

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

EVALUACE SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ FOTBALOVÝCH TRENÉRŮ

Bakalářská diplomová práce

Studijní program: Andragogika - Sociologie

Autor: Nikola Jedlinská

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

Olomouc 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „*Evaluace systému vzdělávání fotbalových trenérů*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Vítu Dočekalovi, Ph. D. za cenné rady a odborné vedení, kterými mě provázel při psaní mé bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem lektorům vzdělávání a trenérům za jejich ochotu věnovat mi svůj čas při poskytování rozhovorů a další pomoci, bez které bych se při psaní své práce neobešla. V neposlední řadě pak patří srdečný dík mé milované rodině, která mě podporovala nejen během psaní předkládané práce, ale v průběhu celého mého dosavadního studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Nikola Jedlinská
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	Andragogika - Sociologie
Studijní program obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	Mgr. Vít Dočekal, Ph. D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Evaluace systému vzdělávání fotbalových trenérů
Anotace práce:	<p>Předkládaná bakalářská práce se zabývá systémem vzdělávání trenérů ve fotbale a jeho hodnocením. Jako cíl si práce klade popsat, jakým způsobem probíhá formální a neformální vzdělávání fotbalových trenérů a budování potřebných kompetencí pro vykonávání trenérské praxe, provést zhodnocení tohoto vzdělávacího systému a poukázat na jeho nedostatky. Tohoto se práce, koncipovaná jako evaluační případová studie, snaží dosáhnout za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s lektory vzdělávání a aktivními trenéry, a taktéž za použití analýzy dokumentů o vzdělávání Fotbalové asociace České republiky, která toto vzdělávání garantuje. Práce je členěna do pěti hlavních kapitol, přičemž první tři kapitoly mají teoretický charakter, kdy je nejprve vymezena trenérská činnost a klíčové kompetence pro výkon trenérské praxe, následně je pojednáno o vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, andragogické didaktice a systému vzdělávání, a nakonec je pomocí propojení těchto informací obecně vysvětleno vzdělávání sportovních trenérů. Poslední dvě kapitoly mají charakter empirický, přičemž nejprve je popsána a vysvětlena metodologie práce, a poté provedena analýza a zhodnocení daného systému vzdělávání.</p>
Klíčová slova:	Vzdělávání dospělých, vzdělávání fotbalových trenérů, systém vzdělávání, evaluace
Title of Thesis:	The Evaluation of Football Coaches' Education System

Annotation:	The bachelor thesis deals with the education system of football coaches' and its evaluation. The aim of the thesis is to describe how formal and nonformal football coaches' education and development of key competencies for coaching practice works, evaluate this education system, and point out its deficiencies. To reach this goal the thesis, designed as evaluative case study, uses semi-structured interviews with lecturers and active coaches and analysis of documents of Football Association of the Czech Republic, which guarantees the education. The thesis is divided into five main chapters, three being theoretical describing coaching activity and key competencies needed for coaching practice, adult education in the context of lifelong learning, andragogical didactics, educational system, and system of sport coaches' education. Last two chapters are empirical and describe methodology of the thesis and then provide analysis and evaluation of the football coaches' education system.
Keywords:	Adult education, education, football coaches' education, education system, evaluation
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Rozhovor – lektoři Příloha č. 2: Rozhovor – trenéři Příloha č. 3: Minimální rámcový učební plán licence FAČR C Příloha č. 4: Minimální rámcový učební plán licence UEFA C Příloha č. 5: Minimální rámcový učební plán licence UEFA B Příloha č. 6: Minimální rámcový učební plán licence UEFA A Příloha č. 7: Minimální rámcový učební plán licence UEFA PRO
Počet literatury a zdrojů:	53
Rozsah práce:	87 s. (166 340 znaků s mezerami)

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
1. Vymezení pojmu sportovní trenér	11
1.1. Definice sportovního trenéra	11
1.2. Kompetence a činnosti sportovního trenéra.....	15
1.3. Osobnost sportovního trenéra	18
2. Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, andragogická didaktika	21
2.1. Vzdělávání dospělých a celoživotní učení.....	21
2.1.1. Počáteční vzdělávání	24
2.1.2. Další vzdělávání	24
2.1.2.1. Profesní vzdělávání	25
2.1.2.2. Zájmové vzdělávání.....	26
2.1.3. Formální a neformální vzdělávání, informální učení	27
2.2. Andragogická didaktika	28
2.2.1. Systém vzdělávání a projektování vzdělávacích aktivit.....	29
2.2.1.1. Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb	30
2.2.1.2. Plánování vzdělávání	32
2.2.1.3. Realizace vzdělávání	35
2.2.1.4. Evaluace vzdělávání	38
3. Vzdělávání sportovních trenérů	41
3.1. Formální, neformální a informální vzdělávání sportovních trenérů	41
4. Metodologie výzkumu	44
4.1. Cíl práce a výzkumné otázky.....	44
4.2. Výzkumná strategie	44
4.3. Výzkumný vzorek a sběr dat	46
4.4. Etika výzkumu	49
5. Analýza systému vzdělávání fotbalových trenérů	50
5.1. Základní informace	50
5.2. Analýza vzdělávacích potřeb.....	55

5.3. Plánování vzdělávání.....	60
5.4. Realizace vzdělávání.....	65
5.5. Evaluace vzdělávání.....	75
Diskuze	81
Závěr	85
Seznam použité literatury	87
Seznam zkratk.....	91
Seznam obrázků	92
Seznam tabulek.....	93
Seznam příloh.....	94
Příloha č. 1: Rozhovor – lektori	95
Příloha č. 2: Rozhovor - trenéři.....	97
Příloha č. 3: Minimální rámcový učební plán licence FAČR C.....	99
Příloha č. 4: Minimální rámcový učební plán licence UEFA C.....	100
Příloha č. 5: Minimální rámcový učební plán licence UEFA B.....	101
Příloha č. 6: Minimální rámcový učební plán licence UEFA A	104
Příloha č. 7: Minimální rámcový učební plán licence UEFA PRO	106

Úvod

Historie trenérství, či přesněji sociálních aktivit vykazujících jeho značné rysy, sahá daleko do minulosti, a to až k počátkům lidské civilizace, kdy byli „trenéři“ orientováni především na oblast motorického učení a jednalo se o starší a zkušenější jedince, kteří pomáhali mladším (Janíková, Jůva & Cacek, 2019, s. 64). Ve starověku se jednalo zejména o aktivity zajišťující přežití (lov zvěře či boj s nepřítelem), později s rozvojem pohybových aktivit a sportu, především v antickém Řecku, se tato činnost stále více diverzifikovala. Právě v antickém Řecku také poprvé dochází k propojení tělesné výchovy a sportu se vzdělávacím systémem (tamtéž, s. 64-65). Propojení trenérství a učitelství po tomto vzoru nabývalo na významu zejména od poloviny 19. století na prestižních školách ve Velké Británii a o něco později na středních a vysokých školách na severovýchodě USA především ve spojení se sportovními soutěžemi, které se staly nedílnou součástí akademického života. Právě zde se poprvé objevuje první profesionální trenér (tamtéž, s. 65). U nás měla zásadní vliv na trenérství tělovýchovná organizace Sokol, vznikající ve druhé polovině 19. století, která zdůrazňovala tělesný, sociální i morální rozvoj svěřenců cvičitelem.

Předkládaná práce se pak konkrétně zabývá trenéry působícími ve fotbale, což je jedna z nejoblíbenějších sportovních her světa, a systémem jejich vzdělávání. Votík (2003, s. 16) udává, že na profesionálních úrovních je fotbal také ekonomickým a politickým faktorem, ale funguje i jako forma aktivního odpočinku a zábavy. Oblíbenost fotbalu dokládá i tvrzení, že *„pokud by všichni fotbalisté na světě vytvořili stát, byl by to čtvrtý nejlidnatější stát na světě“* (Dorling Kindersley, 2015, s. 6). Toto téma jsem zvolila s ohledem na tyto skutečnosti, jelikož mě zajímalo, jaká je kvalita přípravy trenérů fotbalu u nás v České republice a jaké slabiny tento systém má, na nichž by bylo možné zapracovat, aby byl efektivnější.

Cílem práce je potom popsat, jakým způsobem probíhá formální a neformální vzdělávání fotbalových trenérů a budování potřebných kompetencí pro vykonávání

trenérské praxe, provést zhodnocení daného vzdělávacího systému a poukázat na jeho nedostatky. Tohoto se práce, koncipovaná jako evaluační případová studie, snaží dosáhnout za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s lektory vzdělávání a aktivními trenéry, a taktéž za použití analýzy dokumentů o vzdělávání Fotbalové asociace České republiky, která toto vzdělávání garantuje.

Bakalářská práce je rozdělena do pěti kapitol, přičemž první tři kapitoly mají teoretický charakter a poslední dvě kapitoly charakter empirický.

První kapitola za pomoci relevantní literatury vymezuje pojem sportovní trenér v jeho komplexnosti, uvádí definice z různých hledisek a v souladu s cílem práce podává výčet kompetencí nezbytných pro vykonávání trenérské praxe, nástin činností sportovního trenéra a ideální popis jeho osobnosti. Druhá kapitola pojednává nejprve o vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, vymezuje počáteční a další vzdělávání, a také tři jeho formy – formální, neformální a informální. V druhé části kapitola vymezuje andragogickou didaktiku pomocí trojdimenzionálního modelu vzdělávání dospělých a složek didaktického procesu, a věnuje se procesu projektování vzdělávacích aktivit a systému vzdělávání, konkrétně analýze vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, jeho realizaci a hodnocení, které budou předmětem analýzy trenérského vzdělávání. Ve třetí kapitole, která je propojením prvních dvou kapitol, se zabývá práce obecně vzděláváním sportovních trenérů, zejména jeho jednotlivými složkami – tedy složkou formální, neformální, ale stručně i informální. Informace z těchto tří kapitol poskytnou nezbytný základ pro analýzu systému vzdělávání fotbalových trenérů.

Čtvrtá kapitola je metodologická a definuje nejprve cíl práce a výzkumné otázky, které si klade. Dále pojednává o výzkumné strategii a způsobu, jakým probíhal sběr dat a jejich analýza. Na závěr pak shrnuje etické zásady, které výzkum musí dodržovat. Poslední, pátá, kapitola pak nejprve poskytuje základní informace o Fotbalové asociaci České republiky a jejím systému vzdělávání a systému trenérských licencí, a následně

obsahuje vyhodnocování sebraných dat ve čtyřech oblastech – analýza vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání a evaluace vzdělávání.

V závěrečné části pak práce obsahuje diskusi a závěr, kde jsou shrnuty výsledky a zjištění předkládané práce, stručné srovnání s teoretickými východisky obsaženými v prvních třech kapitolách, a taktéž limity, ale i klady bakalářské práce.

1. Vymezení pojmu sportovní trenér

První kapitola mé práce se zabývá, jak již napovídá její název, vymezením základního pojmu, se kterým při jejím psaní operuji, a tím je sportovní trenér. Jako první se z několika hledisek zabývám samotnou definicí sportovního trenéra. Vzhledem k tomu, že cílem práce je popsat a zhodnotit vzdělávací systém fotbalových trenérů, a to i s ohledem na budování potřebných kompetencí, je nutnou součástí kapitoly i definice a výčet kompetencí potřebných pro zdárné vykonávání trenérského působení, nástin funkcí trenéra ve sportu a jakýsi ideální popis osobnosti sportovního trenéra. Všechny tyto informace mi poskytnou nezbytný základ pro pochopení trenérské činnosti, ze kterého budu vycházet ve své praktické části.

1.1. Definice sportovního trenéra

Janíková, Jůva a Cacek (2019, s. 67) vymezují sportovního trenéra jako odborníka, který instruuje, připravuje a organizuje sportovní aktivity. Jedná se o člověka, který „zajišťuje a hlavně vede trénink sportovce“ (Svoboda, 2003, s. 118) a který se zaměřuje na praktické osvojování dovedností a schopností pro zvládnutí určitých činností (Palán & Langer, 2008). V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 252) autoři definují trenéra jakožto profesi pedagogického charakteru, která se uplatňuje buď ve sféře sportu, nebo také jako instruktor při výcviku různých praktických dovedností v rámci různých pracovních odvětví. Oproti tomu Janíková, Jůva a Cacek (2019, s. 67) dle *Pedagogické encyklopedie* uvádí, že je zde trenér řazen mezi mimoškolní edukátory a jeho činnost směřuje téměř výhradně do oblasti sportu. Zato Veteška (2016, s. 189) činnost trenéra zaměřuje obecně na procvičování dovedností, změnu návyků a prohlubování schopností v jakékoli oblasti života člověka.

Legislativně v České republice činnost trenéra upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dle tohoto spadá trenér (tehdy, když vykonává přímou pedagogickou činnost) mezi pedagogické pracovníky a jsou zde stanoveny i způsoby, jimiž v tomto případě získává odbornou kvalifikaci.

Pokud bychom v souladu s cílem práce chtěli definovat trenéra ve vztahu ke sportu, můžeme jeho roli vyvodit také ze samotné definice a funkce sportu. Bílá kniha o sportu (2007, s. 2) používá Radou Evropy zavedenou definici sportu a popisuje jej jako *„veškeré formy tělesné aktivity, které, provozovány příležitostně nebo organizovaně, usilují o vyjádření nebo vylepšení fyzické kondice a duševní pohody, utvoření společenských vztahů či dosažení výsledků v soutěžích na všech úrovních“*. Vyzdvihuje tedy mimo jeho schopnost upevňovat zdraví také jeho výchovnou, společenskou, kulturní a rekreační funkci. Trenérem je tedy pak někdo, kdo provází jedince na jeho cestě v průběhu těchto procesů.

I dle Choutky s Dovalilem (1991, s. 35) je sportovní trénink *„specializovaný pedagogický proces, jehož cílem je dosahování individuálně nejvyšší sportovní výkonnosti ve vybraném sportovním odvětví na základě všestranného rozvoje sportovce“*. To znamená, že i oni zdůrazňují důležitost pedagogického působení ve sportovním tréninku a cílení na všestranný rozvoj jedince, a neomezují jej pouze na rozvoj po stránce tělesné.

