoleným výzkumným designem.

4. Porovnání dat „před“ a „během“ výuky (PK a RK)

Tímto bodem chce výzkumník sledovat sladění vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem. Zahrnutí tohoto bodu v rámci modelu hodnocení kurikula je hlavním důvodem zvolení tohoto hodnoticího modelu.

5. Prezentace výstupů a zjištění

V tomto bodě dojde k prolnutí struktury výzkumného designu a modelu hodnocení kurikula.

Takto nastavený hodnoticí rámec determinuje postup v rámci procesu hodnocení v případové studii. V další části textu je popsána aplikace hodnoticího rámce pro předepsané kurikulum a pro realizované kurikulum. V poslední části je popsáno i zjištění vazby mezi oběma kurikuly.

2.1.3.1. Nastavení hodnoticího rámce předepsaného kurikula

Při nastavení hodnoticího rámce pro předepsané kurikulum je postupováno podle modifikovaného Tylerova modelu. Hodnoticí rámec reflektuje poznatky z teoretické části práce. Kapitola 1.3.2.1. Předepsané kurikulum tvrdí, že podstatnými faktory, které jsou cílem předepsaného kurikula, jsou:

- I. kontrola – podporuje možnost zjistit, zda předepsané kurikulum plní svou stanovenou funkci,
- II. standardizace – zajišťuje nejlepší možné převedení konstruktů předepsaného kurikula do praxe (ideálně na všech místech ve srovnatelné úrovni a ve shodné formě),
- III. podpůrnost – označuje část předepsaného kurikula, která zaručuje podporu aktivním účastníkům vzdělávání.

Naplnění těchto faktorů vymezují správnost předepsaného kurikula. Faktory, které jsou zde sledovány mají stanovená kritéria, která vychází z teoretické části práce. Sledovaná kritéria jsou:

1. Typy zájmového vzdělávání – jejich výskyt v kurikulu?
2. Cíl vzdělávání – popis a obsah v kurikulu?
3. Předepsané didaktické principy – jak jsou stanoveny?
4. Předepsané didaktické metody – jak jsou stanoveny?
5. Předepsané didaktické formy – jak jsou stanoveny?
6. Profil trenéra – odpovídá současné teorii?

U každého faktoru se zvlášť hodnotí, do jaké míry je daný faktor naplněn. Pro přehlednější představu postupu při zkoumání těchto faktorů v případové studii, autor vytvořil tabulku (viz Tabulka 4). V části realizace případové studie bude tabulka využita k názornému přehledu hodnocení

a výsledků předepsaného kurikula. Škála, která při hodnocení používána má tři kategorie. Kritérium je:

- Naplněno – pokud jsou naplněny předpoklady kritéria, které definuje teoretická část práce.
- Částečně naplněno – pokud jsou předpoklady kritéria naplněny alespoň z poloviny.
- Nenaplněno – pokud nelze říci, že předpoklady kritéria odpovídají teoretickému rámci.

| | | Faktor | | |
|-----------|--------------------------------|----------|---------------|------------|
| | | Kontrola | Standardizace | Podpůrnost |
| Kritérium | Typy zájmového vzdělávání | | | |
| | Cíl vzdělávání | | | |
| | Předepsané didaktické principy | | | |
| | Předepsané didaktické metody | | | |
| | Předepsané didaktické formy | | | |
| | Profil trenéra | | | |

Tabulka 4: Tabulka hodnoticího rámce pro PK – vzor

Výsledky jednotlivých faktorů jsou na konci hodnocení sečteny a dávají ucelený náhled na způsob nastavení předepsaného kurikula v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni. Tímto se odpovídá na vedlejší výzkumnou otázku VVO1.1, která je základem ke zodpovězení VO1.

2.1.3.2. Nastavení hodnoticího rámce realizovaného kurikula

Realizované kurikulum vychází svým obsahem z předepsaného kurikula, ačkoli to neznamena, že se vždy 100% shodují. Realizované kurikulum je velmi silně ovlivněno tím, kdo vzdělává. Element vzdělavatele hraje zásadní roli v předávání poznatků, znalostí, vědomostí i dovedností, které jsou popsány v předepsaném kurikulu. Při posouzení nastavení hodnoticího rámce se opět vychází z modifikovaného Tylerova modelu. Odlišnost tvoří fakt, že realizované kurikulum je založeno na předepsaném kurikulu. Hodnocení primárně vychází právě ze shody realizovaného kurikula s předepsaným. Primárním faktorem, který se v rámci hodnoticího rámce realizovaného kurikula sleduje, je:

1. Zodpovědnost ve sladění předepsaného kurikula s realizovaným kurikulem.

Sledovaný faktor je sice jeden, avšak zahrnuje všechna zmíněná kritéria z předepsaného kurikula. V případě realizovaného kurikula je hodnocena míra naplnění kritérii. Opět se k hodnocení používá stejná škála jako v předešlém případě. Pro přehlednost je i v případě hodnoticího rámce realizovaného kurikula použita Tabulka 5, která bude zachycovat výsledky ze sběru dat.

| | | Faktor |
|------------------|---|--|
| | | Zodpovědnost ve sladění PK s RK |
| Kritérium | Typy zájmového vzdělávání | |
| | Cíl vzdělávání | |
| | Předepsané didaktické principy | |
| | Předepsané didaktické metody | |
| | Předepsané didaktické formy | |
| | Profil trenéra | |

Tabulka 5: Tabulka hodnoticího rámce pro RK – vzor

Sesbíraná data v průběhu případové studie zaměřená na samotný proces vzdělávání – kontakt vzdělavatele se vzdělávanými – budou tvořit hlavní oporu v popisu a hodnocení realizovaného kurikula. Výstupy této části případové studie je možno odpovědět na vedlejší výzkumnou otázku VVO1.2 Jako u předchozího nastavení hodnoticího rámce, i zde napomáhá vedlejší výzkumná otázka ke zodpovězení hlavní výzkumné otázky VO1.

2.1.3.3. Zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem

Na základě shody mezi jednotlivými kritérii je hodnoceno i sladění vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem. Čímž se odpovídá na hlavní výzkumnou otázku VO1 a naplňuje se i cíl celé případové studie

a diplomové práce: *Deskripce a zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni.*

Samotná vazba je může být posouzena za základě výsledků naplnění kritérií u předepsaného a realizovaného kurikula. Zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem odpovídá na VVO1.3.

2.1.4. Výzkumné metody v případové studii

Případové studie jsou ustáleným výzkumným designem v sociálních vědách. Za léta používání tohoto postupu badatelé vyprofilovaly metody sběru dat, které jsou pro použití v případových studiích optimální. Hendl tvrdí, že „případová studie má být pružná, co se týká množství a typu dat. Data pro případovou studii mohou poskytovat rozhovory, záznamy pozorování nebo dokumenty. Není neobvyklé, že se použijí všechny tři typy“ (2016, str. 113). Zároveň také doplňuje, že tato kvalitativní data mají sílu a hodnotu v tom, „...že jsou přirozeně uspořádána a popisují každodenní život“ (2016, str. 165). Taková data tvoří základ pro výzkum s vysokou mírou validity.

Yin jde v metodách získávání dat v případové studii ještě dál. Dle něj existuje šest zdrojů dat, které jsou pro práci v rámci případové studie relevantní. Jedná se o: dokumentaci, archivní záznamy, rozhovor, přímé pozorování, zúčastněné pozorování, a fyzické artefakty (Yin, 2003, stránky 85–86). Tato PS se opírá o data, která jsou získána analýzou dokumentů, rozhovorem a pozorováním. Ze zmíněných je nutno konkrétněji vymezit metodu pozorování. Ačkoliv Yin pozorování dělí na přímé a zúčastněné (2003, str. 86), Švaříček se Šedřovou v kontextu věd o výchově dodávají, že „(...) nejčastěji dochází k otevřenému zúčastněnému pozorování...“ (2014, str. 144). Tímto přístupem se řídí i tato diplomová práce,

z toho důvodu jsou pro získávání dat použity metody, které jsou přehledně zachyceny v Tabulce 6.

| Zdroje dat | Silné stránky | Slabé stránky |
|--|---|--|
| Analýza dokumentů (dokumentace) | <ul style="list-style-type: none"> • Neměnné – mohou být analyzovány vícekrát • Opěrné – jsou využívány jako dodatečný zdroj dat • Exaktní – obsahují přesná data • Široké pokrytí – lze zachytit mnoho dat | <ul style="list-style-type: none"> • Nekompletní – ne všechny materiály musí být dostupné • Selektivní – může dojít k mírnému zkreslení, pokud nejsou všechny materiály dostupné • Zaujaté – materiály mohou být špatně interpretovány • Nedostupné – části materiálů nemusí být přístupné |
| Rozhovor | <ul style="list-style-type: none"> • Cílený – soustředění přímo na zkoumanou problematiku • Zasvěcený – získání konkrétních, hlubších informací | <ul style="list-style-type: none"> • Předpojatý – Může být z důvodu chybně definovaných otázek • Zkreslení odpovědí • Nepřesnosti v datech – vznikají z důvodu špatného záznamu |
| Otevřené zúčastněné pozorování | <ul style="list-style-type: none"> • Reálné – pokrývá skutečné události ve skutečném čase • Kontextuální – pokrývá kontext události • Vhled do interpersonálních interakcí | <ul style="list-style-type: none"> • Časově náročné • Selektivní – výzkumník nemusí zachytit vše podstatné • Reflexivní – může být zkresleno přítomností výzkumníka |

Tabulka 6: Zdroje dat v PS – silné a slabé stránky (Yin, 2003; upraveno dle autora)

Podrobnějšímu popisu a způsobu práce s daty ve vybraných výzkumných metodách se věnuje další část textu, kde jsou rozebrány hlavní zdroje dat.

Analýza dokumentů

Výzkumná metoda analýzy dokumentů je velice běžně užívanou ve výzkumném designu případové studie. Zpravidla tvoří základní, metodu výzkumu. Zvolený proces kvalitativní analýzy dokumentů pro tuto případovou studii shrnuje Hendl (2016, stránky 134–135):

1. definice výzkumné otázky,
2. definice toho, co je považováno za dokument,
3. provedení pramenné kritiky,
4. interpretace dokumentů zaměřená na zodpovězení výzkumné otázky.

Jednotlivé fáze jsou v této části textu rozebrány a konkrétněji popsány. Výjimkou je však první fáze, jelikož výzkumná otázka i využití metody kvalitativní analýzy dokumentů, je již v textu pojmenováno dříve. Druhou fází je definice toho, co v kvalitativní analýze dokumentů je v kontextu případové studie za dokument považováno. Dokumenty, se kterými se pracuje v této případové studii jsou:

- webové dokumenty,
- *UEFA trenérská konvence 2020 a UEFA Grassroots Charter*,
- informace o vzdělávacím kurzu pro účastníky,
- harmonogram vzdělávání a časová dotace pro vzdělávací akci,
- dokument *Koncepce FAČR C Praxe*,
- výukové materiály – prezentace podklady,
- korespondenční vzorová komunikace s účastníky.

Třetí fáze (provedení pramenné kritiky) zahrnuje posudek relevance dokumentů pro celý výzkum. Výše zmíněné dokumenty prošly zhodnocením a byly vybrány právě pro svůj možný přínos pro výzkum. Čtvrtá fáze je konečným procesem práce s dokumenty. V této části se vychází z evaluační kvalitativní textové analýzy, kterou popisuje Udo Kuckartz (Qualitative text

analysis, 2014, stránky 88–103). Tento přístup je ve shodě s realizací upraveného Tylerova modelu. Evaluační analýza je mírně uzpůsobena potřebám této případové studie a její postup shrnut zde:

1. stanovení hodnoticích faktorů,
2. identifikace a kódování textových pasáží vztahujících se k danému hodnoticímu faktoru,
3. sestavení textových kódovaných pasáží,
4. vymezení škály (úrovní) hodnocených faktorů a přiřazení k textovým segmentům,
5. vyhodnocení a zakódování souboru dat,
6. analýza a použití výsledků.

Pro účely této případové studie je metoda analýzy dokumentů především zvolena z důvodu deskripce a zhodnocení předepsaného kurikula v rámci vzdělávání. Analýza se řídí nastaveným hodnoticím rámcem této práce. Hodnoticí matice (faktory, škála, kritéria) odpovídá nastaveným parametrům v kapitole 2.1.3. Hodnoticí rámeček.

Rozhovor

Rozhovor patří mezi metody, při kterých se data získávají v reálném čase od aktéra, přičemž lze jít do velké hloubky u určitých zkoumaných fenoménů. „Hlubkové informace se shromažďují proto, že rozhovory umožňují flexibilitu při formulování a přeformulování otázek“ (Zama & Endeley, 2021, str. 187). Rozhovory během případových studií jsou obvykle otevřeného charakteru – s otevřenými nebo polootevřenými otázkami (Yin, 2003, str. 90).

Pro tuto případovou studii je zvolen typ polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem vytvořeného seznamu témat a okruhů, na které se výzkumník snaží najít odpověď (Švaříček & Šedřová, 2014, str. 160). Dle Hendla „neexistuje žádný předpis pro vedení efektivního interview“ (2016, str. 176). Existují ovšem zásady, kterých se lze

držet, aby došlo k maximalizaci výsledku v rámci rozhovoru. Níže je uvedeno pět klíčových zásad:

1. důkladná příprava a výcvik na interview,
2. správně určený účel výzkumu určující proces interview,
3. jasná formulace otázek korespondující se stanoveným cílem práce,
4. zachování neutrálního postoje a nezaujatosti ze strany badatele,
5. kompletace poznámek a zjištění, kontrola kvality a úplnosti.

Rozhovor je veden se spoluautorem vzdělávacího rámce a lektorem trenérských kurzů v jedné osobě. Tento člověk byl pro případovou studii osloven právě z toho důvodu, že se podílel na celém návrhu vzdělávání pro licenci FAČR C, a zároveň sám přednáší a vyučuje tuto úroveň po regionech v Česku.

Výstupy z rozhovoru slouží především k doplnění informací o předepsaném kurikulu, které se nedaly zjistit či nalézt v dokumentaci. Polostrukturovaný rozhovor v této podobě napomáhá k získání dat potřebných k popisu realizovaného kurikula a zjištění zodpovědnosti sladění mezi sledovanými prvky obou kurikul. Polostrukturovaný rozhovor (resp. jeho tematické okruhy) prošel přípravou i revizí a byl realizován také pilotní rozhovor před hlavním použitím. Data z rozhovoru jsou zaznamenána, transkribována a je s nimi pracováno v souladu s evaluační kvalitativní analýzou textu dle Uda Kuckartze (2014, stránky 88–103). Shodná analýza textových záznamů přispívá k lepšímu uchopení dat.

Zúčastněné pozorování

Třetí a poslední použitou metodou v této případové studii je pozorování. Ve vědách o výchově je pozorování často používanou metodou výzkumu. Existuje několik různých typů a členění pozorování. V této případové studii se pracuje se zúčastněným otevřeným pozorováním podle definice od Švaříčka a Šedřové, kterého je nejčastěji využíváno ve výzkumech

v pedagogice (2014, stránky 144–145). Dle těchto autorů se za zúčastněné pozorování počítá jakákoliv observace, kdy je výzkumník přítomen v prostředí, kde se odehrávají zkoumané jevy (2014, str. 144). Otevřené pozorování je označení pro situace, kdy výzkumník od začátku pozorování vystupuje jakožto badatel z vnějšku (2014, str. 146). Při bližším zpřesnění metody se zúčastněné otevřené pozorování dá zařadit do kategorie přímého pozorování. „Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu...“ (Švaříček & Šedová, 2014, str. 145). Konečnou definici zpřesňuje fakt, že se jedná o strukturované pozorování, ve kterém se hledají odpovědi na otázky podle předem stanovených kritérií.

Průběh pozorování v případové studii je v souladu s nadefinovaným hodnoticím rámcem. Hodnoticím rámcem udává jevy, na které se badatel během pozorování zaměřuje a hledá na ně odpovědi.

Pozorování slouží především k popisu realizovaného kurikula, zodpovědnosti sladění realizovaného a předepsaného kurikula, a k hodnocení vazby mezi těmito dvěma kurikuly.

Pozorování probíhá přímo na vzdělávacích akcích licence FAČR C, a konkrétně na třech blíže nespecifikovaných destinacích. Pozorování jsou pro účely citace a odlišení v textu popsány jako: *poz. 1a/b*, *poz. 2a/b*, *poz. 3a/b*, přičemž označení *a* nebo *b* udává, jaký postřeh z jakého pozorovacího dne pochází. Zápisy jsou zaznamenány do pozorovacího archu, který je definován hodnoticím rámcem. Z něj se později vytvářejí závěry, které doplňují celý datový soubor pro vyhodnocení výzkumu, zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cíle diplomové práce.