Například ale Čáp (1993, s. 63) se na tuto problematiku dívá z opačné stránky, když říká že *„jednotlivé druhy lidského učení i jeho výsledky jsou navzájem spojené. Například při sportovním tréninku (kdy probíhá zdánlivě jen senzomotorické učení) se mohou rozvinout také volní vlastnosti i smysl pro spolupráci, tedy rysy charakteru“*. Vidí tedy rozvoj po ostatních stránkách jako vedlejší efekt pohybového rozvoje nežli jako cílené komplexní působení, výsledek je však i v jeho pojetí podobný.

Z výše uvedených definic lze tedy dojít k závěru, že trénink má charakter vyučovacího procesu, a trenér plní roli učitele zajišťujícího plnění vzdělávacích i výchovných úkolů, které jsou mířeny nejen na fyzickou, technickou a taktickou přípravu jedince, ale i na rozvoj po stránce psychické, etické a sociální. Choutka s Dovalilem (1991, s. 36) se k tomuto vyjadřují následovně: *„Cíle sportovního tréninku vyjadřují jednotu obecných (společenských) a specifických (sportovních) úkolů. Proto chápeme sportovní trénink jako výchovně vzdělávací proces, plně respektující zákonitosti biologického, psychického a sociálního rozvoje jedince“*. Votík, Špottová a Denk (2020, s. 72) ve své knize zaměřené na trénink

a přípravu ve fotbale taktéž říkají, že je trenérství nutné chápat „komplexně, a to jako vytvoření prostředí pro rozvoj hráčského i lidského potenciálu“. Kodex sportovního trenéra Českého olympijského výboru (cit dle: Janíková, Jůva & Cacek, 2019, s. 68) klade v tomto navíc důraz na etický rozměr tohoto působení: „Sportovní trenér pomáhá sportovcům a týmům svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich sportovním i osobnostním rozvoji v jednotě s pravidly fair play“. Každopádně zůstává faktem, že se v současnosti klade důraz na komplexní působení na osobnost svěřenců, a to nejen u dětí a mládeže, ale i v přípravě dospělých sportovců. Důležité však je, aby trenér byl schopen volit vhodné tréninkové postupy vzhledem k tomu, s jakou kategorií sportovců pracuje, a to nejen z hlediska věku, ale i pohlaví či výkonnostní úrovně (Štěrbová, Pernicová, Krol & Šafář, 2022, s. 27-28). I Beswick (2014, s. 144) říká, že „intenzivní trénink musí být založen na snaze zdokonalovat celou osobnost sportovce“ a že chytrý trenér ve spolupráci s chytrým sportovcem jsou schopni naplánovat tréninkový program tak, aby umožňoval všestranný rozvoj sportovce. Ten tedy klade důraz i na kooperativní přístup typický zejména pro vzdělávání dospělých. Cílem trenéra tak není jen úspěch v soutěži, ale pozitivní rozvoj a kultivace osobnosti sportovce.

Ve fotbale konkrétně je potom trenérem „osoba odpovědná za trénování fotbalového týmu, která je držitelem platné trenérské licence UEFA nebo rovnocenné kvalifikace“ (Trenérská konvence UEFA, 2020, s. 6). Řád trenérů fotbalové asociace České republiky (2018, s. 1-2) nám říká, že trenér je „fyzická osoba, která je v souladu se Stanovami registrována jako člen FAČR se zvláštními právy a povinnostmi trenéra“. V rámci této role rozlišujeme několik různých podkategorií, například trenér hlavní, trenér brankářů, kondiční trenér, asistent trenéra ad., přičemž každý zaštiťuje specifický okruh činnosti (Řád trenérů fotbalové asociace České republiky, 2018). Toto rozdělení však v praxi funguje zejména na vrcholových úrovních, na úrovních nižších v našem prostředí zastává hlavní trenér všechny tyto činnosti. O trenérských licencích v rámci fotbalového prostředí pak pojednává blíže kapitola č. 5.

V rámci trenérské profese identifikujeme dva hlavní okruhy činnosti a každý se dále skládá ze dvou komponent (Petry, Froberg & Madella, cit. dle: Jansa & kol., 2018, s. 187). Jedná se o:

- 1) trenér orientovaný na osoby participující ve sportu
 - a) trenér začátečníků (dětí, mládeže, dospělých)
 - b) trenér osob participujících ve sportu (rekreační sport)
- 2) trenér výkonnostně orientovaných sportovců
 - a) trenér talentovaných sportovců (dětí, mládeže, dospělých)
 - b) trenér profesionálních sportovců

Vidíme tedy, že trenér se neuplatňuje pouze v přípravě vrcholových a výkonnostních sportovců, ale že jeho působení zahrnuje mnohem širší oblast, do které spadá kupříkladu i rekreační či školní sport, přičemž školním sportem nejsou myšleny pouze aktivity ve školách se sportovním zaměřením, ale i běžné hodiny tělesné výchovy či různé sportovní hry a kroužky ve školské oblasti. Trenéři se však uplatňují i jako pedagogové volného času nebo ve zdravotně orientovaném sportu (Jansa & kol., 2018, s. 166).

S tím souvisí i jeden z důvodů, proč se, přestože je ve spojení s trenérstvím využíván termín „profese“, mnoho odborníků domnívá, že tradiční rysy profese nevykazuje a označují jej spíše jako semi-profesi (Janíková, Jůva & Cacek, 2019) či povolání (Jůva, 2008). Jedná se o skutečnost, že trenérská komunita je velice variabilní z hlediska složení, jelikož jsou její součástí jak trenéři dobrovolní, trenéři na částečný úvazek, tak i trenéři profesionální. A z toho pak dále vyplývá i rozmanitost v postavení trenérů, jejich prestiži, odměňování i v pracovněprávním zabezpečení (Janíková, Jůva & Cacek, 2019, s. 73). Z tohoto hlediska je obrovský rozdíl mezi dobrovolnými trenéry v rekreačním či amatérském sportu a profesionálními trenéry, což zakládá obrovský rozpor trenérské identity. Dalším problémem je chybějící profesní autonomie trenérů, která je nahrazována názory laické veřejnosti, s čímž souvisí i fakt, že míra úspěšnosti trenéra je hodnocena dle úspěšnosti jeho svěřenců. Důležitou roli hraje i skutečnost,

že v tomto prostředí panuje značná konkurence a není zvláštností, že je trenér na své pozici nahrazen bývalým úspěšným hráčem bez náležitého vzdělání, ale také to, že ve většině zemí či sportovních odvětvích chybí jasné definování trenérského etického kodexu (Jůva, 2008, s. 5). Řešení těchto problémů se stalo posláním *Mezinárodní rady trenérské excelence* (International Council for Coaching Excellence, ICCE), která pro podporu rozvoje sportovního trenérství jakožto plnohodnotné profese formulovala deset výzev, které jsou nezbytné pro dosažení tohoto záměru. Tyto výzvy jsou předmětem *Magglingské deklarace* a týkají se zejména rozvoje a podpory trenérského vzdělávání a nabývání potřebných kompetencí pro výkon této činnosti (The Magglingen declaration, 2000).

Zároveň se v literatuře objevuje rozlišování mezi pojmy „trenér“ a „kouč“ (viz např. Jansa & kol., 2018; Jůva, 2008), kterému bych na tomto místě chtěla věnovat pozornost. Ve sféře sportu je trenér tím, kdo připravuje sportovce na soutěž z hlediska fyzické a technické přípravy, kdežto kouč je zaměřen spíše na psychiku a taktickou přípravu družstva/jednotlivců. Kouč se tedy uplatňuje v přímé soutěži, ve které vede a usměrňuje družstvo/jednotlivce, trenér je tím, kdo pečuje o výkonnost sportovce v přípravě na úspěšnost v dané soutěži. V kontextu českého sportu bývá však většinou trenér zároveň koučem, koučování se chápe jako jedna ze základních trenérských kompetencí. V zahraničí ale, zejména pak v ekonomicky a sportovně vyspělých zemích, se tyto dvě role oddělují, a to mnohdy i co se týče personálního obsazení těchto funkcí.

1.2. Kompetence a činnosti sportovního trenéra

Pojem kompetence je jedním ze základních pojmů ve vzdělávání dospělých a představuje specifický soubor těch vlastností osobnosti, a dále i schopností, vědomostí, dovedností, zkušeností, ale i chování a postojů, které jakožto celek umožňují jedinci úspěšně jednat a plnit různé úkoly během různých životních situací a napomáhají člověku v jeho osobním rozvoji, sledování jeho životních cílů a rozvíjení jeho potenciálu (Palán & Langer, 2008; Průcha & Veteška, 2014; Veteška, 2016). Podobně se

k tomuto vyjadřuje i Sivek (1998), který však tento soubor osobních zdrojů jedince nazývá osobností (a vztahuje jej na osobnost trenéra fotbalu), i v jeho pojetí se však jedná o totéž, neboť jej popisuje jako integritu vědomostí, dovedností, schopností, zkušeností a vrozených dispozic. Kompetence jsou vázané na výkon, projevují se tedy v jednání člověka, ve zvládnání různých situací. Tento soubor vnitřních zdrojů člověk získává v průběhu celého života prostřednictvím nejrůznějších typů učení, ale základy pro některé kompetence jsou člověku taktéž vrozené.

V anglickém jazyce má tento termín dva ekvivalenty, které se poměrně zásadně liší svým významem (Průcha & Veteška, 2014; Veteška, 2016; Vodák & Kucharčíková, 2011): prvním z nich je pojem *competence*, který vyjadřuje způsobilost ke kompetentnímu vykonávání určitého výkonu či činnosti, druhým z nich je *competency*, který označuje soubor lidských kvalit (predispozic i výsledků učení) potřebných pro kompetentní výkon. Termín *competence* tedy udává, zda je jedinec schopen podat požadovaný výkon a s jakou mírou úspěšnosti, *competency* pak jaké vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty požadovaný výkon umožní.

Důležitou kategorií kompetencí jsou kompetence klíčové, které obecně označují ty „*znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zvládat změny ve svém pracovním životě*“ (Mertens, cit. dle: Veteška, 2016, s. 234). Reálně se však tento termín objevuje ve dvojitým významu, jednak v užším pojetí označuje ty nejdůležitější kompetence pro danou činnost, jednak v pojetí širším, kdy označuje právě ony druhově nespécifické kompetence, které člověku pomáhají zdárně vykonávat nejrůznější druhy činnosti (Veteška, 2016, s. 235). Mužík (2010, s. 41) vymezuje pět základních klíčových kompetencí v širším slova smyslu:

1. organizace a provádění cvičných úkolů (plánování, provádění a kontrola výsledků práce),
2. komunikace a kooperace (týmová práce, chování a kontakt ve skupině),

3. aplikace technik učení a technik duševní práce (postoj k učení, vyhodnocování a předávání informací),
4. samostatnost a odpovědnost (vlastní i spoluodpovědnost),
5. snášení zátěže (psychická i fyzická odolnost).

Janíková, Jůva a Cacek dle Kováře se Zemanovou (2019, s. 75) mezi klíčové trenérské kompetence v užším slova smyslu řadí: organizaci a evidenci, komunikaci a kooperaci, řízení a vedení, aplikaci oborově didaktických dovedností a taktéž koučování a psychologické aspekty práce.

Všechny tyto oblasti implikují, že v roli trenéra se klade důraz na adekvátní sociální jednání a vědomí pedagogické odpovědnosti v souladu s principy sportovní etiky, což je v souladu i s vymezeními trenérského působení uvedenými výše (Jansa & kol., 2018, s. 168).

Pro trenérství jsou však nejspíše nejpodstatnější komunikační dovednosti, neboť jak říká Martens (2006, s. 44), *„k trénování jsou třeba komunikační dovednosti, stejně jako maraton vyžaduje kondiční přípravu“*, jelikož *„trénování je v podstatě celé o komunikaci“* (tamtéž, s. 104). Důležitost efektivní komunikace lze vyvozovat již z výše zmiňovaného důrazu na adekvátní sociální jednání, které se bez této schopnosti neobejde, či také ze skutečnosti, že trenér je řídicím článkem celého tréninkového procesu. Trenér musí komunikovat nejen s hráči, kterým musí vysvětlit, co od nich očekává, ale také například s vedením klubu i širší veřejností. Dovalil s kolektivem (2005) uvádí, že není zvláštností, že trenér s vynikajícími interakčními schopnostmi a slabšími schopnostmi řízení bývá úspěšnější než trenér s lepším programem, ale s problémy v interakci.

Specifikaci předpokladů pro výkon funkce trenéra se taktéž věnovali i Choutka s Dovalilem (1991, s. 260-261), a mimo určitého osobnostního profilu s vysokými nároky na morální vlastnosti a charakter, uvádějí jako důležité také kupříkladu všeobecnou vzdělanost, včetně širokého kulturně-politického rozhledu, vhodné

životní zkušenosti či vysokou úroveň speciálních vědomostí a dovedností jednak v dané sportovní specializaci, ale i v širokém teoretickém základu sportu (anatomie, pedagogika, fyziologie atd.). Důležité ale jsou i didaktické předpoklady, kam spadají mimo jiné i ony zmiňované komunikativní schopnosti. Podobně vymezuje podstatné trenérské znalosti Jůva dle Walshové (2008, s. 17), která přidává ještě znalosti kontextu sportovce i daného sportovního klubu, kde trenér působí.

Všechny tyto znalosti a dovednosti jsou pak nezbytné pro vykonávání funkcí, jejichž úspěšnost závisí mimo jiné na tom, které kompetence jsou trenérovi vlastní a rovněž míra, s jakou jsou u něho rozvinuty. Obecně pak rozlišil činnosti trenéra Dovalil s kolektivem (2005, s. 225), který uvádí 3 hlavní skupiny činností:

1. **projekční a plánovací** – přípravné činnosti, plánování tréninku a jeho koncepce vzhledem k mnoha činitelům (podmínky, individuální zvláštnosti sportovců, výkonnost atd.), jedná se o základ praktické tréninkové činnosti;
2. **organizační** – materiální zajištění tréninku (prostory, časový rozvrh, příprava náčiní atd.), organizace tréninkové jednotky, zajišťování účasti v soutěžích apod.;
3. **realizační** – převedení plánů do praktické každodenní tréninkové činnosti, povaha interakcí mezi trenérem a jeho svěřenci (udává, co se má trénovat, dává pokyny k provedení, vyhodnocuje, působí na svěřence, včetně jejich osobnosti, důležité je zde trenérovo vystupování a chování (interakční schopnosti).

Choutka s Dovalilem (1991) přidávají k těmto třem ještě čtvrtou oblast, jíž jsou komunikativní a výchovné činnosti, o nichž uvádí, že jsou sice doplňkovou, ale přesto velmi důležitou součástí tréninkového procesu. Jedná se o budování meziosobních a kolektivních vztahů, které trenér používá k výchovnému působení.

1.3. Osobnost sportovního trenéra

Cakirpaloglu (2012, s. 16) definuje osobnost jako „*souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka*“ a uvádí i

souhrnné vymezení, které se objevuje napříč různými psychologickými teoriemi osobnosti, tedy že se jedná o „*poměrně stabilní, komplementární a konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahu a projevů člověka*“ (tamtéž, s. 19). Jedná se tak o jedinečnou soustavu funkčně propojující různé psychické vlastnosti, která je relativně stálá ve svém bytí a jednání a na jejímž utváření se podílejí jak vnitřní dispozice, tak i vnější sociokulturní činitele.

Na trenérovu osobnost jsou kladeny vysoké nároky, zejména na jeho charakter, morální vlastnosti a emoční způsobilost a inteligenci, jelikož trenér je tím, komu sportovci naslouchají a vzhlíží k němu. Trenér je vzorem, který se významně podílí na formování osobnosti svých svěřenců, na rozvoji jejich charakteru a morálního jednání, což by se ve svém důsledku mělo projevit nejen v oblasti sportovní, ale ve všech aspektech života sportovce v souladu s požadavky, které na člověka klade moderní společnost (Plachý, Ježdík, 2016; Beswick, 2014; Choutka, Dovalil, 1991; Martens, 2006). Zároveň je trenér tím, kdo reprezentuje sportovní klub navenek, tím, jehož chování sleduje celá veřejnost, a vzhledem k oblíbenosti sportu (a konkrétně i fotbalu) má trenérské působení stále významnější společenské dopady (Jůva, 2008). Je tedy podstatné působit pozitivně i na diváky, protože v současné době dochází k rostoucí medializaci nesprávného chování některých trenérů. Trenér by měl taktéž oplývat přirozenou autoritou, která vyplývá právě z jeho osobnosti a která je základem pro zdárné ovlivňování sportovce a vykonávání trenérské činnosti.

Aby trenér mohl zdařile vést sportovce či sportovní týmy, budovat pozitivní přístup a motivovat své svěřence, musí mít potřebné vůdcovské tendence, jejichž základem je jednak výše zmíněný charakter, sebekontrola, dominantnost, smělost, zásadovost či odpovědnost. Dále také trenér musí disponovat praktičností, odolností vůči psychickému zatížení a schopností efektivně řešit problémy a rychle se rozhodovat. Za nežádoucí se naopak považují neobjektivnost, přezíravost, chladný vztah k lidem, bezohlednost či neschopnost přijímat kritiku (Jansa & kol., 2018, s. 177-178). Votík, Špottová a Denk (2020, s. 71-72) popisují, že trenér je při práci „*soustředěný, trpělivý,*

empatický a tvořivý“ a že „ve svém chování uplatňuje vysoké etické standardy a také u svých svěřenců vzbuzuje přirozený respekt“.

Osobnost trenéra tedy významným způsobem ovlivňuje celý tréninkový proces a jeho výsledky, jelikož právě on je tím, kdo celý proces vede a řídí (Martens, 2006). Votík (2003, s. 29) taktéž uvádí, že je výsledek tohoto procesu značně závislý na osobnosti trenéra a kvalitě jeho řídicí činnosti. Zároveň je však nutno říci, že v sobě každý člověk nese specifické kombinace různých vlastností, vyplývající z jedinečnosti každé osobnosti, a nelze tudíž tvrdit, že jestliže člověk postrádá některou z definovaných charakteristik, nemůže se stát úspěšným trenérem.

Na základě informací z této kapitoly lze tedy dojít k závěru, že trénink má charakter vyučovacího procesu a trenér že plní roli učitele zajišťujícího plnění vzdělávacích i výchovných cílů, které jsou mířeny nejen na fyzickou, technickou a taktickou přípravu jeho svěřenců, ale i na rozvoj po stránce psychické, etické a sociální. Zároveň se trenéři uplatňují v nejrůznějších oblastech a na různých výkonnostních úrovních, což je jeden z důvodů, proč se trenérství nepovažuje za plnohodnotnou profesi. Kapitola rovněž definuje pojem kompetence a klíčové kompetence a uvádí ty, které jsou považovány za nezbytné pro trenérskou praxi a pro výkon činností, které byly uvedeny. Naprosto klíčová je ale i osobnost trenéra, na níž jsou kladeny vysoké nároky a která velkou měrou ovlivňuje celý tréninkový proces. Všechny tyto informace mi budou užitečné pro pochopení procesů vzdělávání trenérů ve fotbale.

2. Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, andragogická didaktika

Jelikož vzdělávání sportovních trenérů, a tedy i trenérů ve fotbale, vyžaduje neustálé a pravidelné vzdělávání, pojednává druhá kapitola předkládané práce o vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, přičemž definuje tyto dva pojmy a uvádí dělení celoživotního vzdělávání na počáteční a další vzdělávání. Další vzdělávání je poté rozděleno na tři složky, jimiž jsou profesní, zájmové a občanské vzdělávání, ale pozornost je věnována pouze prvním dvěma jmenovaným, a to z toho důvodu, že vzdělávání občanské nemá pro tuto práci takřka žádný význam. Celoživotní učení zahrnuje tři formy – formální, neformální a informální, jejichž definice je také nezbytnou součástí této kapitoly, jelikož cílem práce je popsat a zhodnotit, jakým způsobem probíhá formální a neformální trenérské vzdělávání. Informální složka však i přes svou důležitost ve vzdělávání předmětem dané práce není a není jí tím pádem věnována taková pozornost. Na závěr kapitola vymezuje andragogickou didaktiku pomocí trojdimenzionálního modelu vzdělávání dospělých a složek didaktického procesu, a věnuje se procesu projektování vzdělávacích aktivit a systému vzdělávání, konkrétně analýze vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, jeho realizaci a hodnocení, které budou předmětem analýzy trenérského vzdělávání.

2.1. Vzdělávání dospělých a celoživotní učení

Vzdělávání dospělých můžeme dle Vetešky (2016, s. 88) definovat jako *„vzdělávací proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity uskutečněné dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání“*, přičemž v rámci formálního vzdělávání se jedná o získání určitého stupně vzdělání během počátečního školského vzdělávání, kdežto v neformálním je spektrum příležitostí daleko širší. Stejným způsobem vymezuje vzdělávání dospělých i *Andragogický slovník* (Průcha & Veteška, 2014). Vedle toho Palán s Langerem (2008, s. 40-41) jej charakterizují konkrétněji jako obecný pojem pro vzdělávání populace dospělých, který *„zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované buď jako řádné školské vzdělávání dospělých“ (vede k získání stupně vzdělání a*

formálnímu certifikátu), nebo jako tzv. další vzdělávání“. Vedle vzdělávacího procesu, ve kterém si podle nich osoby s ukončeným školním vzděláním a které již vstoupily na trh práce cílevědomě a systematicky osvojují a upevňují schopnosti, znalosti, dovednosti, návyky, hodnotové postoje a společenské formy jednání, v jejich pojetí vzdělávání dospělých vystupuje taktéž jako vzdělávací systém, neboli „systém *institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, názory, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění svých sociálních rolí“* (Palán & Langer, 2008, s. 41). Další vzdělávání vymezují pak jako vzdělávací proces, který se zaměřuje na vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně (k dalšímu vzdělávání se budu navracet v další části této kapitoly).

Zormanová dle Zlámala (2017, s. 12) definuje vzdělávání dospělých jako „*celoživotní proces, který dospělému jedinci umožňuje získávat kvalifikace a kompetence i v dospělém věku, a to rozličnými cestami“*. Tato definice již více odkazuje na změnu v pojetí vzdělávání vyvolanou především globalizačními, inovačními a modernizačními trendy, neboť vzdělávání dospělých a budování kompetencí se stále více stává základním činitelem ekonomického růstu a velmi významně ovlivňuje konkurenceschopnost jedince na trhu práce. To je dáno tím, že „*čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit“* (Bílá kniha, 2001, s. 13). Je proto nezbytné vytvářet podmínky a možnosti pro vzdělávání se v každém období života člověka, jednak ve jménu jeho vlastního rozvoje a uplatnitelnosti v pracovním životě, ale taktéž ve jménu rozvoje a prosperity celé společnosti, jejíž pokrok závisí na tom, jakým způsobem své členy v této oblasti připravuje a jak se vypořádává s rozvojem jejich potenciálu.

Bílá kniha (2001, s. 17) a Strategie celoživotního učení ČR (2007, s. 8) tuto změnu vymezují následovně: „*celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí*

vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“. Tato koncepce je založena na potřebě neustálé kultivace člověka a vytváří možnost vzdělávání se v různých etapách vývoje jedince podle jeho zájmů, potřeb a úkolů v souladu s tím, že „klasická triáda předchozích období vývoje společnosti ŠKOLA – PRÁCE – DŮCHOD již vzala za své. Jednotlivé původně oddělené etapy se vzájemně prolínají a v průběhu života jedince střídají.“ (Palán & Langer, 2008, s. 81-82). Vzdělávání tedy už neprobíhá jen v prvních letech života, ale prolíná se celým životem člověka, který je nucen se pro své dobro přizpůsobovat změnám ekonomického, kulturního, společenského a politického charakteru. „Procesy enkulturace, socializace a resocializace i proces personalizace se stávají procesy neustálými, celoživotními a permanentními. Proto je vzdělávání dospělých pouze subsystémem celoživotního učení.“ (Palán & Langer, 2008, s. 95).

Vyvstává ještě otázka, proč se namísto pojmu celoživotní vzdělávání používá pojem celoživotní učení. Odpověď na tuto otázku vychází z definice obou těchto pojmů, které Plamínek (2014, s. 18) definuje následovně: učení jako jakékoliv osvojování nového, vzdělávání jako „organizované učení“, jako záměrné osvojování nového, obvykle spojené s formálními pravidly. Dle Beneše (2019, s. 17) tato terminologie vychází ze skutečnosti, že v současné době člověk nese za získávání potřebných kompetencí zodpovědnost sám, nikoli žádná vzdělávací či jiná instituce. Jedinec si vlastní učení zajišťuje samostatně, vzdělávání mu v tomto procesu pouze podává pomocnou ruku. Dalším důvodem je podle něj pak také to, že „dospělý člověk se může, a do určité míry i musí, celý život učit. Nemůže se ale po celý život nepřetržitě vzdělávat“ (tamtéž).

Celoživotní učení se tedy dělí do dvou základních etap, které jsou vzájemně prostupné a jimiž jsou počáteční a další vzdělávání, přičemž další vzdělávání neoznačuje synonymum k pojmu vzdělávání dospělých, protože se nemusí vždy týkat dospělého jedince. Jako příklad uvádí Palán s Langerem (2008, s. 94) mladistvého, který ukončil

povinnou školní docházku, je registrován na úřadu práce a následně je vyslán na rekvalifikační kurz.

2.1.1. Počáteční vzdělávání

Počáteční vzdělávání dle Strategie celoživotního učení ČR (2007) zahrnuje základní, střední a terciární vzdělávání a může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele. Týká se primárně osob v mladém věku, ale v současné době nejsou výjimkou ani dospělé osoby dokončující si určitý stupeň vzdělání.

2.1.2. Další vzdělávání

Další vzdělávání poté probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání či po prvním vstupu jedince na trh práce. Je zaměřeno na vědomosti, dovednosti a kompetence z různých oblastí, které jsou důležité pro uplatnění se v pracovním, osobním a společenském životě. Podle Vetešky (2016) je tato oblast nejvýznamnější oblastí vzdělávání, jelikož se týká celé dospělé populace, a zároveň zahrnuje tři čtvrtiny života učení a vzdělávání, kterého se jedinec může účastnit. Současně navíc jeho význam narůstá, jelikož je v moderní společnosti stále důležitější získávat nové a aktualizované znalosti a dovednosti a osvojovat si nové kompetence.

Tato oblast se dále dělí na tři další, jimiž jsou profesní, zájmové a občanské vzdělávání, přičemž v souladu s charakterem této práce jsou důležité zejména vzdělávání profesní a zájmové, na jejichž pomezí bych zařadila vzdělávání sportovních trenérů. Z toho důvodu se zde nebudu zabývat vzděláváním občanským, jelikož nemá pro cíl práce význam. I Šerák (2009) společně s Bílou knihou (2001) zastává názor, že profesní a zájmové vzdělávání nemusí být dvě striktně oddělené oblasti, ale naopak že se mohou vzájemně prostupovat a doplňovat a oblast zájmového vzdělávání se může stát náplní profesní kariéry, jako tomu je i v oblasti (zejména profesionálního) sportu. *„Zájmové vzdělávání, iniciované zpravidla ze strany jednotlivce, sice slouží zpravidla především rozvoji zálib nebo osobně motivovaných znalostí, zároveň však jsou jeho výsledky využitelné i v profesní kariéře jednotlivce a přispívají ke zvyšování úrovně vzdělanosti ve státě“* (Bílá kniha,

s. 83-84). Zařazení sportovního trenérství na pomezí těchto dvou typů vzdělávání však může vycházet i z výše uvedené skutečnosti, že se mnoho odborníků domnívá, že trenérství není plnohodnotnou profesí jako takovou.