2.1.5. Etické principy případové studie

Před samotnou realizací případové studie je nutno prodiskutovat etické principy v rámci kvalitativního výzkumu. Případová studie se řídí etickými principy, které jsou v rámci sociálních věd pevně ukotveny. Hendl (2016, stránky 157–159) definuje důležité zásady etického jednání u kvalitativního výzkumu. Tyto zásady se ztotožňují s názory Švaříčka a Šedové (2014, stránky 43–50). Níže je výpis etických zásad, kterými se řídí tato případová studie:

- informovaný souhlas – je standardním dokumentem každého výzkumu. Účastník je tímto dokumentem obeznámen s účelem výzkumu a je srozuměn s tím, že se sbírají výzkumná data. Informovaný souhlas by měl být podepsán účastníkem výzkumu, čímž výzkumník dostane aktivní souhlas od účastníka,
- důvěrnost – souvisí s informovaným souhlasem. Výzkumník se zavazuje, že zveřejněná data nemohou vést k odhalení konkrétních účastníků výzkumu,
- anonymizace dat – zpracovávaná data musí být patřičně anonymizována, aby nedošlo k odhalení identity účastníků,
- reciprocita – je velice podstatnou v kvalitativních výzkumech. Reciprocita diskutuje vztah mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu, který může během výzkumného procesu vzniknout. Výzkumník se má snažit o ideální sociální podmínky během výzkumného procesu,
- zpřístupnění výsledků zkoumání účastníkům výzkumu – výzkumník by měl umožnit respondentům přístup k závěrům svého bádání. V případě nevyjádřeného zájmu ze strany účastníků by měl tuto možnost výzkumník nabídnout.

Všemi výše zmíněnými body se prezentovaná případová studie řídí. Etické principy výzkumu napomáhají k lepšímu a standardizovanějšímu postupu vědeckého bádání. Navíc eliminují eticky hraniční situace, které mohou během výzkumného šetření nastat.

2.2. Realizace případové studie

Vytvoření ideálních podmínek společně s odpovídajícím prostředím pro edukaci je cílem lektorů a autorů vzdělávacích akcí – u formálního, profesního i zájmového vzdělávání. Je redundantní, zda se člověk chce naučit základy fyzikálních výpočtů, pečení dortů, nebo jak se stát fotbalovým trenérem. Vzdělávací kurzy mají společného jmenovatele – kurikulum. Tato případová studie se zabývá vzděláváním fotbalových trenérů na úrovni licence FAČR C.

Výzkum zaujímá andragogický úhel na problematiku vzdělávání v této oblasti. Existují články a další vědecké práce (zejména zahraniční), které se zabývají koncepcí vzdělávání trenérů⁸. Tyto práce pohlíží na vzdělávání především z formálního či profesního pohledu. Zmíněné práce tolik nezvažují samotnou vstupní úroveň do profese sportovního trenérství, přitom se jedná o základní a nutnou podmínku pro začátek trenérské kariéry.

⁸ Výčet nejzajímavějších prací je uveden zde. Práce jsou zde zmíněny, aby si čtenář udělal představu o postupu autorovi řešerše v problematice vzdělávání sportovních trenérů:

- Dempsey, N. M. (2020). *Creating and disseminating coach education policy: a case of formal coach education in grassroots football*, <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1802711>
- Kjaer, J. B. (2019). *The Professionalization of Sports Coaching: A case study of a graduate soccer coaching education program*, <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.11.001>
- Gállová, T.; Jůva, V. (2016). *Rozvoj neformálního vzdělávání sportovních trenérů*.
- Janák, V. (2014). *Požadavky na sportovního kouče a jeho kompetenční profil*.

Právě omezený počet studií o profesi trenéra optikou zájmového vzdělávání vedl autora k úvaze nad výzkumem základní úrovně do samotného trenérství. Případová studie zkoumá konkrétní konstrukci vzdělávání skrze kurikulum. A to skrze předepsané a realizované kurikulum a sladění jejich vzájemné vazby.

2.2.1. Sběr a analýza dat

Sběr dat v rámci případové studie je popsán v kapitole 2.1, která se zabývá metodologií. V následující části je popsána aplikace zvolených výzkumných metod a postupu práce v rámci případové studie. Data byla nashromážděna v reálném prostředí případu – zejména při pozorování. Samotný rozhovor se odehrál online na žádost účastníka. Online rozhovor postupoval dle kritérií, která definuje Janet Salmons ve své knize *Qualitative online interviews: strategies, design, and skills* (2015).

Sběr dat probíhal v souladu s etickými principy, které jsou popsány v kapitole 2.1.5. Lektoři, účastníci a další zainteresovaní lidé byli obeznámeni se záměrem výzkumu a s tím, jak bude se sesbíranými daty naloženo. Všichni, kteří se nějakým způsobem podíleli na poskytnutí dat pro empirickou část této práce, byli vyzváni k udělení souhlasu s výzkumem. Data, se kterými je v této práci operováno, jsou anonymizována. V procesu výzkumu se pracovalo s principem reciprocity. Práce i se závěry byla nabídnuta příslušným účastníkům výzkumu.

Analýza dat probíhala běžnou formou. Získaná data napříč metodami byla přepsána do textové podoby, se kterou se dále pracovalo. Z analýzy dokumentů byla vytažena podstatná data o předmětu zkoumání případové studie v souladu s popisem metody v kapitole 2.1.4. Zásadní vzhled do případu poskytují data získána polostrukturovaným rozhovorem se spoluautorem a lektorem kurzů trenérské licence FAČR C. Rozhovor byl uskutečněn online

přes aplikaci Microsoft Teams. Tyto typy rozhovorů lze označit jako e-interview (Salmons, 2015, str. 3). Data z e-interview korelují mezi předepsaným i realizovaným kurikulem. Polostrukturovaný rozhovor či e-interview bylo transkribováno, aby byla umožněna evaluační textová analýza dat. V poslední použité metodě (tj. zúčastněném pozorování) se data zaznamenávala do pozorovacího archu, který je definován hodnoticím rámcem popsáním v kapitole 2.1.3. Pozorovací arch zajišťuje lepší zachytitelnost pozorovaných jevů, které modelují především realizované kurikulum. Při zúčastněném pozorování se pro účely možnosti návratu k pozorovaným jevům vytvářel i videozáznam pomocí nahrávacího zařízení a zvukový záznam na diktafon. V případě nejasností zvukový a obrazový záznam umožňuje opakovanou analýzu jevů, které výzkumník nebyl schopen pojmout v reálném čase.

Je důležité zmínit, že sesbíraná data pomocí různých metod, byla přepsána do textové formy, aby se mohla uskutečnit evaluační textová analýza dat, která vychází z hodnoticího rámce nadefinovaného pro tuto případovou studii. Aby mohla být data v rámci kvalitativního výzkumu úspěšně analyzována, musí se kódovat. Kódování dat postupuje dle techniky otevřeného kódování. Otevřené kódování je všeobecně používáno napříč širokou škálou kvalitativních projektů (Švaříček & Šedřová, 2014, str. 211). Kódování je druhou fází evaluační textové analýzy dat podle Uda Kuckartze.

Je důležité zmínit, že sesbíraná data pomocí různých metod byla přepsána do textové formy, aby se mohla uskutečnit evaluační textová analýza dat, která vychází z hodnoticího rámce nadefinovaného pro tuto případovou studii. Aby mohla být data v rámci kvalitativního výzkumu úspěšně analyzována, musí se kódovat. Kódování dat postupuje dle techniky otevřeného kódování. Otevřené kódování je všeobecně používáno napříč širokou škálou kvalitativních projektů (Švaříček & Šedřová, 2014, str. 211). Kódování je druhou fází evaluační textové analýzy dat podle Uda Kuckartze.

V kapitole 2.2.2 se data interpretují a formují zjištění celé případové studie. Konstrukce analýzy dat je nastavena v souladu s výzkumnými otázkami diplomové práce, aby se mohlo posoudit, zda je naplněn cíl diplomové práce. Data jsou tříděna dle nadefinovaných kategorií z kapitoly 2.1.3.

2.2.1.1. Analýza dat předepsaného kurikula

Aby bylo možné si správně odpovědět na výzkumnou otázku VO1, je nutné si správně odpovědět i na vedlejší výzkumnou otázku: VVO1.1. Tato podkapitola popisuje analýzu dat, která vede ke zodpovězení zmíněné vedlejší výzkumné otázky. Analýza dat je provedena pomocí přístupu kvalitativní textové analýzy, konkrétně podle evaluační textové analýzy (Kuckartz, 2014, stránky 88–103). Všechna data z níže zmíněných metod byla převedena do textové, nenumерické podoby a bylo s nimi pracováno v souladu s evaluační textovou analýzou. Text byl převáděn do datové podoby pomocí otevřeného kódování a dále členěn na do evaluačních skupin.

Prvním zdrojem pro analýzu dat v rámci hledání odpovědi na vedlejší výzkumnou otázku je metoda analýzy dokumentů. Dostupné dokumenty odhalují to, jak funguje vzdělávání licence FAČR C. Ze samotných dokumentů je vidět, že celý proces vzdělávání trenérů prochází obdobím změn a tvarováním nových vzdělávacích strategií. Stěžejním dokumentem je *UEFA trenérská konvence 2020*, od které se tvůrci vzdělávacího rámce nesmí příliš vzdálit (resp. musí dodržet jasně daná ustanovení, která tato konvence předkládá všem fotbalovým svazům v Evropě). Dokument popisuje přijatelné formy výuky, jejich podobu a co má být primárně řečeno během výukové časové dotace. Z tohoto dokumentu se dále vytváří materiály na národní úrovni, které tvoří autoři trenérského vzdělávání FAČR. Samotná konvence odkazuje na další dokument, který postihuje trenérské licence C napříč

fotbalovými asociacemi – *UEFA grassroots charter*. Tento dokument se podrobně definuje účely a vizi počáteční úrovně trenérského vzdělávání. Dle těchto informací lze hledat spojitost s národními vzdělávacími dokumenty. Z toho lze vyvodit první konkrétní informace, které slouží k hodnocení faktorů předepsaného kurikula pomocí nastavených kritérií. Poslední část analyzovaných dokumentů tvoří listiny získané přímo od zástupců FAČR. Tyto dokumenty konkrétně popisují postupy, které mají být uplatněny během vzdělávání. Definují i poměr praxe a teorie, konkrétní didaktické metody apod. Pomocí dostupných analyzovaných dokumentů lze získat materiál na hodnocení především faktoru kontroly a standardizace předepsaného kurikula. Dokumenty charakterizují průběh vzdělávací akce, který by dle těchto listin měl probíhat vždy stejně standardizovaně. Konkrétněji jsou data představena a interpretována v podkapitole 2.2.2.1.

V případech, kde pro popis a hodnocení předepsaného kurikula nestačila analýza dokumentů, muselo být použito jiné výzkumné metody – rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor přináší nové náhledy a osvětluje či doplňuje data tam, kde dokumentace přinášela nepřesné či obecné informace. V rámci bádání bylo naplánováno více rozhovorů. V konečném důsledku bylo možno provést jeden rozhovor z původně plánovaných tří, i přesto rozhovor přinesl potřebné informace, které pomohly doplnit množství dat. Z toho lze získat lepší představu, jak vypadá a jak je konstruováno předepsané kurikulum pro školení fotbalové trenérské licence FAČR C. Rozhovor přinesl odpovědi zejména na faktor podpůrnosti v rámci předepsaného kurikula. Tento faktor byl v rozhovoru probírán nejvíc intenzivně, byla poskytnuta i data pro hodnocení zbylých dvou faktorů standardizace i kontroly.

Posledním zdrojem dat, která slouží k deskripci a zhodnocení předepsaného kurikula, je pozorování – přesněji zúčastněné otevřené pozorování. V průběhu několika měsíců byl výzkumník přítomen na třech

školeních trenérské licence FAČR C. Pozorování poskytlo především data pro analýzu realizovaného kurikula a následného sladění mezi předepsaným a realizovaným kurikulem.

2.2.1.2. Analýza dat realizovaného kurikula

Popis a následná analýza dat realizovaného kurikula je v této práci opřena především o informace získané během polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného otevřeného pozorování tří blíže nespecifikovaných vzdělávacích kurzů trenérské fotbalové licence FAČR C. Získaná data a jejich následná analýza slouží k zodpovězení vedlejší výzkumné otázky VVO1.2. Zmíněný rozhovor slouží v tomto případě k získání pohledu vzdělavatele a k jeho vnímání samotné realizace. Kvůli zvýšení relevance získaných dat jsou data z rozhovoru traingulována pomocí dat ze zúčastněného otevřeného pozorování. Pozorované vzdělávací akce měl na starosti tentýž člověk, se kterým byl veden polostrukturovaný rozhovor, zároveň sám přednášel na jednom ze tří pozorovaných kurzů.

Samotný polostrukturovaný rozhovor dává podklady k posouzení hodnoceného faktoru v rámci realizovaného kurikula, kterým je zodpovědnost ve sladění s předepsaným kurikulem. Analyzovaná data z rozhovoru tvoří prvotní rámec k hodnocení tohoto faktoru, avšak závěry by nebyly úplné bez posouzení skrze pozorování v reálném čase a prostoru. Velkou oporu tvoří právě saturované pozorování, díky kterému se dá celá zodpovědnost ve sladění mezi PK a RK lépe popsat a zhodnotit. Popis toho, jak probíhá analýza dat z rozhovoru, byl zmíněn. Je potřeba ještě definovat, jak jsou analyzována data ze zúčastněného otevřeného pozorování.

Všichni účastníci i lektoři byli obeznámeni s faktem, že jsou pozorování a všichni s tím souhlasili. Pozorování bylo souběžně nahráváno a v reálném čase byly pozorované jevy zaznamenávány do pozorovacího archu, který

vychází z teorie a podmínek evaluační textové analýzy dat. Pozorovací arch byl vytvořen podle hodnoticího rámce. Do pozorovacího archu byla zaznamenána sledovaná kritéria, která pomáhají posoudit samostatný hlavní faktor realizovaného kurikula, tato data byla opět podrobena evaluační textové analýze.

2.2.1.3. Analýza dat vazby předepsaného a realizovaného kurikula

Vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem je posuzována na základě výstupů z analýz dat v rámci předepsaného a realizovaného kurikula. Samotný hodnocený faktor v rámci realizovaného kurikula je zodpovědnost ve sladění PK s RK, což předjímá, že se již při interpretaci dat u realizovaného kurikula hodnotí i samotná vazba a její následné sladění.

Tímto je v této práci zodpovězena vedlejší výzkumná otázka VVO1.3, a zároveň se zodpovězením všech tří vedlejších výzkumných otázek celý výzkum dostává do momentu, kdy je možné zodpovědět i na hlavní výzkumnou otázkou VO1. Souběžně dojde k naplnění cíle celé diplomové práce. Samotná analýza vztahu se opět opírá o evaluační textovou analýzu z obou kategorií kurikula a také vychází z upraveného Tylerova modelu na hodnocení kurikula. Analyzovaná data jsou mezi sebou porovnávána, a díky tomu dochází k možnosti objektivního posouzení sladění vazby mezi PK a RK.

2.2.2. Interpretace dat – Zjištění případové studie

Tato část případové studie slouží k odhalení zjištění, které přinesl sběr dat, analýza a jejich následná interpretace, jež vede ke zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cíle diplomové práce. Zjištění je popsáno dle nastavených parametrů z kapitoly 2.1. Konkrétně uvedená a citovaná data jsou v této části textu označena uvozovkami a jsou psána kurzívou (pokud se jedná o přímou citaci), aby mohl čtenář data v textu hned odlišit⁹.

S daty bylo nutné pracovat postupně. To však neznamenovalo, že by se data získaná různými metodami výzkumu neprolínala. Dalo by se říci, že opak je pravdou. Data získaná z analýzy dokumentů postupně otevírala prostor na nové otázky, které bylo potřeba doplnit či opřít o data z rozhovoru. Data z rozhovoru vytvořila skvělý podklad pro posouzení relevantnosti dat získaných během pozorování. Data byla interpretována v souladu s upraveným Tylerovým modelem hodnocení kurikula, který je popsán v kapitole 2.1.3.