2.1.2.1. Profesní vzdělávání

Profesní vzdělávání, někdy označováno jako další profesní vzdělávání, je podle Palána s Langerem (2008) vzděláváním poskytovaným osobám, které již dokončily počáteční vzdělávání, odborné vzdělávání a přípravu na povolání ve školském systému a zahrnuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života. Jeho úkolem je rozvíjet znalosti, dovednosti, postoje a návyky nezbytné pro výkon určitého povolání. Dle Zormanové (2017, s. 35) je jeho podstatou *„dosažení harmonie mezi kvalifikací subjektivní, kterou tvoří schopnosti a dovednosti dané osoby, a kvalifikací objektivní, která je tvořena požadavky na výkon u konkrétní profese či pozice“*. Veteška (2016, s. 118) definuje podnikové vzdělávání jako *„souhrn vzdělávacích aktivit zajišťovaných podniky se záměrem doplnit, tj. rozšířit, prohloubit a zvýšit, nebo změnit kvalifikační strukturu pracovníků“*. Ve vzdělávání fotbalových trenérů by však bylo vhodnější nahradit slovo podniky organizacemi, které kladou požadavky na přípravu trenérů.

Důležitými pojmy v profesním vzdělávání jsou „kvalifikace“ a „kompetence“, druhé zmíněné však již byly definovány výše. Kvalifikace jsou dle *Andragogického slovníku* (Průcha & Veteška, 2014) soustavou schopností, vědomostí, dovedností, postojů a pracovních návyků, které jsou nezbytné pro získání způsobilosti pro oficiální výkon určité činnosti, konkrétně povolání či funkce. Dle Vetešky (2016) jsou potvrzením úspěšného ukončení počátečního formálního vzdělávání a odborné přípravy, který je jejich zprostředkovatelem. Následně jsou rozvíjeny právě v systému dalšího profesního vzdělávání a doplňují je osobní i profesní zkušenosti každého jedince. Jsou tedy formálním výsledkem vzdělávání, potvrzením dosažení určitého stupně vzdělávacího standardu, kdežto kompetence jsou prokazatelné schopnosti využívat nabyté schopnosti, znalosti a dovednosti v praxi.

Dále je nutno dodat, že například dle Šeráka (2009) je profesní vzdělávání všeobecně chápáno jako nástroj individuálního i celospolečenského rozvoje a prosperity a vytlačuje do pozadí ostatní skupiny zájmového vzdělávání, což se negativně podepisuje na rozvoj všeobecné vzdělanosti v moderní společnosti. Navrhuje proto využívat některých typů zájmového vzdělávání pro větší motivaci a rozvoj zaměstnanců, což by vedlo k nárůstu kvality profesního vzdělávání a zkvalitňování lidských zdrojů na základě kultivace osobnosti a její hodnotového orientace, jež oblast zájmového vzdělávání poskytuje.

2.1.2.2. Zájmové vzdělávání

„Zájmové vzdělávání je souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku“ (Bílá kniha, 2001, s. 54). Stejnou definici poskytuje například i *Andragogický slovník* (Průcha & Veteška, 2014), který uvádí i jeho charakteristické znaky mezi něž patří zájem jedince, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, pestrost nabídky, uspokojení potřeb, otevřenost přístupu a aktivita účastníků (viz i například Palán & Langer, 2008, s. 99 či Šerák, 2009, s. 52). Podle Šeráka (2009) jsou nejdůležitějšími rysy, odlišujícími tuto oblast od ostatních, především dobrovolnost a neformálnost, jelikož zde není hlavním cílem učení se pro instituce a získávání certifikátů, ale saturace zájmů jednotlivce a získávání individuálně motivovaných znalostí. Zájmové vzdělávací aktivity lze potom rozdělit jednak na individuální a skupinové, jednak na organizované a neorganizované, a probíhají v rámci neformálního vzdělávání a informálního učení.

Jelikož existuje velmi mnoho oblastí zájmů a druhů volnočasových aktivit, jedná se o nejpestřejší oblast vzdělávání dospělých. Šerák (2009, s. 137-138) uvádí mimo jiné například kulturní a estetickou výchovu, pohybovou a sportovní výchovu, cestování a turistiku, jazykové vzdělávání, environmentální výchovu atd.

Nejedná se ovšem vždy o striktně oddělené oblasti, ale mohou se vzájemně překrývat a doplňovat.

2.1.3. Formální a neformální vzdělávání, informální učení

Celoživotní učení, skládající se z počátečního a dalšího vzdělávání, jak bylo rozvedeno výše, v sobě zahrnuje formální a neformální vzdělávání a informální učení, což již nepřímo zaznělo na předchozích stránkách. Společně s tím, že se vzdělávání již neomezuje pouze na počáteční období života, se zároveň vedle formálního vzdělávání prohlubuje důležitost neformální a informální složky tohoto procesu (Bílá kniha, 2001, s. 16). Všechny tři uvedené formy vzdělávání probíhají tedy po celou dobu života a v ideálním případě na sebe navazují a vzájemně se rozvíjejí (Zormanová, 2017, s. 22).

Formální vzdělávání je dle Strategie celoživotního učení ČR (2007) realizováno ve vzdělávacích institucích a jeho funkce, cíle, vzdělávací obsahy, organizace a způsoby hodnocení jsou vymezeny legislativně. Je koncipováno tak, že jednotlivec v jeho průběhu získává na sebe navazující stupně vzdělání (základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské) a po jejich dosažení obdrží příslušné osvědčení o absolvování (vysvědčení, diplom, certifikát apod.).

Neformální vzdělávání Strategie celoživotního učení ČR (2007) definuje jako vzdělávání probíhající mimo formální vzdělávací systém, které nevede k získání žádného stupně vzdělání. Jeho cílem je získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které zlepšují společenské i pracovní uplatnění jeho účastníků. Poskytují ho zaměstnavatelé, soukromé vzdělávací organizace, neziskové společnosti, ale i školská zařízení a další organizace. Zormanová (2017) k tomuto dodává, že jejich charakteristickým rysem je nesystematické působení, zaměřenost na určité skupiny populace a flexibilita vzhledem k potřebám, zájmům, přáním, dovednostem, vědomostem, vlastnostem a očekáváním účastníků. Typicky se jedná o rekvalifikační kurzy, krátkodobá školení, přednášky či organizované volnočasové aktivity.

Informální učení je pak „*chápano jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase*“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, institucionálně nekoordinované a nesystematické. Typické je například sledování televize, čtení knih a časopisů, cestování, interakce s ostatními zainteresovanými osobami, výměna zkušeností a tak podobně. Tato forma vzdělávání však není předmětem této práce, pravdou ale zůstává, že je důležitým aspektem v přípravě sportovních trenérů.

2.2. Andragogická didaktika

Mužík (2010, s. 16) vymezuje andragogickou didaktiku jako teorii výuky dospělých, tedy vyučování na straně lektora a učení na straně účastníka, která se zabývá především zákonitostmi této výuky a stanovením jejích cílů, obsahu, forem a metod.

Zormanová (2017) pracuje ve svém díle s trojdimenzionálním modelem výuky dospělých Jaroslava Mužíka, ze kterého andragogická didaktika vychází. Tyto tři dimenze jsou vzájemně propojeny a ovlivňují se, v některých případech i podmiňují. Ony dimenze jsou následující:

1. Kognitivní dimenze

Tato chápe výuku jako smíšený proces zaměřující se na osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Představuje koncept učení a vyučování používající různé výukové metody multimediálními prostředky. Typickým příkladem tohoto hybridního procesu jsou různé semináře a konference, kde se multimediálních prostředků využívá celá řada.

2. Pragmatická dimenze

Tato dimenze má zejména kvalitativní význam, jelikož je vzdělávací proces v tomto pojetí získáváním nové kvality jednání a chování, jde o nácvik určitých

vzorců chování, které vedou k získání profesních standardů a jednání a chování souvisejících s profesní rolí.

3. Kreativní dimenze

Kreativní dimenze pojímá výuku jako tvůrčí rekonstrukci našich vědomostí, dovedností a zkušeností. Je důvodem, proč musí vyučující rozvíjet zájem posluchačů o učební látku, jelikož když porozumí novým vědomostem a dovednostem z výuky, mohou je modifikovat s ohledem na potřeby svého praktického profesního života.

Mužík (1998) také definuje, čím je didaktický proces tvořen:

- a) koncepční zaměření vzdělávacích aktivit
- b) vzdělávací potřeba člověka (pocitovaný nedostatek informací, vědomostí, dovedností)
- c) učební cíle, obsah, forma, metody a osobnost a činnost lektora

Vzájemné propojení a sladění těchto složek následně určuje kvalitu celého didaktického procesu.

2.2.1 Systém vzdělávání a projektování vzdělávacích aktivit

Systematické vzdělávání je dle Bartoňkové (2010, s. 109) či dle Vodáka s Kucharčíkovou (2011, s. 83) vzdělávání, které probíhá nepřetržitě v rámci cyklu čtyř na sebe navazujících fází: identifikace vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávací akce, její realizace a evaluace, přičemž každý další cyklus využívá poznatky a zkušenosti z cyklů předchozích. Tento mechanismus umožňuje soustavné zlepšování a zvyšování efektivity vzdělávání.

Efektivita každé vzdělávací akce je dále dle Bartoňkové (2010, s. 115) do značné míry ovlivněna a zajištěna jejím projektováním. Každý projekt by dle autorky měl obsahovat odpovědi na otázky: Proč? Koho? Co? Kdy? Jak? Kdo? Kde? Zač? Je zřejmé, že se do těchto otázek promítá samotný systém vzdělávání, přičemž se jedná o specifikaci jeho fází. Tyto fáze budou rozpracovány v následujícím textu.

2.2.1.1. Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Tato fáze je dle Palána s Langerem (2008) považována za nejobtížnější část projektování, jelikož na ní stojí úspěšnost celé vzdělávací akce. I Bartoňková (2010, s. 118) ji pokládá za nejdůležitější a nejkritičtější fázi tvorby vzdělávacích aktivit, jelikož pokud při jejím provádění uděláme chybu, neodvratně se projeví i v následujících krocích, tedy i v samotné realizaci.

Jejím cílem je zjistit co nejpřesněji, jakého cíle má být pomocí vzdělávání dosaženo. Mužík (2010, s. 272) či také Stefaniak (2021, s. 4) používají definici vymezující tento krok jako provedení „*identifikace rozdílu mezi tím, 'co je', a tím, 'co je žádoucí'*“. Tedy tím, jaké jsou současné schopnosti, vědomosti a dovednosti účastníků, a jaké schopnosti, znalosti a dovednosti jsou žádoucí pro danou pozici. Jako výsledek analýzy vzdělávacích potřeb Vodák s Kucharčíkovou (2011, s. 85) definují jednak zjištění mezer ve výkonnosti, které je nutné odstranit, především však je nutné se zaměřit na ty, které je možné eliminovat vzděláváním, a zadruhé pak návrh vhodného vzdělávacího programu.

Bartoňková (2010, s. 121) poté dle Buckleyho a Capleho rozlišuje tři základní úrovně analýzy vzdělávacích potřeb:

- 1) **komplexní analýza** – zkoumá dané zaměstnání ve všech jeho aspektech, výsledkem je vytvoření kompletního seznamu všech úkolů a podúkolů, které jedinec v daném zaměstnání vykonává, včetně potřebných znalostí, dovedností a přístupů;
- 2) **analýza klíčových otázek** – záměrem je zde identifikace a podrobné zkoumání klíčových otázek týkajících se daného zaměstnání, výsledkem této analýzy je souhrn základních úkolů a znalostí, dovedností a přístupů potřebných pro jejich efektivní vykonávání;
- 3) **Analýza zaměřená na problémy** – zaměřena na aspekty současného výkonu, který nesplňuje požadovanou úroveň.

Pro identifikaci vzdělávacích potřeb máme dle Bartoňkové (2010, s. 122) dvě základní možnosti. První z nich je kvantitativní sociologický výzkum, přičemž zde jde v podstatě o terénní šetření nejčastěji za použití dotazníků, rozhovorů či pozorování. Podle Vodáka s Kucharčíkovou (2011, s. 91-92) metoda pozorování spočívá v záměrném sledování jednotlivců či skupin v daném prostředí, a následném porovnávání jednak různých stylů a dovedností mezi jednotlivci navzájem, ale také srovnávání se stanovenými normami. Rozhovory dle autorů spočívají v kladení připravené sady otázek konkrétním zaměstnancům s cílem zjistit jejich názory, postoje a postřehy v detailnějším záběru než například v dotazníku, které sice taky zjišťují zaměstnancovy úkoly a jeho postoje k různým aspektům jeho práce, ale nejsou tak pružné a nemusí být schopny zahrnout všechny hlediska a proměnné. Vodák s Kucharčíkovou (2011, s. 92) dodávají ještě například popis vytvořený zaměstnancem jako způsob analýzy vzdělávacích potřeb, který spočívá v tom, že jedinec vypracuje úplný popis své práce, který ukazuje důležitost a obtížnost jednotlivých úkolů, ze kterých se jeho práce skládá. V tomto přístupu se tedy ptáme přímo pracovníků či vysokých představitelů organizace na jejich vzdělávací potřeby. Výhodou tohoto přístupu je zejména fakt, že zjišťuje vzdělávací potřeby na míru daného pracovníka, na druhou stranu se jedná o poměrně náročnou aktivitu z hlediska metodické přípravy.

Druhou možností dle Bartoňkové (2010, s. 122) je identifikace kompetencí prostřednictvím určení specifického souboru kompetencí, tedy kompetenčního modelu, které se vážou na výkon oné konkrétní pozice a ovlivňují jeho úspěšnost. Tento druhý přístup je spíše o kvalitativním přístupu zkoumání a jedná se zejména o analýzu příslušných dokumentů a literatury. Tento přístup se v praxi podle autorky využívá častěji, jelikož je jeho využití univerzálnější než v případě prvního přístupu.

2.2.1.2. Plánování vzdělávání

Ve druhém kroku procesu projektování vzdělávací aktivity musí dojít k interpretaci výsledků analýzy vzdělávacích potřeb, aby s nimi mohlo být dále pracováno. Musí tedy dojít k vytvoření konkrétní strategie vzdělávání.

Nejprve je nutné konkretizovat onu mezeru ve vzdělávání neboli formulovat cíl vzdělávací akce. Podle Palána s Langerem (2008) se jedná o definici ideálního stavu, kterého by měl účastník vzdělávací akce po jejím absolvování dosáhnout, o optimální strukturu dovedností, vědomostí, návyků a postojů, obecně kompetencí, kterých chceme vzděláváním docílit. Je to tedy konkrétní definice toho, co by měl absolvent umět, čeho by měl být schopen.

Výukové cíle rozděluje Zormanová (2017, s. 107) podle toho, na jakou oblast rozvoje studentovy osobnosti se zaměřují:

- **Kognitivní** – vztahují se k osvojování vědomostí, znalostí a intelektuálních dovedností. Dle této autorky je takovýmto cílem „*naučit se určité jevy definovat, popsat, vyjmenovat, porozumět vztahům mezi těmito jevy, umět nabyté informace použít, dokázat předávané informace kriticky posoudit a umět argumentovat s použitím osvojených poznatků*“ (tamtéž).
- **Afektivní (postojové)** – vztahují se k emocionální oblasti, jde o osvojování postojů, vytváření názorů, vytváření hodnotové orientace a vlastního úsudku.
- **Psychomotorické** – jedná se o osvojování psychomotorických dovedností, například manipulace s předměty a nástroji apod.

Dále Zormanová (2017, s. 111) vymezuje pravidla pro stanovování výukových cílů. Ty musí být jednak komplexní, což znamená, že musí cílit na změnu ve všech třech uvedených oblastech, dále musí být konzistentní, neboli vzájemně soudržné a nižší cíle musí být podřízeny vyšším, také by měly být kontrolovatelné, tedy měly by umožňovat průběžnou kontrolu jejich plnění,

přiměřené, neboli v souladu se schopnostmi a možnostmi účastníků takovým způsobem, aby byly splnitelné, a naposledy musí být jednoznačně formulované požadované změny na straně účastníků a výstupy a výsledky výuky.

Správně stanovený cíl se dle Bartoňkové (2010, s. 136) vyznačuje tím, že z něj vyplývá obsah, je měřitelná změna znalostí (kognitivní doména), dovedností (psychomotorická doména) a postojů (afektivní doména). Dále nám správně stanovený cíl usnadní evaluaci a má usměrňující a integrující funkci pro vzdělávací akci, jelikož změny cíle ovlivňují i všechny ostatní prvky vzdělávání.

Po formulaci cíle vzdělávací akce je nutné stanovit její obsah, vzdělávací formy a didaktické metody. K tomuto nám dopomůže právě co nejpřesnější definice vzdělávacího cíle dané akce, z něhož vyplývají požadované vstupy (profil účastníka) a výstupy (profil absolventa) vzdělávání. Samotný obsah vzdělávání je dle Palána s Langerem (2008) stanovení přesného penza znalostí a dovedností, které je nutné účastníkům předat a ve kterých je trénovat, aby mohlo dojít k naplnění stanovených cílů. Je to konkrétní učivo, učební látka.

Identifikace profilu účastníků vzdělávání je tedy podstatný krok pro vyjasnění obsahu vzdělávací akce. Jedná se o definování toho, kdo bude objektem andragogického působení, což umožňuje úpravu vzdělávací akci „na míru“ těm, kdo se jí budou účastnit, aby skutečně docházelo k uspokojování jejich reálných potřeb. V tomto kroku je nutné identifikovat počet účastníků, jejich pohlaví a věk, vzdělanostní strukturu a strukturu podle délky předchozí praxe, pozici účastníků v sociální hierarchii, předchozí zkušenosti s tématem a cíle a zájmy účastníků a jejich praktická využitelnost. Vlastnosti cílové skupiny pak musíme brát v potaz po celou dobu vzdělávací akce (Palán & Langer, 2008, s. 163).

Profil absolventa je dle Bartoňkové (2010, s. 145) „*ideálním modelem výsledku, ideální cílovou strukturou vědomostí, dovedností, kompetencí, tedy případně i osobnostních parametrů absolventa dané vzdělávací akce*“.

Bartoňková (2010, s. 145) říká, že mezi stanovením cílů a obsahu vzdělávání musí dojít k procesu tzv. didaktické transformace neboli převedení cílů do obsahu vzdělávání, tedy do:

- inventáře disciplín,
- studijního plánu,
- osnov vzdělávání/kurikulárních dokumentů,
- studijních materiálů.

Jedná se i o systematizaci učiva, tedy rozdělení celého obsahu vzdělávání do tematických celků (ucelených bloků, kapitol či modulů). Při jejich tvorbě je důležitá logická a vzájemná návaznost a propojenost, obsahová konzistence a proporcionální vyváženost.

Na stanovení obsahu a cílů, jak již bylo řečeno výše, navazuje i volba androdidaktických forem, metod výuky, pomůcek a technik. Mužík (2010, s. 83) definuje didaktické formy jako „*určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení*“. Jedná se o způsoby řízení, organizace a regulace didaktického procesu. Rozlišuje se prezenční (přímá) výuka, distanční vzdělávání, kombinované vzdělávání, terénní vzdělávání, online vzdělávání a sebevzdělávání (Mužík, 2005). Při výběru konkrétní formy se dle Bartoňkové (2010, s. 150) bere v potaz didaktické a ekonomické kritérium. Didaktické kritérium umožňuje účastníkům se co nejvíce v daném čase soustředit na výuku, kritérium ekonomické bere v úvahu hospodárné využívání zdrojů a nákladů na vzdělávání.

Metody vzdělávání definuje například Veteška (2016, s. 170) jako konkrétní nástroje, které se využívají ve vzdělávání pro co nejefektivnější dosahování

vzdělávacího cíle. Jedná se například o seminář, přednášku, workshop, případové studie, různé dialogické a problémové metody a podobně (Mužík, 2005). Pro efektivitu je důležité střídat jednotlivé metody, jelikož jednostranné využívání metod většinou k úspěšným výsledkům nevede (Bartoňková, 2010, s. 152).

Při plánování vzdělávacího procesu a výběru forem a metod musíme vždy brát ohled na cíle a jeho účastníky, a taktéž na prostředí a časové možnosti vzdělávání, ale i na schopnosti a zkušenosti lektorů.

Při stanovování technik a pomůcek neboli materiálních předmětů, které zefektivňují a podmiňují průběh vzdělávacího procesu, je důležitá účelnost a efektivita v duchu hesla „*někdy i méně je více*“ (Palán & Langer, 2008, s. 165). Didaktické pomůcky zpřístupňují, prohlubují a rozšiřují informaci, kterou se účastníkům snaží lektor předat (Bartoňková, 2010, s. 162).

2.2.1.3. Realizace vzdělávání

Dle Bartoňkové (2010, s. 167) či dle Vodáka s Kucharčíkovou (2011, s. 99) do této fáze vstupuje několik faktorů, které mají zásadní vliv na podobu realizace vzdělávací akce. Jsou jimi zejména cíle, program, motivace, metody, účastníci a lektoři, a dále ještě také organizační a finanční zabezpečení celé akce.

Cíle Vodák s Kucharčíkovou (2011, s. 99-100) dělí do dvou kategorií. Jednak na cíle programové, jakožto cíle celého vzdělávacího programu, a jednak na cíle vzdělávací akce, které obsahují cíle jednotlivých vzdělávacích aktivit. Detailněji se cíli zabývá kapitola pojednávající o plánování vzdělávací akce.

Program dle autorů obsahuje časový harmonogram, obsah (témata), použité metody a pomůcky. K tomuto bodu bylo více řečeno v předchozí podkapitole. Zde bych jen chtěla dodat, že účastníci by měli mít na začátku každé vzdělávací akce možnost vyjádřit se ke každému z bodů programu a měli by mít prostor

vyjádřit svá očekávání pro vzdělávací akci, přičemž lektor by k těmto názorům vždy měl přihlídnout, aby byl tento co nejvíce vyhovující pro co největší počet zúčastněných.

Jako velice významný prvek veškerého vzdělávání Vodák s Kucharčíkovou (2011) považují faktor motivace k učení a zvyšování vlastního potenciálu. Motivace neboli ochota a touha zdokonalovat své znalosti, dovednosti a schopnosti, velkou měrou ovlivňuje efektivitu celého vzdělávacího procesu. Helus (2018, s. 128) definuje motivaci jako *„činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucím k dosažení cíle, k uspokojení“*. Dle Vodáka s Kucharčíkovou (2011, s. 102) na motivaci ve vzdělávání působí zejména tři faktory. Prvním z nich je hodnota vzdělávání vzhledem k současnému pracovnímu životu účastníka a k budoucí kariéře, druhým náročnost úkolů v rámci vzdělávání, přičemž negativně motivaci ovlivňují jak příliš snadné, tak příliš složité úkoly, a třetím faktorem je skutečnost, zda vzdělávání vychází ze vzdělávacích potřeb účastníků, nebo zda se jedná o akci naprosto nereflektující tyto potřeby. Ve vzdělávání je důležitá jednak samotná motivace začít se vzdělávat, tak i motivace v průběhu celé vzdělávací akce.

Lektoři dle Vodáka s Kucharčíkovou (2011) představují velmi významný faktor v úspěšnosti vzdělávání. V rámci vzdělávání v nejrůznějších organizacích a podnicích jsou dle autorů nejčastěji vybíráni spíše na základě svých odborných znalostí a dovedností z daného odvětví, než na základě svých osobnostních a pedagogických předpokladů, které jsou v jejich výběru spíše druhotné. Osobnostní předpoklady ale nepovažují vůbec za nedůležité, jelikož na jejich základě si může lektor zajistit respekt a důvěru účastníků a vykonávat a zastávat všechny nezbytné role. Význačným předpokladem je i sociální inteligence lektora, která zajišťuje schopnost fungovat v mezilidských vztazích, a to zejména na základě schopnosti efektivní komunikace, empatie, přiměřeného zvládnutí emocí, ale i jistého osobního kouzla. Schopnost předat

správným způsobem dané skupině potřebnou látku je signifikantním faktorem, který ovlivňuje úspěšnost celé vzdělávací akce. Celkově autoři požadavky na lektora shrnují následovně: „*platí, že dobrý lektor hodně poslouchá, podporuje, povzbuzuje účastníky v aktivitách, poskytuje jim reálnou zpětnou vazbu, je trpělivý a nebagatelizuje snahu účastníků o učení, případně dovysvětlení nejasností. Poskytuje dostatek času na přemýšlení a ujasňování, nedává příliš snadné ani příliš těžké úkoly, snaží se podněcovat tvořivou a pozitivní atmosféru k učení a respektuje individualitu každého z účastníků*“ (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 119).

Bartoňková (2010, s. 167) dle Hroníka dále definuje i fáze realizace vzdělávací akce:

- 1) **Příprava** – v této fázi je nutné podle již připraveného projektu vzdělávací akce zajistit, aby všechny kroky v něm obsažené mohly být realizovány, jedná se o přípravu lektora, učebních materiálů a pomůcek, účastníků a organizační zabezpečení celé akce.
- 2) **Vlastní realizace** – tato fáze začíná v momentě, kdy lektor přijede na místo vzdělávací akce, jedná se o zahájení, monitorování dění a průběhu, řešení problémových situací a podobně.
- 3) **Transfer** – v tomto případě se jedná o navržení aktivit, které budou uskutečněny po skončení vzdělávací akce (vytvoření závěrečné zprávy, souboru nejrůznějších poznatků, které se vzdělávací akce snažila předat, zpracování fotodokumentace, videozáznamů atd.). V této fázi by měli být absolventi kurzu motivováni k přenosu nabytých poznatků do praxe, o jejich praktické vyzkoušení a ověření ve skutečném životě.

Úspěšnost realizace vzdělávací akce pak podle Bartoňkové (2010, s. 168) stojí především na jejím organizačním zabezpečení. To znamená, že během žádné z fází přípravy vzdělávací akce nesmí být zapomenuto na žádnou činnost, a mělo by být jasně stanoveno kdo nese za jakou činnost zodpovědnost a jakým

způsobem je činnost zajištěna. Organizace vzdělávací akce zahrnuje například následující činnosti (Bartoňková, 2010, s. 168): zajištění propagačních aktivit, uzavření smluv s lektory a autory studijních textů, personální zajištění, evidence účastníků a zajištění jejich informovanosti, příprava harmonogramu vzdělávací akce, zajištění tisku studijních materiálů, zajištění prostor a technického zázemí dle požadavků lektorů, zajištění potřebných pomůcek, evidence a platby lektorům a dalším členům projektového týmu, evidence výstupů vzdělávací akce, zpracování evaluace, zpracování účetní bilance a kalkulace vzdělávací akce atd.

2.2.1.4. Evaluace vzdělávání

Hodnocením vzdělávání myslí Palán s Langerem (2008, s. 166) „*obecně systematické zkoumání kvality či hodnoty vzdělávacího programu, které umožňuje usuzovat na celkovou efektivitu studia a vzdělávací instituce*“. Zaměřuje se na hodnocení účastníka a jeho úspěšnost ve vzdělávacím procesu (nejčastěji pomocí ústních či písemných zkoušek, pozorování či rozhovorem) a hodnocení účastníkem, který hodnotí vzdělávací instituci, její vzdělávací program, lektory a další pracovníky podílející se na realizaci akce, prostředí apod.

Podle Bartoňkové (2010, s. 182) je evaluace vzdělávání proces, při kterém porovnáváme cíle vzdělávání neboli žádoucí chování, s jeho výsledkem, tedy s výsledným chováním. Odpovídáme tedy na otázku, zda a do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Dle této autorky probíhá hodnocení jednak na úrovni samotného obsahu vzdělávací akce, jednak poté na úrovni organizace, realizace, prostředí, lektorů, studijních materiálů, evaluace instituce a evaluace celého vzdělávacího programu. Dále pak rozlišuje dvě základní etapy hodnocení (Bartoňková, 2010, s. 184-185):

- 1) **Evaluace formativní** – probíhá v průběhu vzdělávací akce, takže pokud zjistíme nedostatky, lze je ještě v průběhu akce napravit a pracovat s nimi -formovat vzdělávací akci. Tento druh evaluace zvyšuje motivaci účastníků a využívá například testy, dotazníky, rozhovory, pozorování apod.
- 2) **Evaluace sumativní** – finální, závěrečné hodnocení vzdělávací akce, úzce souvisí s analýzou vzdělávacích potřeb a konkrétními požadavky, jeho výsledky neovlivňují danou vzdělávací akci, ale až akci následnou. Používají se zejména rozhovory, testy a dotazníky, ale i další metody.