První výzkumnou otázkou, kterou je nutné zodpovědět, je otázka VVO1.1: „Jak je nastavené předepsané kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“ Rozebírá podkapitola 2.2.2.1.

⁹ Data z rozhovoru jsou citována a označena. Nepublikovaný rozhovor se dle APA do referencí neuvádí. Některé citované části prošly mírnou úpravou, aby byly pro čtenáře lépe srozumitelné, význam věty však zůstal zachován. Data z pozorování jsou označena dle pořadí pozorování na 1.,2.,3., zároveň je v textu rozlišeno, o jaký den pozorování se jedná za pomoci písmen a/b. Příklad: (poz. 2./b, 2022). Data z pozorování se dle APA neuvádí do referencí. Data z analýzy dokumentů jsou dohledatelná v referencích, avšak některé dokumenty nemají uvedené strany. Proto nejsou uvedené v citacích. Transkripce rozhovoru i pozorovací arch jsou k dispozici na vyžádání a po zvážení autora.

Druhou výzkumnou otázkou, VVO1.2 je: „Jak je nastavené předepsané kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“ Řeší podkapitola 2.2.2.2.

Otázku označenou VVO1.3, která je zároveň poslední vedlejší výzkumnou otázkou, a která zní: „Jaká je vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“ zodpovídá podkapitola 2.2.2.3.

2.2.2.1. Předepsané kurikulum

Předepsané kurikulum vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C není jeden ucelený, standardizovaný dokument. Samotný kurz se dynamicky vyvíjí, s čímž souvisí i neustálá tvorba nových přístupů k výuce. Příkladem může být pandemie covidu-19, která měla na celé vzdělávání velký dopad. I bez covidu-19 však dochází k proměnám samotného kurzu, což potvrdil i spoluautor vzdělávání a lektor vzdělávacích kurzů: „v létě roku 2022 se změnil koncept, respektive se mění koncept (...) v jakým se organizují licence (...) (lektor, 2023). Avšak fundamentálním základem předepsaného kurikula pro vzdělávání licence FAČR C je dokument označovaný jako *Řád trenérů*, který vytyčuje formální náležitosti a rámce celého trenérského vzdělávání napříč celou organizací FAČR. *Řád trenérů* vychází z *UEFA trenérské konvence 2018* a *UEFA Grassroots charty*. Oba mezinárodní dokumenty determinují podobu *Řádu trenérů* napříč členskými fotbalovými asociacemi. Konvence určuje základní podobu školení, která musí být postavena na učení založeném na realitě (UEFA, UEFA trenérská konvence, 2018, str. 1). Charta slouží k podpoře, stimulaci a celkovému rozvoji fotbalu na národní úrovni (UEFA grassroots charta, 2018, str. 3).

Jak je řečeno výše, *Řád trenérů* popisuje formální náležitosti vzdělávání. Můžeme v něm najít informace, které standardizují podmínky, za kterých

může být účastník přijat do školícího procesu: „Kurzu licence Trenér fotbalu C (pozn.: FAČR C) se může účastnit zletilá fyzická osoba, která splní podmínky podle Řádu licenčního kurzu (...) Nezletilá osoba starší 15 let doloží písemné svolení jejího zákonného zástupce nebo opatrovníka. Termíny pořádání kurzů a jejich frekvenci určuje TMK OFS. TMK OFS se může s příslušným TMK KFS dohodnout, že kurz bude pro TMK OFS pořádat TMK KFS. Účinnost licence činí 3 roky“ (FAČR, Řád trenérů, 2018, str. 13). Požadavky pro tuto úroveň jsou o poznání menší, než je tomu u licencí vyšších. Nicméně i licence FAČR C má své nároky, které je potřeba naplnit. Pro doplnění jsou přiložena slova spoluautora školení a lektora fotbalových licencí v Česku: „Maj vlastně za úkol předtím...si udělat ještě takzvaný Leader certifikát, což je takový přeškolení...“ (lektor, 2022). Leader certifikát je dle dokumentů „*informativní e-learningové školení*“, kde se účastník dozví základní informace o tom, co bude počáteční kurz obsahovat. Jedná se o jakousi informativní vstupní bránu do světa fotbalového trenérství. Podle Řádu trenérů „kurz Certifikátu Grassroots Leader probíhá online a lze ho absolvovat kdykoliv“ (Řád trenérů, 2018, str. 15). Leader certifikát plní především osvětovou funkci. Dalšími podmínkami pro možnost účasti na kurzu je čistý trestní rejstřík a zdravotní způsobilost. Dle slov lektora „*kdyby nedej bože k čemukoliv došlo... tím se kryjeme my*“ (lektor, 2023). To jsou specifikace pro možnost účasti na kurzech trenérské licence FAČR C, které jsou determinovány vnitřními předpisy.

Pokud jde o další dokumenty, které lze dle definic z kapitoly 1.3. řadit do předepsaného kurikula, má kurz z čeho vycházet. Avšak vzhledem k povaze a nenáročnosti základní úrovně licence není možné najít ucelený zastřešující dokument, jak tomu bývá u formálního či profesního vzdělávání. Dokumenty, o které se předepsané kurikulum opírá jsou: *Harmonogram výuky* (2022), který vymezuje časovou dotaci všem tématům, která jsou probírána během vzdělávání. Dále dokument, který slouží jako informativní materiál pro registrované účastníky, který přijde po registraci formou e-mailu

účastníkům. A v neposlední řadě dokument, který nejlépe odpovídá zamýšleným faktorům kurikula dle teorie – *Koncept FAČR C Praxe* – který popisuje postup v učení založeném na realitě.

Tyto dokumenty, společně s rozhovorem, slouží k popisu a zhodnocení předepsaného kurikula, které je hodnoceno v tabulce, navržené dle hodnoticího rámce z kapitoly 2.1.3. Následující části textu se věnují samotnému zhodnocení jednotlivých faktorů a prezentaci výsledků hodnoticího rámce.

Kontrola

Prvním hodnoceným faktorem v rámci odpovědi na otázku: „Jak je nastavené předepsané kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“ je Kontrola. Naplnění faktoru se sleduje skrze kritéria vycházející z teorie.

Dokument *Harmonogram výuky* přehledně popisuje postup, časovou dotaci, rozdělení metod a technik a vzdělávacích okruhů, které je potřeba probrat. Samotná kontrola však není pevně nastavena. Důvodem nedostatku kontrolních prvků je proces formování samotného kurzu vzdělávání. Jelikož původně školení vyučovali čtyři lidé po celém Česku. Jak říká spoluautor trenérských školení: „(...) *my jsme absolutní většinu těch kurzů obsáhli sami jako lektoři, takže nebylo vlastně potřeba ho jako moc kontrolovat, protože my jsme ten koncept vytvořili, proto my jsme mu věřili a my jsme ho i dál rozvíjeli*“ (lektor, 2023). V současné době jsou na regionální úrovni takzvaní mentoři, kteří pomáhají lektorům dohlížet na dodržování organizační struktury, čímž přispívají k větší míře kontroly nad tím, co je a co není vyučováno: „(...) *ti mentoři vlastně dohlízejí, nebo se snaží dohlížet na to, aby ty kurzy byly všude jednotný*“ (lektor, 2023). Z pohledu kritéria typů zájmového vzdělávání by mělo docházet ke kontrole skrze mentory nebo přítomné grassroots trenéry, a přiložený dokument *Harmonogram výuky*. Nejsou zde však žádné aparáty, které by popisovaly postup zmíněné kontroly, což je pro kategorie zájmového

vzdělávání relativně běžné. Z hlediska typů zájmového vzdělávání probíhá vyšší míra kontroly především praktické části výuky, která bývá mnohdy i nahrávána, tudíž je kontrola jednodušší: „*Co se týče fyzický praxe (...) tak tam určitě jo. Co se týče teoretický části, tak ta se nenatáčí, tak tam ta kontrola už je jako složitější*“ (lektor, 2023).

Kontrola cíle vzdělávání v rámci předepsaného kurikula probíhá skrze propracovanou formu zpětné vazby. Cíle vzdělávání pro tuto licenci jsou dle dokumentů a školitele především nadchnout účastníka a motivovat ho k dalšímu vzdělávání v oblasti trenérství. „*Nejzásadnějším cílem je pro nás to nadšení, který by si z toho měli odnášet. Je to ta inspirace*“ (Lektor, 2023). Toto tvrzení se shoduje s informacemi, které autor zjistil z dokumentů, kdy je hlavním mottem trenérské licence FAČR C „*Radost ze hry*“ (FAČR, Chcete se stát trenérem?, 2023). Další data s obdobným významem byla kódována jako „*cíl angažovanosti*“ a potvrzovala nadefinovaný cíl vzdělávání. Avšak opět zde není přesně definováno, jakými nástroji lze ověřit naplnění cíle vzdělávání. Navíc, kromě zpětné vazby se dále s absolventy ze strany organizátora neudrhuje kontakt. Jediná možnost, která je momentálně nastavena pro dlouhodobé sledování (Kontrolu) přínosu vzdělávání, je jen další účast na vzdělávání vyšších úrovní trenérských licencí.

Co se kontroly u předepsaných didaktických principů týče, ani zde v rámci této úrovně neexistuje velká možnost kontroly předepsaného kurikula. Během pozorování lekcí však bylo vidět, že se dodržují teoretické didaktické principy, avšak tento pozorovaný jev nebyl všudypřítomný (poz. 1./b, 2022; poz. 3./b, 2023). Kontrolní nástroj pro didaktické principy nebyl nalezen v žádné dokumentaci. Autor si tento jev vysvětluje především základní úrovní kurzu trenérské licence FAČR C, a tím, že se na této úrovni nechává „*volná ruka*“ lektorům, jakými principy se budou řídit.

Didaktické metody jsou zachyceny v dokumentu *Harmonogram výuky*. Tam jsou popsány především metody užívané během teoretické části lekce.

Zároveň jsou metody definovány i v dokumentu *Koncept FAČR C Praxe*, který podrobně popisuje postup ukázky trenérských stylů. Dokument obsahuje kontrolní otázky k vyhodnocení každé předvedené fáze: „*co se ve Vás odehrávalo? Jak jste motivováni přijít na další trénink, když trenér komunikuje převážně takto? Kolik procent učebního procesu leželo na trenérovi? Co zbývalo na hráče? – o čem mohl rozhodovat hráč?*“ (Koncept FAČR C Praxe, 2022). Kontrola je podpořena i dalšími metodami, které popisuje lektor kurzů: „*Věnovali jsme víc času praktický části a nechávali jsme ty frekventanty na základě toho, co v tom kurzu slyšeli víst ty ostatní lidi a dostat se do role trenéra na určitý téma*“ (lektor, 2023). Kontrola didaktických metod je zdůrazněna jak v předepsaných dokumentech, tak je vyžadována i od autorů kurzu.

Didaktické formy jsou jasně stanoveny před kurzem. Z hlediska možné kontroly prezenční formy vzdělávání jsou na základě registračního programu vytvořeny formuláře, které informují lektory o účastnících kurzů (lektor, 2023). Samotná licence FAČR C se zpravidla odehrává jako prezenční, přímá výuka a využívá se zde zejména přednášková a diskuzní forma, která je zkombinována s praktickou formou výuky. Na této úrovni však FAČR nemá propracovanou kontrolní strategii forem výuky. Je zde kladen důraz na nastavení dle uvážení lektorů po dohodě s grassroots mentory (lektor, 2023).

Profil trenéra v této případové studii označuje především to, co je na kurzu učeno. To, jak by měl trenér jednat, jak by se měl chovat, a jaké kompetence by měl mít. Profil trenéra, jakožto kritérium, nejpřesněji odpovídá učenému obsahu, avšak ten prolíná více kritérií. Profil trenéra je definován především výukovými materiály, které má každý lektor kurzu k dispozici předem a tvoří ho prezentace. Profil trenéra je kontrolován závěrečným testem a praxemi, které musí trenér absolvovat. Z hlediska předepsaného kurikula zde kontrola v podobě testování lektorů neprobíhá. Lektori se scházejí a konzultují obsahovou stránku kurzů, nejsou však kontrolováni tak, jako u formálního vzdělávání.

Standardizace

Sledované typy zájmového vzdělávání v rámci předepsaného kurikula jsou pohybová a sportovní výchova a zdravotní výchova. Z pohledu faktoru standardizace lze v hodnocení vycházet z dokumentu *Harmonogram výuky*, kde jsou zmíněny typy vzdělávání. Zatímco pohybové a sportovní aktivity jsou dobře podchyceny a zdokumentovány jak v tomto dokumentu, tak i ve výukových prezentacích, zdravotní výchova je popsána pouze v prezentacích a nedostává se jí takového prostoru. V rámci časového harmonogramu (*Harmonogram výuky*, 2022) se dle lektora jedná o „nejkratší část (...)“ avšak tento konkrétní lektor jí považuje za „(...) velmi důležitou, a spousta lidí má s touhleto částí třeba problém, takže je nebaví“ (lektor, 2023). Zdravotní výchova, v dokumentech označována jako první pomoc, trpí na nestandardizovaný rámec.

Jak již bylo zmíněno u faktoru Kontroly, cílem vzdělávání je v tomto případě především získat angažovaného člověka, a díky základním informacím šířit osvětu a informovanost o trenérské profesi a základních přístupech. Bohužel, z dostupných dokumentů výzkumník nezískal přesnou definici cíle vzdělávání tak, jak mu byla vysvětlena během rozhovoru. Vzhledem k povaze kurzu je však standardizace cíle částečně zajištěna pomocí prezentací. „*My tam máme takovejch já bych řekl možná dvacet minut, půl hodinu, právě vždycky věnovaná těm úvodním věcem, ve kterých my jim ten koncept kurzu představujeme, kde se snažíme jim pomocí takových vtipných videí ukázat to, co je cílem, a přenést na ně od začátku to, abysme vytvořili prostředí právě proto, aby to bylo takovýhle*“ (lektor, 2023). Dá se říci, že účastníci se o hlavním cíli dozvídají až na kurzu. Vzdělavatel musí být s cíli kurzu srozuměn, avšak nemusí s nimi plně souhlasit a má možnost toto prodiskutovat i na školeních (poz. 2./b, 2023). „*My se snažíme koncept vždycky na úvodu představit, aby od začátku bylo jasno v tom, že je normální diskutovat, že je normální nesouhlasit třeba i s tím, co říkáme, a to prostředí nastavujeme na začátku, protože to je pro nás velmi důležitý*“ (lektor, 2023).

Didaktické principy jsou definovány v dokumentech *Harmonogram výuky*, a v prezentacích k výuce, které mají lektoři k dispozici předem. Dokonce jsou zohledněny při tvorbě celého vzdělávání. Důraz je kladen zejména na:

- Princip vědeckosti: *„Ten jazyk je vesměs neodbornej. Je to prostě běžnej jazyk, běžná forma, jak se vlastně bavíme na hřišti, tak se bavíme i v učebně (...) Věřím tomu, že jak to děláme poměrně dlouho, tak jsme se naučili mluvit takovým jazykem, aby byl co nejbliž těm lidem (...) kdybychom sekali jeden odbornej termín za druhým, tak ty lidi prostě vypnou, protože se dostanou do určitýho stresu a přestanou poslouchat, a to naším cílem není“* (lektor, 2023).
- Princip aktuálnosti, který vyzdvihuje především intervenci zastaralých metod pedagogiky sportu, přičemž se kurikulum snaží účastníkům vysvětlit, že *„(...) nějaký zažitý stereotypy, který maj ze života, neplatěj dneska úplně v tý praxi s dětma. Protože oni jsou dneska lidi zvyklí na to, že "nás trénovali nějak, tak my to tak budeme dělat taky", ale je důležitý si uvědomit, že doba se dynamicky vyvíjí, že žijeme úplně v jiný době, než se žilo před 20 lety a dneska prostě na názor dítěte a na jeho pohled a na jeho osobnost se hledí mnohem víc. Takže my se snažíme úplně převrátit to myšlení, který je takový to standardní“* (lektor, 2023).
- Princip názornosti je krásně zachycen v dokumentu *Koncept FAČR C Praxe*, který přesně popisuje postup v předvádění archetypů trenéra: *„Cíl = uvědomění – trenéry vedeme třemi rozdílnými způsoby.*
První způsob = direktivní, srážející, vytýkající (zaměřený na to, co se nedaří), nadřazený. Trenéři mají za úkol v průběhu této ukázky sledovat své vlastní emoce.

Druhý způsob = „Cochcárna“ – trenér je nepřipravený, neví, co by se mělo dít, je mu to jedno. Proto hráče nechá nějak se rozcvičit. U toho třeba telefonuje nebo se baví o jiných věcech s asistentem. Je ledabylý.

Třetí způsob = Trenér navozuje atmosféru (kroužek, svolání hráčů, prohodí vtípek...zeptá se, jak se mají...) Dále ve cvičení nastavuje pravidla, podmínky tak, aby hráči měli uvnitř cvičení svobodu. Trenér pozoruje činnost hráčů (vědomě v roli pozorovatele), následně vstupuje do cvičení, upravuje podmínky např. organizací – změni velikost hřiště, počet branek, nové pravidlo...) + trenér individuálně koučuje jednotlivce“ (FAČR, Koncept FAČR C Praxe, 2022). Bude však důležité sledovat jeho naplnění v realizovaném kurikulu.

- Princip orientace na volný čas účastníků, kdy je možno přizpůsobit výuku individuálním potřebám vzdělávaných, právě i díky důrazu na standardizaci: „(...) tím, že všechny C licence, které probíhají v rámci ČR, jsou úplně rámcově stejné, to znamená programově stejné, tak je super to, že když bude člověk, kterej půjde na licenci, která bude v [redacted] a my víme, že po licenci v [redacted] ještě následuje licence, třeba v [redacted], tak obsah, rozvrh je úplně stejnej. To znamená, že ten člověk, když chybí v neděli dopoledne, tak ono v neděli dopoledne může jít do [redacted] a tam si to může nahradit (lektor, 2023).

V dokumentech jsou zastoupeny i další didaktické principy, avšak z pohledu zájmového vzdělávání jsou výše popsané principy nejpodstatnější. Lze konstatovat, že kritérium předepsaných didaktických principů je naplněno.

Stejně tak tomu je i u kritéria předepsaných didaktických metod. Metody jsou, na úroveň zájmového vzdělávání, poměrně podrobně popsány v dokumentu *Koncept FAČR C Praxe*, kde se u specifických cvičení při praxi používá hraní rolí, názorné ukázky, diskuzní prvky, kde jsou účastníci

vyzývání ke sdělení názoru a v neposlední řadě i zdůraznění zpětné vazby na práci trenéra – lektora, popřípadě trenéra – účastníka (Koncept FAČR C Praxe, 2022). I z rozhovoru bylo patrné, že jsou metody v rámci vzdělávání definovány, testovány a měněny: „V rámci toho nově vzniklýho konceptu je tam to, že se snažíme, aby kurz nebyl jenom z frontální roviny. To znamená, že není to jenom o nás a že přednášíme jenom my, ale určitě se snažíme v rámci kurzu vkládat i takový diskuzní skupiny. Snažíme se o to, aby tam byla určitá diskuze mezi těma účastníkama, nejenom abysme to vedli furt my“ (lektor, 2023). Pro potřeby základní vzdělávací úrovně licence FAČR C jsou poměrně jednoznačně vymezeny a standardizovány postupy v užití didaktických metod.

Didaktické formy jsou na tom obdobně, jako dvě předešlá kritéria. V dokumentu *Řád trenérů* je naprosto jasně stanoveno, jaké jsou podmínky přijetí, forma a podmínky absolvování (*Řád trenérů*, 2018, stránky 39–41). V dokumentu je i zdůrazněno, kolik hodin prezenční výuky má být vyplněno praxí a kolik teorií: „Licenční kurz obsahuje: a) 10 vyučovacích hodin teorie; b) 10 vyučovacích hodin praxe; c) závěrečnou zkoušku“ (*Řád trenérů*, 2018, str. 40). Tento fakt je potvrzen i během rozhovoru: „kurzy nejsou pouze teoretický, ale i praktický. Je to padesát na padesát“ (lektor, 2023). Navíc je na kurzech nutná absolutní účast: „A co je další, čím je podmíněnej ten kurz, je stoprocentní účast. Ten kurz trvá vlastně dva dny (...). Celkem 20 hodin, a ten účastník musí bejt ve sto procentech na tom kurzu. Pokud není, tak si musí dělat náhrady, protože vlastně rámci UEFA konvence jsme země, která má nejkratší tenhlecten úvodní kurz. A proto my netolerujeme jakoukoliv absenci“ (lektor, 2023).

Profil trenéra není tak jednoznačný, jako předešlé kategorie. Prezentace jsou pro všechny stejné, a okruhy jsou také pevně dány. Z pohledu předepsaného kurikula je o obsah postaráno dobře. Ovšem je otázkou, zda jsou organizátoři schopni zajistit dodržení naplnění všech učených okruhů. Z pohledu standardizace trenérského profilu je v předepsaném kurikulu splněno. Bude klíčové sledovat shodu předepsaného a realizovaného kurikula.

Podpůrnost

Zájmové vzdělávání je především o obohacení jedinců a získání nových informací, které lze použít ke kvalitnějšímu způsobu trávení volného času. Podpůrnost je posledním faktorem, který je v rámci vzdělávacího kurzu fotbalové licence sledován. Z hlediska podpůrnosti je možno kritérium typů zájmového vzdělávání hodnotit vesměs pozitivně. Je však nutno vytknout slabší podporu v oblasti zdravotní výchovy. Ani v UEFA dokumentech, ani v *Řádu trenérů*, není věnována zdravotní výchově a první pomoci dostatečná pozornost. Lektori mnohdy nemají možnost se o zdravotní výchově dozvědět více než z e-learningu a z připravených prezentací pro kurz. Ačkoliv to nebývá pravidlem, je zdravotní výchova občas podchycena precizněji: *„Někde na kurzech se dokonce dělá i to, že tam přijede třeba člověk, kterej to přednáší a mají to i praktický my, když to přednášíme jako lektori, tak praktický to moc není, protože my nemáme jakoby bohužel materiál na to, aby si zkusili, jaký to je resuscitovat a podobně, ale snažíme se, aby to bylo stejně interaktivní tak, jak to je v celým tom kurzu“* (lektor, 2023). Faktor Podpůrnosti je možno hodnotit skrze dodržení interaktivity v rámci realizovaného kurzu. I přesto je výsledný faktor naplněn pouze částečně.

U hodnocení předešlých faktorů bylo řečeno, že primárním cílem vzdělávání je zajištění angažovanosti a motivace pro další vzdělávání v oblasti trenérství. Je důležité říci, že z hlediska Podpůrnosti je naplnění tohoto cíle plně zajištěno. Lektori jsou podpořeni především dostupnějším systémem podílení se na trenérských vzdělávacích procesech FAČR napříč licencemi, a přítomností grassroots mentorů: (...) *„protože ty mentori odvádějí skvělou práci. A pravidelně se setkávají, buď to na těch kurzech s těma lidma anebo v rámci interního vzdělávání“* (lektor, 2023). Lektori tak k sobě mají schopné, kompetentní lidi, kteří pomáhají s organizačním rámcem školení, za účelem zefektivnění celého procesu.

Didaktické principy jsou zde naplněny z hlediska jasně definovaných pravomocí, které trenér má po absolvování licence: „kompetence, která je, je ta, že řádem trenérů nastavená to, kde oficiálně ten trenér může po získání licence trénovat. Jo, tak to je prostě pevně trenérským řádem dáno, že může trénovat mládež do úrovně kraje (...) „třeba u mužů a podobně s C licencí může (pozn.: trenér trénovat) pouze na okresní úrovni, protože to je okresní licence“ (lektor 2023) i z hlediska povinností, které má vyučující strana: „Zahájení kurzu vyhláší Lektor FAČR ve spolupráci s GTM nejméně 30 dnů před jeho zahájením. V případě nedostatečného počtu uchazečů je možné uspořádat kurz společný pro více OFS“ (Řád trenérů, 2018, str. 39). Zároveň však dochází ke skvělému příkladu podpory, kdy je trenér v dalším vzdělávání dále veden lektory, popřípadě grassroots mentory. Musí však nejprve projevit chuť se vzdělávat dál: „(...) kdo chce a vzdělává se dál, tak my vidíme ten jeho progres v rámci těch licencí, třeba, protože na vyšších licencích už potom oni musej točit tréninky a dostávají ještě na ty tréninky zpětnou vazbu (...) My nechceme, aby kurzem to končilo, ale dáváme jim vždycky tu možnost, že když se s čímkoliv setkají v praxi, nebo budou potřebovat s něčím poradit, tak se nás můžou obrátit. Reálně to tak samozřejmě i dělají a my jsme za to rádi, protože my jim ten support, tu podporu chceme vytvořit nejenom na kurzu, ale i potom, ať jsme to my, nebo jsou to grassroots trenéři okresu a kraje, kteří právě taky se snaží na těch kurzech být, protože potřebují ten kontakt s těmi lidmi mít“ (lektor, 2023).

Didaktické metody nemohou být úplné bez pomůcek, které jsou užívány v rámci metod, a kurzy tyto pomůcky obsahují. Zároveň jsou pomůcky dostupné na každém kurzu – především kvůli praktickým cvičením: „(...) používáme třeba flip charty a chceme ty věci interaktivně si nakreslit, používáme prezentace, který jsou předem připravený, na hřišti používáme standardní pomůcky třeba“ (lektor, 2023). Použití pomůcek při praktických cvičení je zachyceno i v *Konceptu FAČR C Praxe* (vyzdviženo použití kloboučků, kuželů, rozkládacích branek...). Bohužel i vybavení v rámci užívaných metod má

nedostatky, zejména u výuky zdravotní výchovy: „No právě, že bohužel nemáme. A to já vidím jako velkej jako nedostatek v rámci toho našeho vzdělávání. Pokud to přednášíme my, tak my nemáme většinou třeba tu resuscitační Anču, což prostě považuju za velký mínus“ (lektor, 2023). I teoretická část obsahuje klasické pomůcky, jako počítač, promítačku, flip chart apod. Zároveň mají účastníci k dispozici odbornou trenérskou knihu, jako podpůrný materiál v rámci předepsaného kurikula: „Plus si každéj odnáší, v rámci kurzu dostávají, velmi zajímavou metodickou knihu pro trenéry fotbalu“ (lektor, 2023). Podpůrnost v rámci didaktických metod v předepsaném kurikulu je dle těchto zjištění částečně naplněna.

Didaktické formy jsou ve vzdělávání trenérské licence FAČR C kvůli proběhlé pandemické situaci bohatší. Současný vzdělávací systém počítá i s možností e-learningových setkání pro patřičné části kurzu, což dříve nebylo běžné. „Myslím si, že jako fotbalová asociace jsme neuvěřitelně rychle zareagovali na situaci, která vznikla. Vytvořili jsme spoustu dalších materiálů, který se daly používat, nebo který obohatili tu licenci. A i ty komunikační kanály (...) a rychle jsme na to přešli. A i tak si trůfám říct, že ty semináře prostě nebo ty licence měly kvalitu. Prostě to, jak jsme to vybudovali, bylo zajímavý, a hlavně bylo skvělý, takže nás to asi naučilo tuhleto formu komunikace“ (lektor, 2023). Systém tedy nyní již počítá i s neobvyklými situacemi, a je připraven i na možnosti vzdělávání mimo prezenční formu. Z pohledu klasické formy má lektor opět možnost obrátit se s organizačními povinnostmi na grassroots mentora, který je v každém regionu k dispozici, jak již bylo popsáno výše.

Podpora v rámci vzdělávání v profilaci na trenéra v českém prostředí existuje a funguje. Na webových stránkách fotbal.cz existuje řada možností, jak se o profesi trenéra dozvědět více. Na stránkách je pro členy FAČR také přístupný on-line vzdělávací portál, kde se sdílí různé tréninkové metody a přístupy. V rámci předepsaného kurikula by zmínka o těchto pomocných prostředcích měla padnout na začátku vzdělávacího kurzu.

Zároveň je v účastnících podporována potřeba navázání vztahů s dalšími aktéry už během kurzu, aby docházelo k lepšímu propojení komunity trenérů. „To, že oni přijdou na kurz a tam je spousta trenérů většinou a trenérek v rámci toho jejich okresu, ve kterým trénujou tak to jednoznačně napomáhá tomu, že oni za ten víkend se spřátelej, nebo se minimálně sblížejí a mají možnost potom spolu komunikovat v rámci normálních dnů“ (lektor, 2023). Je třeba ještě akcentovat, k čemu nově navázaný vztah může dle lektora vést: *Můžou si domlouvat přátelský utkání, můžou spolu třeba absolvovat nějaký trénink, nebo když potřebujou cokoli jinýho, tak už mají kontakt třeba na dalších čtrnáct lidí, se kterejma můžou ty věci řešit“* (lektor, 2023). Dá se konstatovat, že dochází k naplnění podpůrnosti v rámci profilu trenéra.

Přehled výsledků hodnocení předepsaného kurikula je k dispozici ve shrnující Tabulce 7. Tato část textu také slouží k zodpovězení VVO1.1: „Jak je nastavené předepsané kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“

Vzhledem k povaze otázky nelze odpovědět pouze jednou větou. Z hodnocení předepsaného kurikula dle hodnoticího rámce z kapitoly 2.1.3. vychází jako nejslabší faktor Kontrola, což vzhledem k povaze zájmového vzdělávání v kurzu dává logický smysl. Navíc, velikost a četnost samotného školení trenérské fotbalové licence FAČR C je natolik objemná, že při zapojení všech lidských kapacit nelze vše poctivě kontrolovat. Avšak samotné školení licence FAČR C má tendence ke zlepšujícímu se faktoru Standardizace, který se posouvá díky nastavenému jednotnému učebnímu rámci, předepsaným metodám a nastavení systému grassroots mentorů, kteří pomáhají s organizací. Silným faktorem v rámci předepsaného kurikula je Podpůrnost, která je poctivě zakomponována v předepsaném kurikulu školení trenérů. Jak lektori, tak účastníci, mají v rámci vzdělávání nastavené podpůrné mechanismy, které mohou při jejich promítnutí do realizace posílit celý vzdělávací proces a to, co si nakonec absolvent může ze vzdělávání odnést.

Závěry hodnocení předepsaného kurikula jsou porovnány s realizovaným kurikulem, a dochází ke zhodnocení samotné vazby mezi kurikuly, čímž jsou nalezeny odpovědi na všechny výzkumné otázky a je naplněn cíl práce.

| | | Faktor | | |
|------------------|---------------------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
| | | Kontrola | Standardizace | Podpůrnost |
| Kritérium | Typy zájmového vzdělávání | Částečně naplněno | Částečně naplněno | Částečně naplněno |
| | Cíl vzdělávání | Částečně naplněno | Částečně naplněno | Naplněno |
| | Předepsané didaktické principy | Nenaplněno | Naplněno | Naplněno |
| | Předepsané didaktické metody | Naplněno | Naplněno | Částečně naplněno |
| | Předepsané didaktické formy | Částečně naplněno | Naplněno | Naplněno |
| | Profil trenéra | Nenaplněno | Naplněno | Naplněno |

Tabulka 7: Tabulka hodnotícího rámce pro PK – Výsledky

2.2.2.2. Realizované kurikulum

Realizované kurikulum je obecně řečeno akce, kterou vykonává vzdělavatel během vzdělávací akce. V této případové studii bylo realizované kurikulum sledováno na třech různých školeních trenérské fotbalové licence FAČR C. Podstatou realizovaného kurikula je především správné, efektivní a co možná nejcelistvější předání informací a vědomostí, které jsou pro vzdělávací akci determinovány předepsaným kurikulem. Avšak do samotné realizace a procesu učení vstupuje velmi silná proměnná v podobě osobnosti vzdělavatele.

Při hodnocení realizovaného kurikula se postupuje pomocí teorie designované v první části práce a podle hodnoticího rámce z kapitoly 2.1.3. Hodnocení probíhá skrze zachycení hlavního faktoru realizovaného kurikula – zodpovědnosti ve sladění předepsaného a realizovaného kurikula – opět, jako u předepsaného kurikula, přes kritéria. Tato část textu odpovídá na vedlejší výzkumnou otázku: VVO1.2: „Jak je nastavené realizované kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“

Kapitola 2.2.2. je postavena na datech získaných během rozhovoru s lektorem a spoluautorem vzdělávání fotbalových trenérů pro FAČR, a je obohacena o data z pozorování třech vzdělávacích akcí fotbalové trenérské licence FAČR C. Hodnocení probíhá skrze úroveň sladění a realizaci předpokladů z předepsaného kurikula.