Dle Mužíka (2010, s. 296-297) je nejpoužívanější metodou pro hodnocení vzdělávacích akcí Kirkpatrickův model, který vymezuje čtyři úrovně hodnocení efektivity vzdělávání:

- 1) **Reakce** – zjišťování pocitů a měření reakcí účastníka na vzdělávací program, na lektory, učební látku, její využití v praxi. Tato úroveň je zaměřena na spokojenost účastníka a využívá nejčastěji ankety, dotazníky a rozhovory.
- 2) **Učení** – měření úrovně rozšíření znalostí, dovedností či postojů účastníků vzdělávacího programu pomocí „školských“ způsobů – testy, referáty, zkoušky apod.
- 3) **Chování** – měření změn v chování a v jednání vlivem výukového procesu v praxi. Zjišťování může probíhat přímo ve výuce za použití různých didaktických metod, jimiž jsou například hraní rolí, tréninky apod. nebo v jiných simulovaných situacích, například assessment centre či outdoor training.
- 4) **Výsledky** – zkoumání naplnění hlavního cíle vzdělávání, měření změn v klíčových výkonnostních parametrech vlivem vzdělávání, jde

o to, jaké výsledky výuky se projevily v profesní praxi absolventů vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že vzdělávání trenérů je neustálý a pravidelný proces, podává tato kapitola definici celoživotního učení, na nějž je kladen při přípravě trenérů velký důraz. Celoživotní učení dělíme na dvě vzájemně prostupné složky – počáteční a další vzdělávání, přičemž další vzdělávání zahrnuje vzdělávání profesní a zájmové, na jejichž pomezí se dá zařadit vzdělávání fotbalových trenérů, a vzdělávání občanské. Taktéž existují tři formy v tomto vzdělávání – formální, neformální a informální, jejichž základní definice kapitola podává, aby později mohl být nastíněn průběh těchto forem ve vzdělávání trenérů. Ve druhé části se pak kapitola zabývá andragogickou didaktikou, která by měla pracovat s trojdimenzionálním modelem výuky, což znamená, že by měla být propojována kognitivní, pragmatická a kreativní dimenze vzdělávání. Zároveň je zde vysvětlen systém vzdělávání jako cyklus čtyř na sebe navazujících fází – fáze analýzy vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání a jeho evaluace. Toto jsou nezbytné informace pro empirickou část práce, která popisuje, jak funguje systém vzdělávání trenérů ve fotbale.

3. Vzdělávání sportovních trenérů

Třetí kapitola předkládané práce je propojením prvních dvou kapitol a zabývá se obecně vzděláváním sportovních trenérů, zejména jeho jednotlivými složkami – tedy složkou formální, neformální, ale i informální, jelikož i přesto, že není přímým předmětem práce, tvoří významnou část vzdělávání, takže považuji za nezbytné věnovat jí na tomto místě také prostor. Kapitola poskytuje obecný přehled o vzdělávání trenérů ve sportu, který je platný i v případě fotbalových trenérů, pomáhá tedy pochopit způsob vzdělávání pro lepší orientaci v následujících kapitolách.

„Pro gradaci trenérské profese nestačí pouze vrozené dispozice, vlastní sportovní zkušenosti a získání trenérské licence. Stále významnější roli sehraává celoživotní neformální vzdělávání a informální učení sportovních trenérů“ (Jůva, 2011, s. 2). I například Jansa s kolektivem (2018, s. 187) zastává názor, že celoživotní učení je předpokladem kvalitní trenérské práce ale Mallett, Trudel, Lyle a Rynne (2009) trenérské vzdělávání vidí jako celoživotní proces. Podle Janíkové, Jůvy a Cacka (2019, s. 79) je vzdělávání sportovního trenéra velice komplexní a dlouhodobý proces, při kterém by měl trenér mimo absolvování formálních trenérských kurzů a získání trenérské licence využívat i stále se rozšiřující nabídky neformálního vzdělávání a doplňovat jej každodenním informálním učením.

3.1. Formální, neformální a informální vzdělávání sportovních trenérů

Formální vzdělávání v České republice je zajišťováno především studiem trenérských oborů na sportovních fakultách vysokých škol, které poskytují společný základ sportovního tréninku, jehož obsahem je například problematika sportovní fyziologie, teorie sportovního tréninku, psychologie či pedagogiky sportu. Toto vzdělávání je následně doplňováno sportovními svazy, které zajišťují vzdělávání v konkrétních sportovních specializacích, a zároveň i organizovanou trenérskou praxi a mentoring (Janíková, Jůva & Cacek, 2019, s. 79). Je akreditováno Ministerstvem

školství, mládeže a tělovýchovy a jedná se vždy o strukturovaný vzdělávací systém a řízené učení (Jansa & kol., 2018, s. 187).

Neformální vzdělávání sportovních trenérů zahrnuje doškolovací systém realizovaný formou krátkodobých či střednědobých kurzů a zajišťují jej sportovní svazy. Je typické vzdělávacími nabídkami, které pro trenéry organizují sportovní svazy nebo sportovní fakulty. Z těchto nabídek převládají kratší i vícedenní semináře, přednášky sportovních odborníků, workshopy, nebo například i odborné konference a další organizované vzdělávací aktivity. Vybrané sportovní svazy, mezi něž patří právě i Fotbalová asociace České republiky, po svých trenérech požadují absolvování neformálních vzdělávacích aktivit jako předpoklad pro zahájení dalšího vyššího formálního vzdělávání (Janíková, Jůva & Cacek, 2019, s. 78)

V případě informálního vzdělávání se jedná o soubor zkušeností z vlastního působení ve sportovním prostředí a zároveň o poznatky nabyté samostudiem. Gállová a Jůva (2018) tuto oblast popisují jako neorganizovanou, nesystematickou a institucionálně nekoordinovanou. Důležitá je zde doba a úroveň vlastní sportovní kariéry včetně dosavadní trenérské praxe, ale spadají sem například i interakce s ostatními trenéry a jejich sledování. V současné době se řeší problematika započítávání trenérské praxe do systému formálního vzdělávání, kdy například Český svaz ledního hokeje uděluje extraligovým hráčům automaticky trenérskou licenci C. Informálním vzděláváním se zabývají mnohé výzkumy sportovního trenérství (například Nash & Sproule, 2012; Côté, 2006; Mallett, Trudel, Lyle & Rynne, 2009; Cushion, Armour & Jones, 2003; Gilbert, Côté & Mallett, 2006; Schinke, Bloom & Salmela, 1995; Sage, 1989), které této formě vzdělávání přiřkládají velmi významnou roli, mnohdy ji dokonce označují za primární formu trenérského vzdělávání.

Cílem dle Jansy s kolektivem (2018, s. 187-188) ovšem je, *„aby se uvedené formy vzdělávání vzájemně prolínaly a doplňovaly a aby v komplexu vytvořily nezbytný proces celoživotního učení, umožňující individuální i profesní rozvoj“* (Jansa & kol., 2018, s.187-

188). Důležité jsou totiž pro komplexní učení a vzdělávání všechny dané oblasti, jelikož i Mallett, Trudel, Lyle a Rynne (2009) například tvrdí, že samotné formální vzdělávání je značně omezené co se týče komplexní přípravy pro výkon činnosti trenéra, přestože na rozdíl od ostatních je jasně strukturované a má jasně vymezené kritéria kvality a cíle, což sice zbylým dvěma formám chybí, ale zde si na druhou stranu mohou trenéři vybrat, v čem se doopravdy chtějí a potřebují vzdělávat.

4. Metodologie výzkumu

Čtvrtá kapitola předkládané práce definuje nejprve její cíl a výzkumné otázky, které si klade. Dále pojednává o výzkumné strategii a způsobu, jakým způsobem probíhal sběr dat a jejich analýza. Na závěr pak shrnuje etické zásady, které výzkum musí dodržovat.

4.1. Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem předkládané práce je popsat, jakým způsobem probíhá formální a neformální vzdělávání fotbalových trenérů a budování potřebných kompetencí pro vykonávání trenérské praxe, provést zhodnocení daného vzdělávacího systému a poukázat na jeho nedostatky.

Práce si pak klade tři základní výzkumné otázky, přičemž první výzkumná otázka v sobě zahrnuje čtyři otázky dílčí:

- 1) Jakým způsobem probíhá formální a neformální vzdělávání fotbalových trenérů?
 - 1.1. Jakým způsobem probíhá analýza vzdělávacích potřeb?
 - 1.2. Jakým způsobem probíhá plánování vzdělávání?
 - 1.3. Jakým způsobem probíhá realizace vzdělávání?
 - 1.4. Jakým způsobem probíhá evaluace vzdělávání?
- 2) Probíhá vzdělávání fotbalových trenérů v souladu s teoretickými předpoklady?
- 3) Rozvíjí vzdělávání trenérů klíčové kompetence pro výkon trenérské činnosti?

4.2. Výzkumná strategie

Práce je koncipována jako evaluační případová studie a na výše uvedené výzkumné otázky odpovídá za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s lektory

vzdělávání a aktivními trenéry, a taktéž za použití analýzy dokumentů Fotbalové asociace České republiky, týkajících se systému vzdělávání.

V případové studii se dle Hendla (2008, s. 102) jedná o „*detailní studium jednoho případu nebo málo případů*“, přičemž „*sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců*“ (tamtéž). Dle Mareše (2015, s. 116) jde o holistický přístup, který se snaží poznat konstitutivní prvky případu/případů v kontextu reálného života a dojít k jeho hlubšímu porozumění. Hendl (2008, s. 102) taktéž říká, že nám v případové studii jde o vystižení složitosti případu v jeho celistvosti.

Cíle se případové studie snaží dosáhnout pomocí různých výzkumných metod, například pozorováním, individuálními rozhovory, diskuzí v ohniskových skupinách, obsahovou analýzou dokumentů, dotazníky apod. (Mareš, 2015, s. 116). Je zřejmé, že přestože se nejčastěji případové studie řadí do kvalitativního výzkumu, je typické, že se v jejich rámci kombinují kvalitativní i kvantitativní výzkumné postupy. Evaluační případová studie konkrétně pak cílí jednak na popis, hledání příčinných vztahů a vysvětlení jevů, ale zejména na zhodnocení jevu podle určitých kritérií. V případě této práce se jedná především o hodnocení toho, zda probíhá vzdělávání fotbalových trenérů v souladu s teorií a to tak, že v jednotlivých bodech, jak je ukládá teorie, hodnotí, zda probíhá zcela v souladu s teorií, zda se zde vyskytují menší či větší odchylky od toho, co stanovuje teorie, nebo zda vůbec neprobíhá tak, jak ukládá teorie. Pokud se toto vzdělávání neliší významným způsobem, pak se jedná o menší odchylky, pokud však se vyskytují závažnější odlišnosti v základních bodech, pak se jedná o odchylky větší.

Hendl (2008, s. 111-112) taktéž definuje šest vzájemně interagujících kroků výzkumu pomocí případové studie. V první fázi je nutné specifikovat zaměření výzkumu prostřednictvím určení výzkumných otázek. Druhý krok sestává z výběru případu, určení metod sběru dat a analýzy dat. Třetí a čtvrtý krok se týkají nejdříve přípravy sběru dat a následně sběru dat. V pátém kroku výzkumník zkoumá data a hledá

spojovací linii mezi nimi a výzkumnými otázkami, zabývá se daty v rámci jednotlivých případů a porovnává data mezi jednotlivými případy, tedy provádí analýzu a interpretaci dat, a v posledním, šestém kroku, je nutné připravit závěrečnou zprávu pojednávající o případu v jeho komplexnosti a o celkovém průběhu předkládané studie.

4.3. Výzkumný vzorek a sběr dat

Co se týče výběru respondentů do výzkumného vzorku, bylo mým primárním cílem provést polostrukturované rozhovory s lektory vzdělávání, a poté vždy minimálně se dvěma trenéry z každého stupně trenérské licence. Polostrukturovaný rozhovor neboli rozhovor pomocí návodu, definuje Reichel (2009, s. 111) tak, že zde existuje připravený soubor otázek/témat, který bude jeho předmětem, avšak nezáleží zde na pořadí, v jakém zazní. Je taktéž možno otázky částečně modifikovat, musí však být probrány všechny. Hendl (2008, s. 174) se k tomuto vyjadřuje tak, že daný typ rozhovoru umožňuje tazateli přizpůsobovat formulace otázek podle konkrétní situace a efektivně využít čas vymezený pro rozhovor. Tento způsobem vedení rozhovoru se dle Reichela (2009, s. 112) vyznačuje tím, že vyzdvihuje výhody a minimalizuje nevýhody strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru, jelikož poskytuje tazateli větší volnost pro přirozenější kontakt s respondentem, a zároveň jistá míra standardizace, i když nijak zásadní, usnadňuje třídění získaných informací.

V tomto konkrétním případě byl dotazník sestavován na základě teoretické části, přičemž otázky byly rozčleněny do čtyřech kategorií kopírujících výzkumné otázky. Těmito kategoriemi jsou: analýza vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání a evaluace vzdělávání. Podle těchto následně proběhla i analýza dat. Zároveň byly dotazníky mírně odlišné v případě lektorů (viz příloha č. 1) a trenérů (příloha č. 2), jelikož na některé otázky nebylo relevantní se trenérů ptát a na některé se bylo potřeba například zeptat trochu jiným způsobem.