Zodpovědnost ve sladění PK s RK

Úvodním hodnoceným faktorem jsou typy zájmového vzdělávání. Při realizaci vzdělávacích kurzů je dle předpokladů kladen velký důraz na sportovní a pohybovou výchovu. Menší důraz je kladen na zdravotní výchovu, kde jsou v předepsaném kurikulu nedostatky. Během kurzů se tento fakt potvrdil. V rámci prvního pozorovaného kurzu byla vidět slabá příprava na

část „První pomoc“ (poz. 1./a, 2022). Naopak kurz, který byl školen lektorem, se kterým byl vykonáván i rozhovor pro tuto případovou studii měl vysokou úroveň části „První pomoc“ (poz. 2./a,b, 2022). Třetí kurz vykazoval naplnění předpokladů předepsaného kurikula v rámci kritéria typů zájmového vzdělávání (poz. 3./a,b, 2023). Kritérium autor po zhodnocení všech kurzů považuje za částečně naplněné z důvodu nedostatečného vyjasnění zdravotní výchovy v prvním pozorovaném kurzu.

Cílem ve vzdělávání v rámci fotbalové trenérské licence FAČR C je angažovanost a motivace pro další vzdělávání ve světě fotbalu. Nutno podotknout, že cíle jsou jasně formulovány a zvnitřněny napříč všemi lektory, se kterými měl možnost autor přijít do styku. Ve všech pozorováních, vzhledem ke standardizaci učebních prezentací, byl cíl práce jasně vykreslen účastníkům. Zejména pak při školení 1 a 2 bylo možné pozorovat změnu nálady, přesně podle slov lektora: *„(...) na tom kurzu je vidět, většinou, že se mění prostředí. Prostředí to, jak ty lidi fungují. Většinou vždycky na začátku to chvíli trvá právě proto, že oni přijdou a mnohdy se stává, že třeba tam jdou, protože musej. Takže si tam sednou taková jako a ta atmosféra první dvě hodiny, (...) je taková jako vlažnější, protože ty lidi jako právě na nás koukají jako na ty lidi z Prahy. A pak najednou se to přehoupne a úplně jako zaprvé: Pocitově je vidět, že to funguje jinak. A zadruhé: Určitě je to tou zpětnou vazbou, kterou si necháváme vždycky dávat. (...) Je to hlavně proto, abysme věděli, co můžeme zlepšovat, abysme naplňovali ty cíle“* (lektor, 2023). Ani na jednom školení nebylo pozorováno, že by lektor uváděl cokoli v rozporu se stanovenými cíli z předepsaného kurikula. Proto je toto kritérium hodnoceno jako naplněné.

Realizace kurzu z pohledu principů byla zajímavá na sledování. V hodnocení se sledovaly především ty faktory, které determinovalo předepsané kurikulum popsané v podkapitole 2.2.2.1. Během školení 3 byl pozorován důraz na princip orientace na volný čas. Kurzu se totiž účastnil jedinec, který si doplňoval zameškanou část výuky (poz. 3./a,b, 2023).

Dodržení principu aktuálnosti bylo patrné především na kurzech 1 a 2. Na kurzu proběhla živá debata při diskuzní části lekce o přístupu k trénování mládeže dnes a v minulých letech (poz. 1./a, 2022). Princip názornosti byl zachycen na všech kurzech díky účelně zpracovanému dokumentu *Koncept FAČR C Praxe*. Všichni lektori postupovali dle připravených pokynů a zrealizovali celý nácvik, i s hraním rolí a zapojení účastníků do cvičení. Tato část kurzů se dá považovat za nejbližší k podstatě učení založeném na reálném prožitku. Došlo i na zpětnou vazbu jak účastníkům, tak lektorům v rámci nácviku (poz. 1./a,b, 2022; 2./a,b, 2022; 3./a,b, 2023). Princip vědeckosti byl opět dodržen na všech kurzech. Žádný z lektorů nepoužíval odborné výrazy na místech výkladu, kde to nebylo nezbytně nutné. V případě možného nepochopení termínu byl termín dovysvětlen, během jednoho školení i v případě, kdy na pokyn „*Pokud někdo nerozumí, klidně řekněte*“ nikdonereagoval. Dovysvětlení bylo správným krokem, jelikož se ukázalo, že někteří účastníci užitému odbornému termínu skutečně nerozuměli (poz. 3./a, 2023). Celkově se didaktické principy v rámci realizovaného kurikula dodržely, a zodpovědnost ve sladění PK a RK v tomto kritériu byla naplněna.

Metody v realizaci jsou střídavě založeny na lektorovi i na účastníkovi. Jak je již známo z hodnocení předepsaného kurikula, dochází v rámci realizace u všech pozorovaných kurzů ke střídání didaktických metod přednášky, dialogických metod, diskuzních skupin i hraní rolí v rámci praktických nácviků. Vzhledem k rozdělení na deset hodin praxe a deset hodin teorie bylo možné pozorovat různé aplikace výše zmíněných metod. Efektivní řízení debat bylo pozorováno na školení 2, kde při diskuzích nedocházelo ke ztrátě pozornosti účastníků (poz. 2./b, 2022). Během prvního školení bylo pozorováno precizní zpracování hraní rolí v rámci praktického nácviku trenérských stylů (poz. 1./b, 2022). Celkově však bylo předepsané kurikulum na všech kurzech dodrženo. Nutno však poznamenat, že při provedení

didaktických metod bylo možno napříč lektory pozorovat, komu jaká metoda sedí více.

Pozorování zodpovědnosti ve sladění formy výuky je velice krátké na zhodnocení. Vzhledem k tomu, že všechny tři pozorované vzdělávací akce byly plánovány jako prezenční a nestala se žádná závažná událost, která by prezenční formě zamezila, bylo toto kritérium dodrženo dle nadefinovaného modelu v předepsaném kurikulu. Stojí za to konstatovat, že po dřívějších zkušenostech je nyní vzdělávací systém v rámci FAČR připraven i na distanční formu výuky, což neplatilo před rokem 2020.

Profil trenéra pojímá to, jak by měl správný archetyp trenéra vypadat. Dá se říci, že se jedná kategorii, jejíž náplní je především obsahová stránka kurzu. V tomto faktoru se dala velice dobře pozorovat úroveň Podpůrnosti. Již během kurzu si účastníci vyměňovali kontaktní údaje a zkušenosti s trénováním (poz. 1./a, 2022). Profil trenéra je dobře zachycen i ve výukových materiálech, a napříč školeními se jednalo o silné téma všech lektorů. Největší míra angažovanosti a zaujetí byla sledována na prvním školení, kde lektor v části „Pedagogika“ hovořil o práci se svěřenci (poz. 1./a, 2022) a potom o spolupráci trenéra s rodiči (poz. 1./a, 2022). Dále bylo zaznamenáno, že účastníci kurzů byli upozorněni na možnost dalších dostupných trenérských materiálů na webových stránkách FAČR (poz. 1./a,b, 2022; 2./a,b, 2022; 3./a,b, 2023). Celkově lze považovat kritérium profilu trenéra v souladu s předepsaným kurikulem, jelikož všechny výukové materiály byly odprezentovány, praktická část probíhala vesměs stejně a ke všem účastníkům se dostala informace o dalších výukových materiálech na webových stránkách svazu. Avšak nutno podotknout, že v některých okamžicích (poz. 1./b, 2022; poz. 3./a,b, 2023) došlo k nepochopení určitých tematických částí výuky. Právě tyto nedostatky ve výkladu lektorů vedou ke konečnému hodnocení kritéria jako částečně naplněno.

Celkové hodnocení realizovaného kurikula je možné vidět v Tabulce 8, kde jsou zaznamenány výsledky napříč všemi hodnocenými kritérii. Zodpovědnost ve sladění PK a RK vyšla jako vysoká. Žádné kritérium nenese status nenaplněno. Naproti tomu jsou pouze dvě kritéria, která se mírně odlišovala od předepsaného kurikula – typy zájmového vzdělávání a profil trenéra – což je opravdu kvalitní výsledek. Na základě těchto výsledků se dá konstatovat, že realizované kurikulum napříč školeními probíhá v silném souladu s předepsaným kurikulem.

Tato část textu odpovídá na vedlejší výzkumnou otázku VVO1.2: „Jak je nastavené realizované kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“ Realizované kurikulum má jasně stanovené základy v předepsaném kurikulu, a zejména pak díky stále se zlepšující standardizaci jsou tyto základy dodržovány napříč školeními. Realizované kurikulum plní cíl celého vzdělávání licence FAČR C – motivovat účastníky k dalšímu vzdělávání a zvyšovat angažovanost u lidí se zájmem o trénování fotbalu. Realizované kurikulum však neobsahuje kontrolní mechanismy, díky kterým by se dala ověřovat účinnost samotného vzdělávání. Na druhou stranu i v realizovaném kurikulu byla pozorována vysoká míra podpory všem účastníkům, která je typická pro přístup v zájmovém vzdělávání.

| | | Faktor |
|------------------|---|--|
| | | Zodpovědnost ve sladění PK s RK |
| Kritérium | Typy zájmového vzdělávání | Částečně naplněno |
| | Cíl vzdělávání | Naplněno |
| | Předepsané didaktické principy | Naplněno |
| | Předepsané didaktické metody | Naplněno |
| | Předepsané didaktické formy | Naplněno |
| | Profil trenéra | Částečně naplněno |

Tabulka 8: Tabulka hodnotícího rámce pro RK – Výsledky

2.2.2.3. Sladění vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem

Případová studie zkoumá vazbu mezi předepsaným a realizovaným kurikulem v rámci vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni. Konkrétně sledování sladění vazby probíhalo na třech blíže nespecifikovaných školeních fotbalové trenérské licence FAČR C. Na základě analýzy a interpretace dat bylo zjištěno, že tato vazba je silná, přičemž u hodnocení sladění byly čtyři ze šesti hodnocených kritérií dobře zastoupeny ve třech pozorovaných vzdělávacích akcích.

Hodnocená kritéria zahrnovala: typy zájmového vzdělávání, cíl vzdělávání, didaktické principy, didaktické metody, didaktické formy a profil trenéra. Ve všech třech pozorovaných vzdělávacích akcích byly prvky kritérií

alespoň částečně integrovány do vzdělávacího procesu a sladěny s předepsaným kurikulem. Tyto výsledky naznačují, že FAČR, v čele se svým oddělením pro vzdělávání trenérů, úspěšně implementuje předepsané kurikulum a přizpůsobuje ho konkrétním potřebám a cílům studentů. Vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem se tak stává klíčovým činitelem pro dosažení vzdělávacích cílů a úspěch účastníků kurzů.

Nicméně, je třeba mít na paměti, že vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem může být ovlivněna různými faktory, jako jsou změny v kontextu, preference studentů a dostupnost materiálů. Proto je důležité, aby vzdělávací instituce měly flexibilní přístup a mohly reagovat na tyto faktory a přizpůsobovat své vzdělávací aktivity vzhledem k potřebám studentů. Celkově lze říci, že silná vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem přispívá k úspěšnému vzdělávání a dosažení vzdělávacích cílů – tedy zvýšení angažovanosti a motivace dalšího trenérského vzdělávání.

Zhodnocení úrovně sladění vazby mezi PK a RK odpovídá na třetí vedlejší výzkumnou otázku: „Jaká je vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“

Vazba jako taková existuje. Dá se považovat za silnou, jelikož v rámci hodnocených kritérií došlo alespoň k částečnému naplnění všech kategorií, přičemž čtyři ze šesti byly hodnoceny jako naplněné. Zodpovězením všech tří vedlejších výzkumných otázek se dostává odpovědi i na hlavní výzkumnou otázku: „Jak je sladěna vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem?“ Nalezením odpovědi na hlavní výzkumnou otázku dochází i k naplnění cíle případové studie a celé diplomové práce, kterým je *deskripce a zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni.*

2.2.3. Limitace případové studie

Přestože byl proveden důkladný výzkum deskripce a zhodnocení vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C případovou studií, existují určité limitace, které je nutno brát v úvahu.

První limitací této případové studie je výběr vzorku. Studie byla prováděna pouze na trenérech s licencií FAČR C, v konkrétní oblasti na regionální úrovni, což může ovlivnit zobecnitelnost výsledků na trenéry v jiných krajích či s jinými licencemi nebo bez licencí. Proto by bylo užitečné provést podobné studie i v jiných oblastech a následně i kvantitativní či smíšené studie na větším vzorku, aby se potvrdilo, zda jsou výsledky z této případové studie reprezentativní. Druhou limitací je způsob sběru dat. Data byla sbírána pomocí analýzy dokumentů, rozhovorů a pozorování, což může být ovlivněno jak subjektivním vnímáním respondentů, tak i zaujatostí výzkumníka. Navíc se studie zaměřovala pouze na předepsané a realizované kurikulum v rámci vzdělávání trenérů. Další kategorie kurikula nebyly v této případové studii uvažovány. Další limitací je také časové omezení. Studie byla provedena v omezeném časovém rozmezí, což může ovlivnit rozsah a hloubku výsledků. Pokud by bylo k dispozici více času, bylo by možno provést více rozhovorů nebo pozorování a získat tak více informací. Posledním omezením této případové studie je možnost náhodných chyb a zkreslení dat. I přes důkladné nastavení hodnotícího rámce a snahu o co nejvyšší standardizaci v rámci výzkumu nelze vyloučit možnost náhodných chyb nebo zkreslení dat. Takovéto zkreslení se může objevit i přes úsilí minimalizace chyb a zajištění spolehlivosti a validity výsledků.

Vzhledem k těmto limitacím je potřeba brát v úvahu, že výsledky této případové studie by neměly být zobecňovány. Místo toho by měly sloužit jako podklad pro další zkoumání tématu vzdělávání fotbalových trenérů a pomoci identifikovat oblasti pro zlepšení vzdělávacího procesu pro trenéry.

2.2.4. Časový plán případové studie

Pro lepší orientaci v tom, v jakém časovém sledu probíhala celá případová studie a tím pádem i empirie, je zde popsán časový plán případové studie.

Celé výzkumné šetření začalo sbíráním dostupných dokumentů ke vzdělávání fotbalových trenérů, které jsou volně k dispozici z oficiálních zdrojů. Hlavním zdrojem byly webové stránky FAČR. Tento sběr probíhal v průběhu října 2022.

Během následujících týdnů proběhla i domluva nad zúčastněným otevřeným pozorováním. Pro pozorování byly vybrány tři kurzy, které se odehrávaly v listopadu 2022, prosinci 2022 a lednu 2023. Kurzy byly vybrány z důvodu dobré časové provázanosti a dostupnosti.

Rozhovor byl jedinou metodou, kde se vyskytly odchylky od původního nastaveného časového plánu. V první řadě měla být uskutečněna série rozhovorů v časovém rámci od ledna po únor 2023. Nicméně, nakonec bylo možné uskutečnit pouze jeden rozhovor v březnu 2023.

2.2.5. Shrnutí případu

Shrnutí případové studie vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C ukazuje silné a slabé stránky tohoto programu.

Mezi silné stránky patří pevně stanovený vzdělávací plán, který vychází z evropských trenérských vzdělávacích konvencí. Program také zahrnuje silnou přítomnost praktických cvičení a demonstraci tréninku skrze hraní rolí. Důležitou součástí jsou zpětné vazby od více aktérů vzdělávání, což pomáhá trenérům lépe pochopit a uplatnit probírané koncepty.

Nicméně, program vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C má také slabé stránky. Mezi ně patří nedostatečná zdravotní výchova týkající se

první pomoci. Chybí edukační pomůcky a větší přesah do praxe, což může vést ke špatnému porozumění a nedostatečnému zvládnutí tématu ze strany vzdělávaných trenérů. Navíc, lektoři často projevují nedostatečnou znalost v této oblasti. Další slabostí je nestálá kvalita přednášek a nedostatečná schopnost lektorů adekvátně reagovat na vzniklé dotazy v probírané problematice. Někdy se také objevuje odchýlení od probíraného tématu a nepřipravenost lektorů na obsah vzdělávání.

Celkově lze tedy říci, že program vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C má několik silných stránek, které by měly být dále rozvíjeny. Na druhé straně, slabé stránky programu by měly být řešeny, aby byl program co neúčinnější pro všechny účastníky.

Co se týče faktorů sledovaných v rámci hodnotícího rámce, lze konstatovat, že i přes mírné nedostatky dochází ke sladění mezi předepsaným a realizovaným kurikulem. Vazba mezi těmito dvěma kurikuly ve školeních trenérské licence FAČR C existuje, a lze ji na základě kritérií a naplnění faktorů pozorovat. Ovšem v celkovém procesu je stále prostor na zlepšení, zejména ve výše popsaných oblastech.