Pro účely této práce tedy původním cílem bylo vybrat respondenty s licenci FAČR C, UEFA C, UEFA B, UEFA A a UEFA PRO, tedy deset trenérů se základními trenérskými licencemi, licencemi se specializacemi se práce nezabývá. Avšak vlivem povahy formy výběru respondentů, kdy jsem se rozhodla pro dle Hendla (2008, s. 150) oblíbenou metodu v kvalitativním výzkumu, tedy pro metodu „sněhové koule“, došlo k mírné modifikaci původního záměru. Pro vysvětlení, tuto metodu popisuje daný autor, či také například Disman (2020, s. 114), jako metodu, kdy si výzkumník zvolí jednoho či několik málo jedinců k rozhovoru, a tito poté fungují jako informátoři, kteří ho poté odkážou na další jedince z naší cílové skupiny. Tak tedy nakonec došlo k tomu, že v jednom případě neprobíhal rozhovor individuálně, ale formou tzv. „skupinového interview“, které Hendl (2008, s. 183) definuje jako „organizovanější typ skupinové diskuse a zároveň často používaný kvalitativní rozhovor s větším počtem jedinců“, přičemž jeho účastníci tvoří relativně homogenní skupinu a reflektují tazatelem položenou otázku, na niž slyší odpovědi ostatních, mají možnost na ně reagovat a doplňovat své odpovědi. V tomto konkrétním případě se jednalo o dva jedince na nejvyšší trenérské licenci (UEFA PRO) a čtyři jedince s licenci UEFA A, přičemž jeden v daném období dokončoval své studium licence UEFA PRO, takže byl schopen reflektovat svou zkušenost i z tohoto vzdělávání. Tato situace nastala neočekávaně, avšak z hlediska přínosu pro mou práci naprosto příhodně, jelikož tím došlo k rozšíření mého výzkumného vzorku, a taktéž z toho důvodu, že k trenérům na těchto úrovních je relativně těžké proniknout. Zároveň tito nemají při své práci mnoho času a prostoru, tím pádem byla tato možnost nejschůdnější a nejefektivnější pro všechny zúčastněné. Důležité je také říci, že jelikož je nutné procházet vzdělávacím systémem postupně, jsou trenéři schopni reflektovat i zkušenosti z předchozích stupňů licenčního vzdělávání.

V případě lektorů je nutné nejprve osvětlit, jakým způsobem FAČR v tomto ohledu funguje. Pro účely školení fotbalových trenérů (především po licenční úroveň UEFA B) byli před několika lety vyškoleni čtyři lektoři, jejichž úkolem bylo objíždět Českou

republiku a vést licenční vzdělávání fotbalových trenérů v krajích a okresech. Cílem bylo vytvoření jednotné koncepce a sjednocení daného vzdělávání, aby probíhalo v celé republice stejným způsobem. To je i důvod, proč jsem shledala dostačujícím provést rozhovory se dvěma lektory, protože se jejich výpovědi poté shodovaly, což dokazuje, že je systém opravdu nastaven jednotně. Všichni tito lektoři jsou zároveň držiteli nejvyšší trenérské licence, což je zároveň jednou z podmínek, aby se člověk mohl lektorem stát. Jelikož si prošli celým systémem licenčního vzdělávání, měli by být schopni jej také reflektovat z pohledu trenéra, nejen lektora.

V nedávné době však došlo k vytvoření pozice tzv. Grassroots trenéra mládeže FAČR (GTM), a to jak na úrovni krajů, tak i okresů. V České republice tedy funguje 14 krajských a 80 okresních GTM, jejichž úkolem je mimo jiné zajišťovat jednotné vzdělávání v rámci těchto celků až po licenci UEFA B. Z těchto jsem byla schopna provést rozhovor s jedním z krajských GTM, který je zároveň držitelem licence Trenér mládeže UEFA A.

Rozhovory se všemi trenéry probíhaly formou osobní interakce, stejně jako rozhovor s GTM. V případě lektorů však z důvodu vzdálenosti bylo vhodnější přistoupit po individuální domluvě na online rozhovor prostřednictvím platformy Zoom, která daný problém vyřešila. Všechny rozhovory probíhaly během února roku 2023.

Co se týče zkoumání dokumentů, Hendl (2008, s. 130) pro tento proces stanovuje čtyři fáze:

- 1) definice výzkumné otázky
- 2) definice toho, co se bude považovat za dokument
- 3) pramenná kritika – posouzení dokumentů
- 4) interpretace dokumentů a vypracování zprávy

Výzkumné otázky byly již definovány výše v podkapitole 4.1., která pojednává o cíli práce a výzkumných otázkách. Jako dokument jsem považovala zejména zdroje

zveřejněné na oficiálních stránkách Fotbalové asociace České republiky týkající se vzdělávání, přičemž nejužitečnější se mi prokázal být zaprvé Řád trenérů fotbalové asociace České republiky (2018), který definuje základní pojmy a pojednává o systému vzdělávání a udělování trenérských licencí či systému doškolování trenérů, a to konkrétně u nás v České republice. Druhým pro mě nejpodstatnějším dokumentem, ze kterého jsem čerpala, je Trenérská konvence UEFA (2020), která obsahuje minimální standardy a doporučení pro všechny členské země a asociace, aby byly naplněny požadované jednotné podmínky vzdělávání. Zároveň mi byl umožněn i přístup do online systému vzdělávání fotbalových trenérů, ve kterém jsem našla další zdroje užitečných informací.

4.4. Etika výzkumu

Hendl (2008) či například Reichel (2009) se shodují, že etické otázky hrají velmi důležitou roli ve společenskovedním výzkumu a je nutné jim věnovat pozornost. V první řadě je dle autorů potřeba získat poučený, informovaný, souhlas. Osoba se tedy účastní studie pouze za toho předpokladu, že s tím na základě předchozího poučení o jejím průběhu a okolnostech souhlasí. Zároveň musí být účast na výzkumu dobrovolná a participující osoby si musí být vědomy, že mohou svou účast kdykoli v průběhu ukončit. Neméně důležité je i udržování anonymity a soukromí participantů, jejich identita nesmí být odhalena nikoho dalšímu kromě výzkumníka. A v neposlední řadě je nezbytné, aby v případě potřeby pořízení zvukového či obrazového záznamu byli účastníci o této skutečnosti informováni a aby s ní souhlasili. Na všechny tyto aspekty byl během výzkumu brán ohled a všechny vyjmenované požadavky byly naplněny.

5. Analýza systému vzdělávání fotbalových trenérů

Poslední kapitola předkládané práce nejprve poskytuje základní informace o systému vzdělávání fotbalových trenérů, fungování Fotbalové asociace České republiky a o licenčním systému této organizace. Následně pak probíhá vyhodnocování sebraných dat ve čtyřech oblastech – analýza vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání a evaluace vzdělávání.

5.1. Základní informace

Trenérem ve fotbale se může stát osoba, která absolvuje příslušný formální licenční kurz, který je dle Řádu trenérů Fotbalové asociace České republiky (2018) vymezen obsahem učiva a počtem učebních hodin podle studijního programu. Tyto kurzy a obecně vzdělávání trenérů ve fotbale zajišťuje právě Fotbalová asociace České republiky (FAČR) prostřednictvím svých komisí, a to ve spolupráci s Uníí českých fotbalových trenérů (UČFT) a vysokými školami. Vzdělávání probíhá v souladu s Trenérskou konvencí UEFA (Unie evropských fotbalových asociací – hlavní řídicí organizace evropského fotbalu) o vzdělávání evropských fotbalových trenérů, která stanovuje minimální standardy pro vzdělávání, které si však mohou jednotlivé asociace zpřísnit samy podle potřeby. Na základě této Konvence má FAČR právo udělovat trenérům absolvujícím potřebné vzdělávání licence s mezinárodní platností a účinností. UČFT je pak konkrétně organizace sdružující a podporující fotbalové trenéry v České republice, která je vzdělává prostřednictvím organizace seminářů, doškolování či pořádání konferencí s různými osobnostmi českého i světového fotbalu (UČFT, 2023).

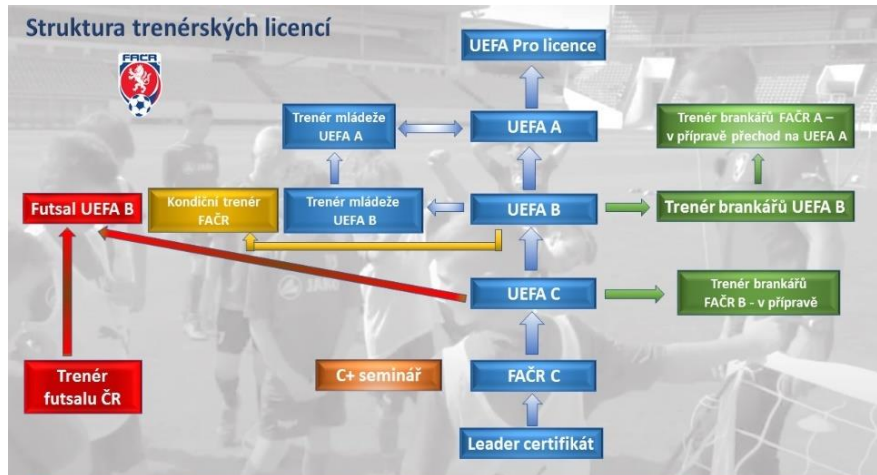
Vzdělávání trenérů ve fotbale není jednorázová záležitost, ale je nutné pravidelně podstupovat další vzdělávání ve formě doškolování pro prodloužení platnosti získané licence. Ta se standardně uděluje na určitou dobu, konkrétně na tři roky (pokud ovšem trenér nedosáhl věku šedesáti let, poté už je licence udělována na dobu neomezenou bez nutnosti doškolování). Toto potvrzuje informace ze třetí kapitoly práce, která takto

popisuje neformální vzdělávání sportovních trenérů. Trenérská konvence UEFA (2020, článek 30) udává, že toto doškolování musí být pravidelně plánováno na každý kalendářní rok pro každou úroveň trenérské licence UEFA, a má být poskytováno kombinací pedagogů a specialistů se specifickou kvalifikací, odborností a zkušenostmi. Zároveň stanovuje, že cílem dalšího vzdělávání je aktualizovat způsobilost trenérů a propagovat celoživotní učení. Od licence UEFA A se pak uplatňuje kreditní systém, což znamená, že každý držitel licence musí povinně mimo hlavního doškolovacího semináře absolvovat další, vedlejší, semináře ohodnocované různým počtem kreditů a pro prodloužení této licence je nutné získat za určité časové období stanovený počet kreditů. Ony vedlejší semináře a kredity za ně získávané jsou podmínkou, aby se trenér mohl účastnit hlavního doškolení. V mezidobí licenčních kurzů a doškolení pořádají komise ve spolupráci s UČFT a vysokými školami ještě speciální semináře, které jsou zaměřené na předávání zkušeností, vědomostí a poznatků v konkrétně zaměřených tematických oblastech. Těmito jsou například speciální semináře zaměřené na trénink brankářů, na psychologii, vedení skupin a jednotlivců, na ženských fotbal, na fotbal handicapovaných, na kondiční aspekty, na rozvoj herních a techniko-taktických předpokladů apod. Tyto lze uznat také jako vedlejší doškolovací semináře (Řád trenérů fotbalové asociace České republiky, 2018).

Zároveň na svých oficiálních stránkách FAČR pravidelně zveřejňuje metodická videa zaměřená na různá témata z fotbalového prostředí, která umožňují trenérům rozvíjet své poznatky ve svém volném čase, jedná se tedy o zprostředkování nabídky informálního vzdělávání, kterého mohou trenéři dobrovolně využívat. Dále také v online systému vzdělávání FAČR může každý trenér po přihlášení se do svého profilového účtu v sekci „další vzdělávání“ nalézt odkazy na další možnosti seberozvoje ve formě různých videí a dalších studijních materiálů.

Vzdělávání trenérů a licenční kurzy pak probíhají v návaznosti na stupeň licence, kterého chce jedinec dosáhnout, jelikož každá licence má jinak nastavené požadavky (struktura trenérských licencí viz obrázek č. 1). Čím vyšší licence, tím náročnější

vzdělávání je nutné absolvovat jak z hlediska počtu vyučovacích hodin, tak i z hlediska množství a složitosti předávaných poznatků. Důležité však je, že licenčním systémem je nutno procházet postupně, od nejnižších licencí po nejvyšší.



Obrázek 1: Struktura trenérských licencí FAČR (trénink.fotbal.cz)

Z obrázku č. 1 vyplývá, že trenérské licence postupují od nejnižšího Leader certifikátu, což není trenérská licence jako taková, pouze jakýsi základní certifikát podmiňující další vzdělávání, přes licenci FAČR C, přičemž ani jedna z těchto licencí nemá výstup s hlavičkou UEFA, tím pádem tedy nemají mezinárodně uznávanou platnost. Dále přes licenci UEFA C, UEFA B a UEFA A až po nejvyšší licenci UEFA PRO, které již mezinárodně platné jsou. Dále se pak ještě vyčleňují i licence specializované na trénink mládeže, trénink brankářů, trénink futsalu či kondiční trénink, těmito se však ve své práci nezabývám.

Vzdělávací požadavky vychází taktéž ze základního zaměření jednotlivých trenérských licencí vzhledem k věku svěřenců a tím pádem i hlavních cílů vedení daných věkových kategorií:

Licence	Motto	Kategorie
Leader certifikát	radost ze hry	přípravky - mladší žáci
FAČR C	radost ze hry	přípravky - mladší žáci
UEFA C	radost ze hry	přípravky - žáci
UEFA B	výchova a učení	přípravky – žáci - dorost
TM UEFA B	výchova a učení	přípravky – st. žáci
UEFA A	učení a výkon	žáci – dorost - dospělí
TM UEFA A	výchova, učení, výkon	rozvoj a péče o talenty
UEFA PRO	úspěch	profi fotbal dospělých a mládeže

Tabulka 1: Zaměření trenérských licencí (trenink.fotbal.cz)

Čím vyšší licence, tím větší vážnost je vzdělávání přikládána, jelikož stoupá profesionalita a tím pádem se i stupňují požadavky na výkon svěřenců. Vyšší komplexnost a náročnost souvisí i se skutečností, o které jsem psala v první kapitole předkládané práce, tedy že trenérská činnost není brána jako plnohodnotná profese, mimo jiné z toho důvodu, že ne pro každého představuje hlavní zdroj obživy. Na profesionálních úrovních tomu tak však ve většině případů je, tím pádem tomu musí odpovídat i požadavky. Vzdělávání toto bere v potaz zejména tím, že na vyšších licencích je věnována vzdělávání vyšší časová dotace a prohlubují se i poznatky a více a více se rozvíjí potřebné kompetence definované v první kapitole této práce. Tuto skutečnost lze vyčíst i z minimálních rámcových vzdělávacích plánů pro jednotlivé licence, které jsou předmětem příloh Řádu fotbalových trenérů FAČR a které jsou umístěny v přílohách předkládané práce. Příloha č. 3 obsahuje tento plán pro licenci FAČR C, příloha č. 4 pro licenci UEFA C, příloha č. 5 pro licenci UEFA B, příloha č. 6 pro licenci UEFA A a příloha č. 7 pro licenci UEFA PRO.