Ze zjištěných faktů lze sestavit seznam doporučení pro další rozvoj systematického vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni. Možná doporučení zní: Konkretizace cíle vzdělávání a větší transparentnost směrem k účastníkům v předrealizační fázi školení. Zároveň je záhodno udržet tempo stále se zlepšující standardizace. Důležitým prvkem je udržení podpory pro účastníky a pro lektory. V neposlední řadě bude dobré nastavit rámec zpětné kontroly, aby bylo možno průběžně vyhodnocovat účinnost programu a včas přistoupit k jeho případnému zlepšení.

2.3. Diskuze

Proč zrovna vzdělávání trenérů?

Vzdělávání dospělých v oblasti sportu je již nějakou dobu tématem sociálněvědních výzkumů. Nejde o neprobádanou část věd o výchově. Existuje mnoho článků, publikovaných v akademických a odborných časopisech, zaměřujících se na sportovní vědy a sportovně pedagogickou tematiku u nás i v zahraničí. Fotbalové trenérské vzdělávání je také předmětem bádání tuzemských (Dovalil, a další, 2002; Janíková, Jůva, & Cacek, 2019; Jůva, 2008) i zahraničních autorů (Martens, 2006; Dempsey, Richardson, Cope, & Cronin, 2021; Kjær, 2019; Taylor & Garrant, 2010). Avšak tito autoři se zaměřují především na zkoumání, popis či vysvětlení současného přístupu ve vědách o výchově skrze formální či profesní vzdělávání. Tato optika jistě dává logiku, jelikož trenérství lze označit za semiprofesi, nyní již i profesi (Janíková, Jůva, & Cacek, 2019, stránky 71–73).

Nicméně v současných člancích, výzkumech a empirických pohledech je slaběji zastoupený pohled, který by popisoval vstupní úroveň do světa fotbalového trenérství. Právě na vstupní vzdělávací úrovni, zvláště vzhledem k její podstatě, je přinejmenším pozoruhodnější zaujmout pohled zájmového vzdělávání dospělých, a to hned z několika důvodů. Na této úrovni se nejedná o výrazně specializované vzdělávání, podmínky pro účast nejsou nikterak náročné na splnění a možná monetizace specializace na vedení fotbalových tréninků na této úrovni zpravidla není hlavní motivací účastníků kurzu. Onou podstatou účasti je spíše možnost trávení kvalitního volného času a šíření povědomí o pozitivních stránkách kolektivního sportu, v tomto případě fotbalu. Možnou jednoslovnou definicí pro výše popsané motivy může být: angažovanost. I to je důvodem, proč si autor při deskripci a zhodnocení vzdělávacího procesu fotbalových trenérů na regionální úrovni vybral optiku zájmového vzdělávání dospělých.

Cíl a výzkumné otázky

Samotný empirický výzkum, který vychází z parametrů ukotvených v současném teoretickém poznání, se zaměřil na popis a zhodnocení předepsaného a realizovaného kurikula ve vzdělávacím kurzu fotbalové trenérské licence FAČR C. Právě popis a zhodnocení tohoto kurzu je i cílem celé diplomové práce. K tomu, aby byl cíl naplněn si autor definoval výzkumnou otázku:

- VO1: Jak je sladěna vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem?

Tato hlavní výzkumná otázka byla rozdělena na dílčí vedlejší výzkumné otázky pro lepší uchopení získaných dat. Vedlejší výzkumné otázky byly tři:

- VVO1.1: Jak je nastavené předepsané kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?
- VVO1.2: Jak je nastavené realizované kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?
- VVO1.3: Jaká je vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?

Jak to bylo s rešerší?

Pro zodpovězení těchto výzkumných otázek bylo potřeba nejprve správně ukotvit téma diplomové práce do teoretického rámce. Rešerše vycházela z tématu a cíle práce. Až na drobné změny ve formulaci zůstala samotná podstata cíle práce po dobu tvorby diplomové práce stejná. Výzkumné otázky se měnily a formovaly v průběhu rešerše i samotného psaní

diplomové práce až do své finální, zpřesněné a zodpověditelné podoby, která je popsána výše.

Rešerše bylo možné označit za interdisciplinární. Použitá literatura pokrývá oblasti andragogiky, sociologie, psychologie, pedagogiky, sportovních věd i sociálněvědní metodologie. Autor v teoretické části práce vychází jak z pevně daného paradigmatického poznání (např.: kurikulum, další vzdělávání, androdidaktika...) i z novějších pohledů (např.: pohled na současné sportovní trenérství, on-line přístupy a nástroje v empirii). Hlavním motivem pro diverzifikaci teoretických zdrojů byla snaha o co nejobektivnější pojetí a zaujetí pohledu badatele na zkoumanou problematiku.

Proč případová studie?

Jako zvolený přístup ke zkoumání vzdělávání sportovních trenérů byl vybrán kvalitativní přístup, který, jak je známo, jde více do hloubky pozorovaného jevu. Jakožto výzkumný design v kvalitativním přístupu byla vybrána případová studie, která je hojně využívána napříč sociálněvědními obory u nás i v zahraničí. Volba tohoto designu je příznačná pro zkoumání obdobných jevů (Kjær, 2019; Dempsey, Richardson, Cope, & Cronin, 2021; Taylor & Garrant, 2010). Pro zjištění stavu sladění vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem, kde se musí jít do hloubky problematiky, aby výzkumník nepřehlédl podstatné na první pohled nepozorovatelné informace a souvislosti, se zdá být případová studie vhodným výzkumným designem.

V případové studii by se za optimálních okolností mělo využít všech dostupných zdrojů dat a metod pro jejich získání (Yin, 2003, str. 33). Tato případová studie se opírá o metody analýzy dokumentů, rozhovor a pozorování, což jsou nejobvyklejší metody sběru dat v kvalitativním sběru dat (Hendl, 2016, str. 166) a tedy i v případové studii. Právě jejich běžné používání a rozšířenost napříč sociálními vědami vedlo výzkumníka k tomu,

aby je použil. Tím se do budoucna otvírá prostor dalším badatelům, kteří mohou využít příslušné metody pro replikování obdobného výzkumu v odpovídající oblasti, popřípadě zkoumání v optice zájmového vzdělávání posunout dál pomocí dalších, zde nevyužitých metod pro sběr dat.

Výsledky bádání

Samotné výsledky případové studie vyzněly relativně pozitivně pro tvůrce vzdělávacího rámce pro trenérské fotbalové licence úrovně FAČR C, jelikož se dá konstatovat, že předepsané kurikulum se v mnoha ohledech shoduje s realizovaným kurikulem, a jejich společná vazba se tedy dá považovat za relativně pevně sladěnou.

Závěry výzkumu se opírají o vytvořený hodnoticí rámec, který je blíže popsán v kapitole 2.1.3 této diplomové práce. Samotné hodnocení kurikul se opírá o nastavený postup práce s daty a jejich analýzu a vyhodnocení. Všichni tito činitelé jsou blíže popsáni v empirické části práce.

Výzkum popsal a zhodnotil školení trenérské licence FAČR C v souladu kontextu s literaturou. Kritéria, která byla hodnocena pomocí Likertovy škály (v tomto případě se hodnotila relevance kritérií) ukazovala, jak moc jsou naplněny dílčí faktory v rámci kurikula. Faktory jsou determinovány teorií, vycházející především z výkladu kurikula od Glatthorna a spolupracujících autorů (2000; 2008) a ze shrnujícího obsáhlého knižního pojednání od autorek Zama a Endeley (2021). Tyto knihy tvořily páteř teoretického zasazení kurikula. Avšak je ještě nutné zmínit, že nedílnou součástí teoretického ukotvení kurikula je i česká autorka Eliška Walterová (1994).

Jak již bylo popsáno výše, kurikula a jejich faktory jsou hodnoceny pomocí kritérií. Tato kritéria jsou navržena pomocí toho, co dané kurikulum obsahuje. To postihují zbývající kapitoly teorie, které popisují zejména didaktické prvky věd o výchově. Důležitým faktorem pro celou práci bylo dodržet optiku dříve nastaveného zájmového vzdělávání a vzdělávání

dospělých. Proto autor vychází především z knihy od M. Šeráka (2009) a z tvorby uznávaného andragoga J. Mužíka (1998; 2004).

Výsledky výzkumu v nastaveném teoretickém rámci však vyšly pozitivně. Dá se říci, že nad badatelovo očekávání. Z pohledu předepsaného kurikula byl nejslabším definovaným faktorem faktor Kontroly. To však vzhledem k povaze vzdělávání dává smysl. Hlavním objektem zájmového vzdělávání není kontrola daného kurikula. Za silný faktor lze považovat Podpůrnost, který je napříč kurzem skutečně silný. A to téměř ve všech sledovaných kritériích. Zajímavým zjištěním je i rostoucí tendence faktoru Standardizace, který hraje velice důležitou roli v celém vzdělávacím procesu. V rámci školení fotbalové trenérské licence FAČR C prochází Standardizace stále se zlepšujícím procesem. A to se odráží i v úplnosti předepsaného kurikula.

V rámci sledovaného vzdělávacího procesu se realizované kurikulum zásadně neliší od předepsaného kurikula. Naopak bylo možné pozorovat výraznou shodu mezi oběma kurikuly. V rámci realizovaného kurikula výzkum sledoval faktor Zodpovědnost ve sladění s předepsaným kurikulem. Závěrem je nutno dodat, že napříč sledovanými kritérii je tento faktor většinově dodržen a ani u jednoho kritéria se nestalo, že by nebylo naplněno. Samotnou vazbu mezi předepsaným a realizovaným kurikulem tedy lze na základě výsledků z případové studie považovat za existující a naplněnou.

Omezení výzkumu

Každý výzkumník se musí na výsledky svého bádání umět podívat kritickým pohledem. Tato diplomová práce není výjimkou. V rámci jakéhokoliv výzkumu vznikají specifická omezení, kterým výzkum čelí. Limitace a omezení, které se během tohoto bádání vyskytly, jsou konkrétněji popsány v kapitole 2.2.3., která je věnována limitaci případové studie.

Ve zkratce se však dá tvrdit, že výzkum má několik podstatných omezení, která ovlivňují jeho výsledky a determinují hranice interpretace.

Prvním omezením je počet lektorů, kteří se podíleli na rozhovorech. Bohužel, rozhovorů bylo původně plánováno více, avšak časová vytiženost lektorů školení, kteří byli klíčovými respondenty omezila množství nabytých informací, což mohlo mít vliv na reprezentativnost získaných dat.

Dále je zde otázka času, respektive sběru dat v čase, který byl ovlivněn termíny školení a termínem odevzdání magisterské práce. Kvůli tomu mohl být omezen přístup k určitým informacím. Dalším možným omezením je unikátní hodnoticí rámec. I přes veškerou snahu správně popsat jeho tvorbu za účelem zajištění co nejvyšší míry reliability, nemusí být popis dostatečný, což může zapříčinit odchylky od postupu v rámci zhodnocení. Odchylení pak samozřejmě ovlivňuje širší aplikovatelnost výsledků. Tento problém však nastává u mnoha případových studií, což je také jedna z nejsilnějších kritik daného výzkumného designu. Výzkumník se snažil co nejvíce omezit tento nedostatek důkladným popisem hodnoticího rámce.

Dalším možným omezením je vybraný zkoumaný vzorek. Samotná školení, která byla předmětem pozorování dotváří pouze částečný obraz o tom, jak celé vzdělávání na této úrovni v Česku funguje. Autor si je vědom, že lze jen těžko zobecňovat výsledky ze sledovaných školení na celý vzdělávací proces. Podstatou je však získat vhled do celistvého systému vzdělávání na této úrovni. I když jsou výsledky výzkumu založené na pečlivém sledování celého procesu vzdělávání, nelze je zobecňovat na celý kurz vzdělávání fotbalových trenérů licence C. Tyto výstupy mohou být dobrým podkladem pro další výzkumné šetření a mohou poskytnout užitečné informace pro zlepšení celého procesu vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C. Nakonec, optika zájmového vzdělávání dospělých oproti běžnému pohledu profesního vzdělávání na edukaci fotbalových trenérů mohla omezit obecnost a aplikovatelnost výsledků na jiné oblasti profesního vzdělávání.

Co se dalo provést lépe?

Bylo zjištěno, že v rámci realizace výzkumného projektu bylo možné přijmout některá opatření, která by vedla ke zvýšení kvality dat a tím i k větší validitě výsledků.

Mezi tato opatření patřilo začlenění dotazníku do výzkumného procesu, zvýšení počtu rozhovorů a získání optiky vzdělávaných prostřednictvím dotazníkového šetření jakožto další metody sběru dat. Tato data by mohla sloužit k lepší reflexi na vazbu mezi předepsaným a realizovaným kurikulem v rámci sledovaného vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C. Kromě toho, za předpokladu optimálnějších časových možností, by bylo možné provést více pozorování samotných vzdělávacích akcí, což by zvýšilo počet dat a poskytlo větší množství informací pro hodnocení realizovaného kurikula.

Zároveň by bylo vhodné provést více rozhovorů se všemi lektory, což by umožnilo získat komplexnější a rozmanitější pohled na téma výzkumu. Dále by bylo nutné zvážit možná rizika plynoucí z volby strategií práce s daty, jako jsou rizika otevřeného kódování a nastavení hodnoticích modelů apod. Například pilotáž byla z časových důvodů provedena u metody rozhovoru, kde napomohla k lepší strukturalizaci tázaných polootevřených a otevřených otázek. Nebylo však provedeno pilotní pozorování, což ovlivnilo sběr dat zejména při prvním kurzu. Tyto chyby v pozorování byly napraveny díky pořízenému zvukovému a obrazovému záznamu, avšak už jen to mohlo způsobit mírná zkreslení v datech.

Tato opatření by mohla vést k výraznějšímu zlepšení kvality dat a výsledků výzkumného projektu a k celkovému komplexnějšímu popisu a zhodnocení celého tématu diplomové práce: vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni.

Shrnutí diskuze

Diplomová práce *Vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni: deskripce a zhodnocení vzdělávacího procesu* má za cíl, jak samotný název napovídá, popsat a zhodnotit vazbu mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni. Cíl práce se podařilo naplnit prostřednictvím nalezení odpovědí na výzkumné otázky. Výsledky bádání jsou tvořeny popisem a zhodnocením nastavení předepsaného a realizovaného kurikula v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni, a následně pak popisem a zhodnocením takzvaného sladění obou kurikul, které vykresluje samotnou vazbu mezi kurikuly.

Vazba se po interpretaci dat zdá být pevná a efektivně nastavená. U realizovaného kurikula nedochází k odchýlení od předepsaného kurikula, a předepsané kurikulum má kvalitně nastavený faktor Podpůrnosti a Standardizace. Poněkud slabším faktorem je Kontrola, nicméně nejedná se o velké nedostatky. V rámci shrnutí případové studie autor navrhuje i možná doporučení do budoucna pro instituci, která spravuje a organizuje vzdělávání fotbalových trenérů. Doporučení se týká především zaměření pozornosti na faktor Kontroly – návrh aplikace zpětných kontrolních mechanismů v rámci FAČR školení. Dále pak doporučení v oblasti standardizace – udržení stávajícího trendu zlepšujících se prvků faktoru Standardizace. A v neposlední řadě také udržení velice vysoké úrovně faktoru Podpůrnosti napříč školeními licence FAČR C – osvětovou činností ohledně možného zapojení do trenérské komunity, udržení informovanosti trenérů skrze využití moderních technologií, jako je například trenérský portál apod.

Je důležité zmínit i etickou rovinu výzkumu. Kapitola 2.1.5. se konkrétně věnuje etickým principům, které byly dodrženy v případové studii. Autor dodržel veškeré popsané etické principy a umožnil náhled na výsledky výzkumu i členům Fotbalové Asociace České republiky.

Tato diplomová práce může sloužit i jako základ pro zpětné hodnocení či návrh dalších postupů, které mohou vést k vylepšení rámce vzdělávání fotbalových trenérů v Česku, které organizuje FAČR.

Jakožto finální část diskuze si autor dovoluje navrhnout postup dalších možných výzkumů v této oblasti. Z pohledu zájmového vzdělávání je možné se nadále věnovat vstupní úrovni fotbalového trenérského vzdělávání. Tato diplomová práce se zabývala pouze vztahem mezi předepsaným a realizovaným kurikulem. Jeden z možných výzkumů může být zaměřen na celkové pojetí kurikula v rámci základní úrovně fotbalového trenérského vzdělávání. V rámci vzdělávacích kurzů FAČR lze výzkumnou problematiku uchopit také z kvantitativního pohledu, což může přinést výsledky, které budou všeobecně zobecnitelnější, než je tomu u kvalitativních studií. Právě tato diplomová práce může sloužit jako základ pro kvantitativní výzkum, jelikož se danou problematikou zabývala do hloubky.

Závěr

Po vyhodnocení výsledků výzkumu lze konstatovat, že v rámci vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni existuje sladění vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem. K posouzení a vytvoření závěru výzkumu napomáhají výzkumné otázky, respektive jejich zodpovězení. K možnému posouzení relevantnosti a správnosti odpovědí na výzkumné otázky přispívají jednotlivá kritéria, která vychází z teoretické části diplomové práce. Naplnění kritérií je stanoveno dle hodnoticího rámce, který je popsán v kapitole 2.1.3.

Popis výsledků je v závěru konstruován pomocí odpovědí na výzkumné otázky, které jsou sestrojeny v souladu s cílem diplomové práce, který zní: *Deskripce a zhodnocení vazby mezi předepsaným a realizovaným kurikulem ve vzdělávacím procesu fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni.* Hlavní výzkumná otázka je: VO1 „Jak je sladěna vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem?“ Tato otázka je dále rozdělena na tři vedlejší výzkumné otázky, což vedlo k přesnějšímu porozumění zkoumaného fenoménu vzdělávání fotbalových trenérů. Vedlejší výzkumné otázky jsou: VVO1.1. „Jak je nastavené předepsané kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“ Potom: VVO1.2. „Jak je nastavené realizované kurikulum v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“ A konečně: VVO1.3. „Jaká je vazba mezi předepsaným a realizovaným kurikulem v rámci vzdělávání fotbalových trenérů licence FAČR C na regionální úrovni?“

Výsledky výzkumu naznačují, že v rámci předepsaného kurikula jsou zkoumané faktory Kontroly, Standardizace a Podpůrnosti relativně efektivně naplněny. Faktory Standardizace a Podpůrnosti vykazovaly velkou míru naplnění. Faktor Kontroly vykazoval nižší míru naplnění než předchozí dva zmíněné faktory, avšak tento jev lze vysvětlit tím, že se jedná o základní

vzdělávací trenérskou úroveň a potřeba nastavení kontrolního rámce není tak vysoká. Navíc velká míra podpory účastníků a potřeba standardizovaných vzdělávacích kurzů odpovídá hlavnímu cíli vzdělávání trenérské licence FAČR C, kterým je zvýšení angažovanosti a motivace k dalšímu vzdělávání v rámci fotbalové trenérské profese. To přispívá ke zvyšování kvality vzdělávání a zvyšování profesních standardů fotbalových trenérů na regionální úrovni. Těmito výsledky bylo odpovězeno na vedlejší výzkumnou otázku VVO1.1.

V rámci zkoumání realizovaného kurikula byl sledován faktor Zodpovědnosti ve sladění PK a RK, který zohledňuje to, jakým způsobem je předepsané kurikulum předáváno účastníkům kurzu. Výsledky výzkumu ukázaly, že realizované kurikulum se do značné míry shoduje s předepsaným kurikulem napříč různými školeními, což je velice pozitivní výsledek. Samotné hodnocení faktoru Zodpovědnosti dopadlo velice dobře. Čtyři ze šesti sledovaných kritérií byly zcela naplněny, dvě zbylá byla naplněna částečně. Těmito výsledky lze odpovědět na VVO.1.2. Zároveň porovnání výsledků hodnocení předepsaného a realizovaného kurikula dotváří obraz o vazbě mezi těmito dvěma kurikuly, čímž se odpovídá na VVO1.3, a tedy i na VO1. Výsledky ukázaly, že vazba nejenom existuje, ale je i relativně pevně sladěna. Tato zjištění pomohla naplnit cíl diplomové práce.

Shrnutí vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni ukazuje, že předepsané kurikulum je nastaveno v souladu s teoretickými předpoklady a naplňování faktorů Kontroly, Standardizace a Podpůrnosti přispívá ke zvyšování kvality vzdělávání. V rámci realizovaného kurikula bylo zjištěno, že dochází ke shodě s předepsaným kurikulem, které je nutné naplňovat v plné míře za účelem co nejlepších vzdělávacích výsledků.

Vzhledem k výsledkům výzkumu by bylo vhodné v budoucnu provést další studie s cílem ověřit, zda je sladěna vazba mezi předepsaným

a realizovaným kurikulem i na jiných regionálních vzděláváních fotbalových trenérů licence FAČR C. Tím by bylo možné potvrdit, že zjištěné výsledky nejsou specifické pouze pro region, ve kterém byl výzkum proveden. Zároveň je možné výsledky z kvalitativního výzkumu využít jako základ pro případné kvantitativní zkoumání v oblasti vzdělávání fotbalových trenérů na vstupní úrovni licence FAČR C.

Reference

1. Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s.
2. Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2. akt. a roz. vyd.). Praha: Grada.
3. Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
4. Bryman, A. (2016). *Social research methods (5th edition)*. Oxford: Oxford University Press.
5. Buckley, R., & Caple, J. (2004). *Trénink a školení*. Brno: Computer Press.
6. Česko. (2006). *zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů*. Získáno 20. Leden 2023, z MŠMT ČR: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>
7. Česko. (2023). *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Získáno 21. Leden 2023, z MPSV ČR: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004
8. Česko. (2023). *zákon č.115/2001 Sb., o podpoře sportu*. Získáno 21. Leden 2023, z MŠMT ČR: <https://www.msmt.cz/sport-1/zakon-o-podpore-sportu>
9. Dempsey, M. N., Richardson, J. D., Cope, E., & Cronin, J. C. (2021). Creating and disseminating coach education policy: a case of formal coach education in grassroots football. *Sport, Education and Society*(26), stránky 917–930. doi:<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1802711>
10. Dovalil, J., Choutka, M., Svoboda, B., Hošek, V., Perič, T., Potměšil, J., . . . Bunc, V. (2002). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.
11. Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a Vzdělávání Dospělých : Vybrané Kapitoly: Vol. Vydání první*. Praha: Charles University in Prague, Faculty of Arts Press.
12. FAČR. (2018). *Řád trenérů*. Praha.
13. FAČR. (2022). *Harmonogram výuky*. Praha.
14. FAČR. (2022). *Koncept FAČR C Praxe*. Praha.

15. FAČR. (2023). *Chcete se stát trenérem?* Získáno 23. Únor 2023, z FAČR:
<https://trenink.fotbal.cz/chcete-se-stat-trenerem/a7971>
16. FAČR. (2023). *O FAČR.* Získáno 23. Únor 2023, z <https://facr.fotbal.cz/>
17. Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research (6th edition)*. London: Sage Publications.
18. Glatthorn, A. A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught & Tested (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
19. Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee. (2008). *Curriculum Leadership: Strategies for development and implementation (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
20. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. vyd.). Praha: Portál.
21. Janíková, M., Jůva, V., & Cacek, J. (2019). Sportovní trenér: vymezení profese a její různé podoby a problémy. *Orbis Scholae*, 13(1), stránky 63–85. doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.14>
22. Jansa, P. (2018). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
23. Jůva, V. (2008). Organizační a obsahové trendy trenérského vzdělávání. *Studia sportiva*(2), stránky 55–70. Načteno z <https://docplayer.cz/15645946-Organizacni-a-obsahove-trendy-trenerskeho-vzdelavani.html>
24. Kjær, J. B. (2019). The Professionalization of Sports Coaching: A case study of a graduate soccer coaching education program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*(24), stránky 50–62. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.11.001>
25. Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis*. London: Sage Publications.
26. Kupcová, V. (2014). *Záujmové vzdelávanie dospelých z aspektu kvality*. Banská Bystrica: Belanium.
27. Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
28. Martens, R. (2006). *Úspěšný trenér*. Praha: Grada Publishing.

29. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Získáno 20. Leden 2023, z Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
30. MŠMT. (2023). *Srovnání podílu dospělé populace v dalším vzdělávání v ČR a EU*. Získáno 21. Leden 2023, z MŠMT ČR: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospete-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a>
31. Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia.
32. Mužík, J. (2004). *Androdidaktika* (2. přeprac. vyd.). Praha: ASPI.
33. Nákonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
34. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. (4. Prosinec 2002). *Bílá kniha*. Získáno 20. Leden 2023, z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
35. Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. DAHA.
36. Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. DAHA.
37. Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.
38. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník (2. aktualizované a rozšířené vydání)*. Praha: Grada Publishing, a.s.
39. Průcha, J., Waletrová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.
40. Salmons, J. (2015). *Qualitative online interviews: strategies, design, and skills (Second edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
41. Svoboda, B. (2000). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
42. Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
43. Šerák, M., & Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých (1. vyd.)*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze.

44. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Praha: Portál.
45. Taylor, B., & Garrant, D. (2010). The professionalisation of sports coaching: relations of power, resistance and compliance. *Sport, Education and Society*(15), stránky 121–139.
doi:<https://doi.org/10.1080/13573320903461103>
46. UEFA. (2018). *UEFA grassroots charta*. Curych.
47. UEFA. (2018). *UEFA trenérská konvence*. Curych.
48. Veteška, J. (2016). *Přehled Andragogiky*. Praha: Portál.
49. Vychová, H. (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha, Česká republika: VÚPSV. Získáno 20. Leden 2023, z https://katalog.vupsv.cz/Fulltext/vz_281.pdf
50. Vymazal, J. (1990). *Mimoškolská výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
51. Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
52. Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
53. Zama, A., & Endeley, N. (2021). *Perspectives in curriculum studies*. Denver, Colorado: Spears Media Press.
54. Zemanová, L., & Kovář, K. (2009). Koncentrace pozornosti jako předpoklad výkonu v triatlonu: studie koncentrace pozornosti u vytrvalostních vícebojů. *Česká kinantropologie*, 13(3), stránky 75-85.
55. Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Seznam zkratk:

- ČR – Česká republika
- EU – Evropská Unie
- FAČR – Fotbalová asociace České republiky
- FIFA – Fédération Internationale de Football Association
- GTM – Grassrots trenér mládeže (mentor)
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- PK – Předepsané Kurikulum
- PS – Případová Studie
- RK – Realizované Kurikulum
- TMÚ – Trenérsko metodický úsek FAČR, který je součástí Sportovně-technického oddělení FAČR
- TMK KFS – Trenérsko metodická komise při Krajském fotbalovém svazu jakožto pobočném spolku FAČR
- TMK OFS – Trenérsko metodická komise při Okresním fotbalovém svazu jakožto pobočném spolku FAČR
- UEFA – Union Européenne de Football Association
- ÚT – Úsek trenérů

Seznam Schémat:

| | |
|--|----|
| Schéma 1: Etapy celoživotního učení dle Vychové (2008) | 15 |
| Schéma 2: Oblasti vzdělávání a učení se dospělých (Dvořáková & Šerák, 2016) | 18 |
| Schéma 3: Typy kurikula dle Glatthorna (2000) upraveno dle autora | 30 |
| Schéma 4: Kategorizace sportovních činností (Kovář, Zemanová, 2009), upraveno dle Martense, 2001 IN Jansa, 2018, str.166 | 45 |
| Schéma 5: Flickův model výzkumných procesů a teorie (2018)..... | 56 |
| Schéma 6: Struktura vzdělávacích kurzů (dostupné z: https://trenink.fotbal.cz/chcete-se-stat-trenerem/a7971) | 64 |

Seznam Tabulek:

| | |
|---|-----|
| Tabulka 1: Klasifikace didaktických metod (Mužík 1998) upraveno dle Šeráka (2009) | 37 |
| Tabulka 2: Nejběžnější didaktické metody (Mužík 1998) upraveno dle Šeráka (2009) | 39 |
| Tabulka 3: Trenérské role podle Dovalila a kol. (2002), tvorba autora..... | 46 |
| Tabulka 4: Tabulka hodnotícího rámce pro PK – vzor..... | 68 |
| Tabulka 5: Tabulka hodnotícího rámce pro RK – vzor | 70 |
| Tabulka 6: Zdroje dat v PS – silné a slabé stránky (Yin, 2003; upraveno dle autora)..... | 72 |
| Tabulka 7: Tabulka hodnotícího rámce pro PK – Výsledky | 99 |
| Tabulka 8: Tabulka hodnotícího rámce pro RK – Výsledky..... | 105 |

Seznam Příloh:

- Příloha č.1 – Informovaný souhlas o účasti ve výzkumu
- Příloha č.2 – Harmonogram rozhovoru
- Příloha č.3 – Transkripce rozhovoru (s ukázkou kódování)
- Příloha č.4 – Záznamový pozorovací arch (s ukázkou zápisu)
- Příloha č.5 – Seznam interních zdrojů

Informovaný souhlas

Název studie (projektu): Vzdělávání fotbalových trenérů na regionální úrovni

Jméno:

Datum narození:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti mých osobních dat. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.
6. Beru na vědomí, že při výzkumném procesu může vzniknout zvukový a obrazový záznam pro účely výzkumu. Tyto data mohou být uchována po dobu neurčitou. Data mohou být použita výhradně pro účely tohoto výzkumu. Pro výzkumné a vědecké účely mohou být tyto data poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s mým výslovným souhlasem.

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka:

Datum:

Datum:

Příloha č.2 – Harmonogram rozhovoru

Harmonogram rozhovoru

Polostrukturovaný

Dobrý den,

Moje jméno je David a momentálně pracuji na DP, která se zabývá: Vzděláváním fotbalových trenérů na regionální úrovni. V rámci rozhovoru, vzhledem k profesi trenéra si budeme tykat. Je to v pořádku?

Děkuji, a děkuji že jsi souhlasil s tímto rozhovorem.

Budu se ptát na otázky týkající se školení trenérů tvých zkušeností.

Celkem se tě zeptám na 18 hlavních otázek. Rozhovor nemá pevnou strukturu, takže se mohou objevit i doplňující otázky, pokud něco nebude jasné.

Můžeme začít?

| Pořadí otázek | Hlavní otázka | Vedlejší otázky | Poznámky |
|---------------|--|---|---|
| 1. | Mohl bys mi na úvod, prosím, popsat, co následuje poté, co se přihlásím na kurz? | <ul style="list-style-type: none"> • Je zde odkaz na nějakou komunitu? • Má trenér přístup ke vzdělávacím materiálům před, během a po kurzu? • Případně po jakou dobu? | <ul style="list-style-type: none"> - Přejde mail – jaký mail? - Kurzy i praktický 50% 50% |
| 2. | Je něčím podmíněna účast na kurzu? | | <ul style="list-style-type: none"> - Zdravotní způsobilost, rejstřík z trestů, leader certifikát - 100% účast na kurzu (20 hodin) - Jsme specifický v kurzu 20 hodin |
| 3. | Existuje seznam účastníků pro daný kurz? | <ul style="list-style-type: none"> • Kontrolujete přítomnost účastníků na kurzu? • Je nějaké minimální množství účastníků, co se musí zapsat, aby se kurz realizoval? | <ul style="list-style-type: none"> - Mají systém kruzky.fotbal.cz = to tvoří profil účastníka - System se bude měnit - Mají prezenční listiny - Grassroots trenéři zajišťují obsah = - Kurz je dimenzován na minimální počet 12 účastníků kvůli praxi - Je to nepsané pravidlo i kvůli nákladům a možnosti realizovat praxi - Není to pevně ustanovené |
| 4. | Je možné absolvovat kurz při absenci? | | <ul style="list-style-type: none"> - Ano, ale musí si absenci nahradit případně na jiném kurzu |
| 5. | Je součástí kurzu také seznámení se s ostatními účastníky? | <ul style="list-style-type: none"> • Pomáhá seznámení k něčemu v rámci trenérství? | <ul style="list-style-type: none"> - Ano, chtějí zjistit PROČ se lidi účastní kurzu... - Mají i zpětnou vazbu? - Pomáhá seznámení k něčemu v rámci trenérství? <ul style="list-style-type: none"> o Získají kontakty, můžou spolu dělat trénink atd. o |
| 6. | Co je hlavním cílem kurzu? | <ul style="list-style-type: none"> • Můžeš to rozvést, konkretizovat? • Jak poznáš, že jsou cíle vzdělávání naplněny? | <ul style="list-style-type: none"> - Národní licence = trénovat může jen v rámci ČR - Zaměřeno na děti = motivace - Motivace - Důraz na formu a obsah - Získat informovanost – - Inspirace - Engagement - Jak poznáš, že jsou cíle vzdělávání naplněny? <ul style="list-style-type: none"> o Mění se prostředí o Feedback = mají ho |

| | | | |
|-------------|--|--|---|
| 7. | Jsou účastníci předem obeznámeni s cílem kurzu? | <ul style="list-style-type: none"> Máte formu zpětné vazby na kurz? | <ul style="list-style-type: none"> Důraz na individuality, engagement, didaktická redukce, vědeckost, aktuálnost, zpětná vazba |
| 8. | Existují okruhy, které musí být během kurzu naplněny? | <ul style="list-style-type: none"> Je určeno pořadí okruhů při školení? Proč toto pořadí? Dodržuje se? Jak to lze zkontrolovat? | <ul style="list-style-type: none"> 1. pedagogika = jak pracovat s dětmi 2. stavba TJ = teorie 3. rodiče 4. Pohybové schopnosti 5. první pomoc = Dan dává důraz! Je určeno pořadí okruhů při školení? <ul style="list-style-type: none"> Jen pedagogika – odůvodněno proč Jak to lze zkontrolovat? <ul style="list-style-type: none"> Mění se koncept výuky je „kontrolor kvality“ kontrola není velká – věří si mezi sebou dnes jsou mentoři – ti dohlížejí na kontrolu a standardizaci |
| 9. (1/2) | Jaký jazyk používáte? | <ul style="list-style-type: none"> Stane se někdy, že někdo neporozumí použitým termínům? | <ul style="list-style-type: none"> Jazyk = <u>neodborný</u> (jak na hřišti) Na vyšších úrovních používají odborný jazyk Pracují i s nekvalifikovanými |
| 10. | Jaké metody máte na školení nadefinované? | <ul style="list-style-type: none"> Jak vyhodnotíte, která metoda bude vhodná použít? | <ul style="list-style-type: none"> Nově ano. Už větší interakce – <u>diskuze</u> (diskuzní skupiny= standardní prvek) Praktické cvičení = hraní rolí – posléze zpětná vazba (od lektora, od dalšího účastníka) |
| 11. | Jaký je podíl praxe ve školení? | <ul style="list-style-type: none"> Jak zjistíte, že daná metoda naplnila očekávání? | <ul style="list-style-type: none"> 50% na 50% přibližně 10 hodin praxe – jak praxe vypadá? <ul style="list-style-type: none"> 4x se jde na hřiště (pokud je to fyzicky možné...) Nutnost absolvování 2 náhledových tréninků (DŮLEŽITÉ) Náhledy se dělají i on-line = je to efektivnější (dle Dana) |
| 12. | Jaké prostředky/ pomůcky v rámci metod používáte? | | <ul style="list-style-type: none"> <u>Diskuze</u>, vzbuzování kontradikce s názory (pokud je to konstruktivní), <u>použit při pozorování</u> Prezentace, flipcharty, pomůcky k fotbalu – ty dostupné |
| 13. | Jaké pomůcky jsou použity při školení pohybové a sportovní výchovy a zdravotní výchovy? | <ul style="list-style-type: none"> Používá někdo nějaké speciální pomůcky? | <ul style="list-style-type: none"> Mají pomůcky na školení pohybových aktivit Nemají pomůcky na zdravotní výchovu... Používají záznamové materiály – poskytují videozáznam účastníkům |
| 14. | Jakým způsobem je dohlíženo na provedení výcviku trenéra u pohybové a sportovní výchovy a zdravotní výchovy? | | <ul style="list-style-type: none"> Splnění testu |
| 15. | Co zajišťuje shodný výklad napříč školeními? | | <ul style="list-style-type: none"> Pravidelná interní setkávání za účelem: <ul style="list-style-type: none"> A) domluva nad novými technikami B) nové myšlenky atd. |
| 16. | Co si má každý účastník z kurzu odnést? | Z pohledu lektora... | <ul style="list-style-type: none"> Engagement, nadšení Posun, aktuálnost Individualita Důraz na pedagogiku Poznání druhých, otevřenost, kvalitní trávení volného času Zaměření na specializace hráčů |
| 17. | Obdrží trenér něco po ukončení kurzu? Pokud ano, co? | | <ul style="list-style-type: none"> Diplom, licence C Metodická kniha |
| 18. | Jaké jsou získané kompetence absolventa? | <ul style="list-style-type: none"> Jak poznáte, že si kompetence účastník osvojil? Co děláte pro zajištění standardizované obtížnosti kurzu? Jaká je úspěšnost v rámci kurzu? | <ul style="list-style-type: none"> Trenér má definováno, co může trénovat (jaké úrovně soutěží) Nemají správně pochyceno, zda se lidé řídí kurzem nebo ne Maximální kapacita 30 lidí Jaká je úspěšnost v rámci kurzu? <ul style="list-style-type: none"> 98% to dokončí... Obtížnost není vysoká Lidi spíše odpadnou kvůli angažovanosti |

Je ještě něco, na co jsem se zapomněl zeptat? Napadá tě ještě něco, co bys mi k tématu školení fotbalových trenérů licence FAČR C říct?

Moc ti děkuji za účast na rozhovoru. Teď zastávím nahrávání.

Příloha č.3 – Transkripce rozhovoru (s ukázkou kódování)

VD

Vik David1:11

Děkuju ti a děkuji, že jste souhlasil s tímhle tčím, rozhovorem a já se budu ptát na otázky týkající se školení trenérů jako takovýho s tím, že ty s tím máš nějaký zkušenosti. No a zároveň si spoluautorem toho celého konstrukt, který jste vymysleli a FAČRu, tudíž to je dost pro mě skvělá příležitost, že se vlastně o tom můžeme bavit a celkově se tě zeptám na 18 hlavních otázek s tím, že pokud se budeme chtít na něco doptat k nějaký otázce, nebo ty k tomu

budeš mít třeba víc myšlenek než jenom jednu, dvě, tak není vůbec žádněj problém. Ta hlavní osa, ta polo-struktura je vlastně situovaná na to, že máme 18 otázek jo, a ten rozhovor jako takovej prostě nemá pevnou strukturu, takže se prostě můžou jednoduše objevit doplňující otázky. Pokud bude potřeba, jo? Můžem začít?

Participant

Participant 1:52

Jasně.

Enhnm.

Můžeme.

VD

Vik David2:05

Super paráda a takhle, mohl bys mi na úvod, prosím, popsat, co následuje poté, když se člověk přihlásí na kurz vzdělávání trenérů licence FAČR C?

Participant

Participant 2:17

Hm jo tak funguje to tak, že my vlastně nechceme, aby ty trenéři přicházeli jako úplně řekněme jako nepolíbení tým, co je čeká na kurzu. Takže oni poté, co se přihlásí, tak jim přijde takový stručný email, ve kterým mají napsáno, co je vlastně na tom kurzu čeká, jak dlouhý bude, jestli se mu mají vzít věci, protože kurzy nejsou pouze teoretický, ale i praktický. Je to 50 na 50. Maj vlastně za úkol předtím než přímo na ten kurz si udělat ještě takzvaný

Leader certifikát, což je takový jako předškolení, je to taková online... Není to licence... Je to takovej online kurz, který si může udělat kdokoliv. Můžou to udělat rodiče, může to udělat

vlastně kterýkoliv trenér hráč, a je to takovej edukační materiál, kterej by měl ty trenéry připravit na to, co je čeká na tom kurzu. Dostanou spoustu informací, protože je tam spoustu psaného textu. Tam spoustu videí, je tam spoustu takových jako podkapitol, testů a oni vlastně tím získají základní informace, který jsou pro ně důležitý pro to, aby na tom kurzu mohli vést nějakou diskuzi o tom, o čem se budeme bavit, protože cílem

toho základního kurzu trenérskýho úplně není o to, aby přišli a jenom poslouchali, ale je to vlastně důležitý. Pro nás to abysme o těch věcech diskutovali a oni opravdu věřili tomu, co jim říkáme. Takže je čeká tohle, a potom ještě by měli vždycky absolvovat to, že jdou k lékaři, protože by měli přinést potvrzení o tom, že jsou zdravotně způsobilí k tomu, aby ten kurz absolvovali. Tím se kryjeme my, kdyby nedej bože k čemukoliv došlo tak, aby vlastně všechno bylo v pořádku.

VD

Vik David3:39
Jasně.

Participant

Participant 4:01

A ještě další věc, kterou musej absolvovat je to, že musí pro výpis z rejstříku trestů, protože samozřejmě nemůže třeba s dětma pracovat člověk, kterej je trestanej za nějaký jako řekněme prohřešky s dětma a podobně. Takže to je to, co je čeká předtím, než přijdou na ten kurz.

VD

Vik David4:19
Hm.

Moc ti děkuju, tys mě vlastně odpověděl v rámci otázky jedna i na otázku dva, jestli je kurz něčím podmíněn, jakoby, jestli tam je podmíněna účast něčím a teda ta účast je podmíněna tím, že musí doložit zdravotní způsobilost a dodat i rejstřík z výpisu trestů. A je tam ještě něco, co jsme třeba opomenuli, nebo ne?

Participant

Participant 4:41

Jo tak právě právě ještě musí být absolvovaný ten Leader certifikát. To je taky důležitá věc. A co je další, co je jako, čím je podmíněnej ten kurz je stoprocentní účast, ten kurz trvá vlastně jakoby dva dny, to znamená sobota neděle. Celkem 20 hodin a ten účastník musí bejt ve 100 procentech na tom kurzu. Pokud není, tak si musí dělat náhrady, protože jsme vlastně jako

v rámci UEFA konvence, vlastně organizace UEFA je evropská fotbalová asociace a my jsme země, která má nejkratší tenhlecten úvodní kurz. A proto mi netolerujeme jakoukoliv absenci a vždycky, když prostě někdo chybí, tak si tu absenci musí někde nahradit, protože chceme, aby ty trenéři skutečně nebo i trenérky

chceme, aby měli jako kompletní ty informace, který v rámci toho kurzu jim předáváme.

VD

Vik David5:41

Jasně, ono vlastně u nás to specifikum je daný tím, že ta licence C, jak je napsaná v konvencích UEFA má mít 40 hodin školení. U nás je to 20 hodin. Já si myslím, že se k tomu v průběhu rozhovoru i taky dostaneme k tomuhle specifiku. Kdyby náhodou ne, tak se k tomu vrátíme.

Participant

Participant 5:49

Přesně tak.

Jasně.

Tak si to řeknem. Jasný.

VD

Vik David5:59

Přesně tak. Tudiž to máme všechno i k otázce dva. Existuje nějaký seznam účastníků pro daný kurz? Je tam, je to tam jasně stanovený, abyste si ohlíželi, jestli lidi chodí, nebo nechodí?

Participant

Participant 6:11

Hm jo tak my máme err takovej jako systém, kterej se jmenuje kurzy.fotbal.cz na, kterých se trenéři můžou hlásit a nám vždycky to vygeneruje takovej jako excel, ve kterým máme veškerý kontakty. Máme tam to, z jakých klubů přichází, máme tam, máme tam jejich jakoby nějaký bližší informace a podobně. Teďka dochází k tomu, že se bude měnit informační systém na fotbalové asociaci, takže

i tenhle systém přihlašování bude maličkato jiný, ale jako my vždycky víme, kdo přijde, vždycky na to máme připravený prezenční listiny, což je samozřejmě důležitý, aby se pak nestalo to, že nedej bože dostane licenci někdo, kdo ten kurz jako neabsolvoval. Takže určitě tohleto tohleto se snažíme hlídat. Buďto my anebo my v rámci kurzu ještě tam máme většinou jakoby kolegy okresní grassroots trenéry, kteří vlastně nám pomáhají s organizací toho kurzu, protože my jako lektoři

máme na starost primárně obsah. To znamená to, co se vyučuje, ale tu organizační strukturu, tu většinou mají na starost buďto krajsí nebo okresní grassroots trenéři, což jsou lidé, kteří vlastně jsou profesionálové nebo poloprofesionálové a starají se vždycky o ten svůj kraj, nebo okres. Takže ti nám jako významně pomáhají právě hlavně po té organizační stránce.

Poznámka autora: Z důvodů dodržení etických principů anonymizace a reciprocity se jedná se pouze o ukázkou transkripce a následné práce s daty. Celý přepis rozhovoru je k dispozici na vyžádání, a po zvážení autora.

Záznamový pozorovací arch č. 2/a

| | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| Počet lektorů: | 2 = 1 vyučující, 1 grassroots trenér |
| Počet účastníků: | 28 |
| Datum pozorování: | 8.12.2022 |
| Čas pozorování: | 8:00-18:00 |
| Den školení: | 1 / 2 |

Záznam pozorování

| Čas: | Událost: |
|-----------|---|
| | <p>Popis zázemí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tabule, promítačka, připravená prezentace, lavice a místa na sezení pro všechny účastníky, kniha „Fotbal učebnice pro trenéry (4-13 let)“ pro všechny účastníky • Forma výuky: přednáška se zapojením účastníků (pokládání otázek, ice breaker na začátku) |
| 8:00 | ÚVOD KURZU (ÚVODNÍ INFO OD ██████████ (OBEZNÁMENÍ S ÚČASTÍ VÝZKUMNÍKA. |
| 8:00-9:00 | První část kurzu – představení a motivace pro „věc“ |
| | <ul style="list-style-type: none"> • ZAČÁTEK PŘEDSTAVOVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ (ICEBREAKER = rozsazení účastníků, představení mezi sebou + představení toho druhého všem) • 8:29 – KONEC PŘEDSTAVOVÁNÍ • 8:30 – TRÉNINK KOMUNIKACE (Z PŮVODNÍHO PŘEDSTAVOVÁNÍ) • 8:32 – oslí můstek k tomu, o co v trenérství jde (komunita, spolupráce) • 8:33 – „Co vás sem přivedlo?“ <ul style="list-style-type: none"> ○ Láska k fotbalu ○ Vnitřní motivace ○ Děti (resp.: dítě hraje, já trénuju) • 8:34 – „Co trápí český fotbal?“ |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Nedostatek hráčů, trenérů ○ Nedostatek financí ○ Korupce ○ Lpění na výsledku v týmech u mladších ročníků ○ Nedostatečné zázemí ○ Nedostatek rozhodčích ○ Společenské smýšlení o fotbalu ○ Děti a rodičové ● 8:39 – co můžeme ovlivnit tady, tímto kurzem? <ul style="list-style-type: none"> ○ Lektor: „nechybí Vám tady něco ve výčtu?“ ○ Osazenstvo: úspěch ○ L: A co přináší úspěch? ○ O: Hráči ○ L: při výčtu nezaznělo nic o hlavním bodu trenérské výuky. Schopnosti hráčů... ○ L: co nám chybí za hráčské dovednosti ○ O: technika, kreativita, efektivita v zakončení ● 8:40-45 – případ ze zkušeností lektora, trenéra (uplatnění komunikace naučené s dospělými na děti = nefunkční...) ● 8:47-55 – představení konceptu „Grassroots“ (v prezentaci slide: pyramida) <ul style="list-style-type: none"> ○ Sportovní střediska mládeže: ██████████ ██████████ ... ○ Dotazy k tématu sportovních středisek mládeže – „platí se nějaké školné?“ „Ano, platí. Symbolických 1000,- měsíčně“ ○ Hlavní myšlenka Grassroots – fotbal pro všechny. Všichni jsou potřeba... ○ L: Udělat to (fotbal) tak příjemný, že u toho budeme chtít zůstat.“ ● 8:55 (slide: Reprezentace ČR) <ul style="list-style-type: none"> ○ Kdy začíná repre? U15 ● 8:57 – přestávka |
|--|--|

Poznámka autora: Z důvodů dodržení etických principů anonymizace a reciprocity se jedná se pouze o ukázkou zápisu z pozorování. Úplný záznamový pozorovací arch je k dispozici na vyžádání, a po zvážení autora.

Příloha č.5 – Seznam interních zdrojů

1. Webové stránky fotbal.cz a přidružené podstránky, (2023)
2. Koncept FAČR C Praxe, (2022)
3. Řád trenérů, (2018)
4. UEFA trenérská konvence, (2018)
5. UEFA Grassroots charta, (2018)
6. Výukové prezentace, (2022)
7. Úvodní mail účastníkům (Licence FAČR C), (2022)
8. Harmonogram výuky (rámcový rozvrh licence FAČR C), (2022)
9. Nepublikovaný rozhovor s lektorem a spoluautorem vzdělávání trenérské licence FAČR C, (2023)
10. Pozorování školení 1, (2022)
11. Pozorování školení 2, (2022)
12. Pozorování školení 3, (2023)