Prvním, základním, stupněm trenérského vzdělávání v ČR je tedy, jak vyplývá z obrázku č. 1, Leader certifikát, který vznikl především pro rodiče a začínající trenéry. Je zaměřen na práci s dětmi a probíhá pouze online a bezplatně na stránkách FAČR a

je možné ho podstoupit kdykoliv. Je to internetové vzdělávání zakončené testem, které, jak již bylo řečeno, podmiňuje účast na dalším licenčním vzdělávání (Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 10).

Dalším stupněm licenčního trenérského vzdělávání je licence FAČR C. Tato licence je taktéž zaměřena především na přípravu na trenérské působení v dětském fotbale, ale lze ji využít i v kategoriích mládeže a dospělých v rámci okresních fotbalových soutěží (Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 6).

Ani jedna z uvedených licencí nemá výstup a průkaz s hlavičkou UEFA, což znamená, že nemá mezinárodní platnost jako licence, které budou předmětem dalšího textu, a i když se na ně v obecném hledisku vztahují pravidla Trenérské konvence UEFA, nejsou zde přesně stanovené požadavky na tuto licenci, nýbrž tyto vychází především z určení Fotbalové asociace České republiky.

Následující licencí po licenci FAČR C je licence UEFA C, která je primárně zaměřena na přípravu na trenérské působení v mládežnickém fotbale a na působení v kategoriích dospělých v okresních soutěžích (Řád trenérů FAČR, příloha č. 1).

License UEFA B je zaměřena na přípravu pro trenérské působení v mládežnickém fotbale a na kategorie dospělých v rámci okresních a krajských fotbalových soutěží (Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 2).

Kurz trenérské licence UEFA A je zaměřen na přípravu pro trenérské působení v profesionálních, ale i neprofesionálních soutěžích, a v soutěžích vyšších mládežnických kategorií (Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 3).

Nakonec potom Řád trenérů FAČR (2018, příloha č. 5, § 1) říká, že *„licenční kurz licence UEFA PRO je zaměřen na vzájemné propojení teoretických vědomostí a praktických dovedností a schopností nezbytných pro trenérské a manažerské působení v profesionálním fotbale“*.

5.2. Analýza vzdělávacích potřeb

Na základě teoretické části je možné říci, že existují tři základní úrovně analýzy vzdělávacích potřeb. Těmito jsou: komplexní analýza, analýza klíčových otázek a analýza zaměřená na problémy. Zároveň máme dvě základní možnosti, jakými můžeme zjišťovat vzdělávací potřeby zaměstnanců. Buď můžeme provádět terénní výzkum, ve kterém vycházíme přímo od samotných pracovníků, nebo můžeme jít více teoretickou cestou zahrnující zejména analýzu dokumentů a tvorbu souborů kompetencí potřebných pro výkon činnosti. Každopádně je důležité, aby měli účastníci možnost se vyjádřit ke svým vzdělávacím potřebám a podílet se na podobě vzdělávací akce.

Co se týče analýzy vzdělávacích potřeb v případě licenčního vzdělávání fotbalových trenérů, je situace poněkud složitější vzhledem k povaze daného vzdělávacího systému. Každý kurz je totiž specifický v tom, že se jej účastní úplně jiní a noví lidé, každý kurz je jedinečný složením svých účastníků, ale také jejich kontextem a specifickými potřebami, které vychází především z toho, že se stejnou licenci mohou trenéři operovat na úplně odlišných úrovních fotbalových soutěží, liší se klubové kontexty, historie trenérů, jejich osobnostní předpoklady, které jsou v této činnosti základním předpokladem apod.

Veškeré vzdělávání fotbalových trenérů však vychází, jak již bylo řečeno, z Trenérské konvence UEFA (2020), která stanovuje minimální standardy pro vzdělávání a vydává předpisy a doporučení, jakým způsobem by vzdělávání mělo probíhat a co by mělo být jeho obsahem. S těmito nařízeními pak každá konkrétní asociace, která je signatářem dané Konvence, pracuje dle potřeb svého specifického kontextu, což vystihují i výpovědi lektorů a GTM, nejlépe odpověď lektora č. 1 na otázku, jak probíhá analýza vzdělávacích potřeb, zda vychází spíše od samotných trenérů, nebo zda se využívá spíše analýza dokumentů:

„Obě varianty. Ta první, co vlastně jste řekla, že máme nějak definováno, co ten fotbalový trenér potřebuje znát, co by měl vědět, tak s tím vlastně přicházíme my a na základě toho skládáme rozvrhy

těch jednotlivých bloků, když je to třeba licence na 150 h, tak je to rozdělený na třeba 5 x 3 dny. A v těch jednotlivých blocích jako ten rozvrh skládáme my, ale současně to je podle typologie toho lektora, někdo to má postavené víc takhle, a někdo nechává třeba 15-20 % toho kurzu právě na studentech a ptá se jich: 'hele, co byste chtěli? Chcete méně témat a více do hloubky, nebo naopak uděláme toho víc, ať nasajete větší množství informací a dáme tam nějaký další rozšiřující témata, ale nepůjdeme tak moc do hloubky?' A i s tímhle jako pracujem, takže řekl bych, že oboje, každopádně převládá spíše to, že jsou jasně dané osnovy a ony jsou i od UEFY, takže my vydáváme sice jako fotbalová asociace průkaz, ale pod záštitou UEFY a UEFA dává, má nějakou Konvenci UEFA, kde má tematicky a obsahově a hodinově, jak by ta licence měla vypadat. Takže máme jakýsi hrubý rámeček, který samozřejmě přizpůsobujeme do určité míry, co jde, těm frekventantům."

Vrcholní představitelé všech oddělení, která zodpovídají za vzdělávání trenérů fotbalu, jsou navíc vždy fotbalovými trenéry a odborníky, kteří, jak je popsal lektor č. 2, „se nejvíce potkávají s profesionálním fotbalem“. To znamená, že definice toho, co by měl trenér znát a vědět, jaké by měl mít schopnosti a dovednosti, vždy vychází ze zkušeností těch, kdo mají za sebou bohatou a dlouholetou trenérskou praxi a jsou aktivní v trenérské činnosti, a to většinou na nejvyšších úrovních. Dle výpovědi lektora č. 1 pak vidíme, že v závislosti na typologii lektora jsou tyto stanovené standardy dále upravovány dle specifických požadavků a potřeb účastníků licenčního vzdělávání, takže v jistých případech existuje možnost, aby se účastníci podíleli na podobě vzdělávacího kurzu. Dá se tak říci, že dle této výpovědi probíhá analýza vzdělávacích potřeb takřka v souladu s teoretickými předpoklady, až na drobné odchylky závisející na tom, kdo daný kurz vede.

Podobně pak probíhá i tvorba neformálního vzdělávání, tedy hlavních a vedlejších doškolovacích seminářů. Toto další vzdělávání dle Trenérské konvence UEFA (2020, článek 28) musí vždy splňovat individuální potřeby, přání a požadavky každého trenéra, a zároveň potřeby každé jednotlivé asociace z hlediska očekávaných schopností a výsledků učení. Už z tohoto lze vyvozovat, že příslušné orgány každé konkrétní asociace navrhnou obsahy doškolování dle toho, co považují za důležité a potřebné pro trenérskou praxi, ale měla by vždy existovat možnost, aby se trenéři vyjádřili k tomu, co sami potřebují. Témata proškolení tedy i dle výpovědi lektorů i GTM nastavuje Trenérsko-metodický úsek (TMÚ) ve spolupráci s příslušnými

komisemi a zkušenými trenéry, a opět v závislosti na lektorovi mají trenéři v rámci těchto doškolování možnost se vyjádřit či klást dotazy, co by chtěli či potřebovali znát.

Zároveň mají trenéři možnost přicházet skrze svůj profil v online systému vzdělávání FAČRu s náměty a připomínkami pro vzdělávání, existuje tedy i tato možnost, jak vyjádřit své potřeby, přání, ale i kupříkladu výtky týkající se výuky.

Na základě těchto informací tak lze i říci, že ve vzdělávání trenérů se uplatňuje jak komplexní analýza, tak analýza klíčových otázek i analýza zaměřená na problémy, která probíhá formou interakce s trenéry během kurzů. Ona analýza zaměřená na problémy konkrétně vychází i z průběžných testů a zkoušek, které trenéři skládají v průběhu licenčních kurzů, přičemž se zde odhalují jejich slabé stránky. Dá se tedy říci, že toto probíhá v souladu s teorií.

Že opravdu záleží na povaze daného lektora potvrdily zkušenosti jednotlivých trenérů, kteří se napříč licencemi shodli, že v některých případech dotazování probíhá, v některých nikoli, a v těchto případech kurzy pak probíhají čistě podle stanovené osnovy.

Zejména při doškolování je však velkým problémem právě výše zmíněná skutečnost, že se vzdělávání účastní široká škála trenérů, každý se specifickým kontextem, ve kterém funguje, a se specifickými požadavky a potřebami. To pak má dle výpovědí za následek to, že doškolení v realitě svým obsahem necílí na specifické potřeby trenérů a nemá tím pádem požadovaný přínos:

„Já bych to možná nechal trošku na těch trenérech. Protože někdo trénuje s béčkem (licencí UEFA B) žáky, někdo trénuje dorost, někdo trénuje chlapy. A vlastně to doškolení svým způsobem, a to není vůbec nic proti těm, co přednášej, to není nezajímavý, ale teďka kolika procent těch posluchačů se to dotkne. Jestli tam nenechat trošku víc volnosti, mít trošičku víc důvěry k těm trenérům, že by tohle měli.“
(trenér s licencí UEFA A č. 1)

nebo:

„Na tom semináři jsme se sešli ty, co dělaj přípravky, mladší, starší, až po chlapy. To znamená, že se tam sešla právě celá škála těch trenérů, a proto se tam víceméně probíralo všechno. Ale dneska se hodně

tlačí na tu mládež, takže jde to převážně přes ty mládežníky a mládežnický trenéry, protože je strašnej úbytek dětí, děti nesportujou, tak se snaží nalákat, a jde primárně o ty děcka. Já tam ale přijedu, děláš chlapy, a každej musí mít v ruce nějaký papír, jako že máš tu licenci, zaplatíš těch šest stovek, šest stovek asi dobrejch, že zaplatíš za to prodloužení, ale pro mě jako takovýho to je zbytečný. A teď to nebudu drammatizovat, je to od osmi do jedny hodiny, ale pro mě, když to řeknu blbě, ale probírala se tam prostě ta mládež. Kdyby se tam sešlo patnáct trenérů ze stejný soutěže, tak už by to mělo mnohem lepší výstup. Tam by to mělo mnohem lepší vypovídající hodnotu, tam bych se třeba něco dozvěděl, tam by to pro mě mělo nějaký smysl. Nebo aspoň soutěže, který k sobě jsou nějakým způsobem blízko. Mělo by to pro mě smysl v tom, že bychom si mohli i o těch zkušenostech nějak povídat, vyměnit si je, říct si. Ale tam se sejde taková škála lidí, věkové rozdíl, trenérské rozdíl, kategorie, úplně jiný prostředí a najednou tam sedíš a já nejsem ten typ komunikativní, co se hlásí, protože je tam tak široká směs něčeho. Pro mě to prostě nemá vypovídající hodnotu.“ (trenér s licenci UEFA B č. 2)

A stejně tak:

„I to je za mě třeba teď, jak jsme byli na tom běčku, to jsme se shodli s kolegou, že vlastně sedíte v místnosti a teď jako zvedete ruce kdo co trénuje. A je tam obrovské rozptýl v rámci toho, jestli trénujete předpřípravku, mladší žáky, dorost, nebo chlapy, a nebo je tam ohromnej rozdíl, jestli tam seděj chlapi z krajskýho přeboru a nebo tam seděj chlapi z nějaký třetí třídy. Takže i to je obrovské rozptýl, takže člověk si v tom nechci říct, že nevybere, ale nemyslel jsem si, že to je úplně jako potřeba v rámci té kategorie, kterou trénuju.“ (trenér s licenci UEFA B č. 1)

V této oblasti se tak nedá říci, že by naplňovala analýza vzdělávacích potřeb teoretické požadavky lépe než s velkými odchylkami. Trenéři sice dotazováni na své potřeby být mohou, avšak v takto široké paletě jejich profilů není možné, aby bylo cíleno na všechny. Zůstává ovšem otázkou, zda by bylo možné toto zlepšit zejména z hlediska financování kurzů, které, jak bude řečeno ještě později, představuje v tomto ohledu bariéru.

Zároveň se z výpovědí trenérů ukázalo být i problematické to, že se na tvorbě obsahu doškolování podílí trenéři právě z profesionálních úrovní. Tento problém se vyskytuje zejména u trenérů s nižšími stupni licenci nebo u trenérů, kteří, byť mají vysoký stupeň licence, fungují na úrovních neprofesionálních:

„Teď už jakoby ty semináře běžej z toho vzdělávání jakoby, já nevím, no, já nepotřebuju slyšet kluky, když mi vyprávěj v první lize, jak jedí, když jedou do Barcelony. Oni to třeba jako mají připravený supr, jo, ale nevím, jak je to vypovídající pro to vzdělání. Když bych chtěl, tak se na to přihlásím a půjdu se na to podívat, ale takhle to bylo v tom (hlavním doškolovacím) semináři. Nevím, nevím, no. Nejsem z toho poslední dobou nadšeněj, co chodí, ale pak tam jsou věci, který, říkám, musí to člověk vybírat k tomu, co trénuje. A většinou to je spíš postavený, že to přednášej ty lidi, pro který ten fotbal je živobytí

a ty jsou v úplně jiným, jiný kvalitě soutěže, nebo v jiný soutěži, takže v tomhle doškolení se to těžko hledá, no. K čemu mně třeba je, jak to funguje ve Spartě. To nepotřebuju jako. Já potřebuju vědět, jak to vypadá na hřišti v divizi, v ČFL¹, jo. Tohle je takový odtržený od reality. Když si to přenesu na krajskej přebor, tak to procento toho, co si tam odtud člověk odnese, to je opravdu jako málo. Samozřejmě někdo, když trénuje (první) ligu nebo druhou ligu, tak mu to dá o mnoho víc. Proto bych třeba cílil podle toho, kde ten trenér trénuje, aby měl možnost si to vybrat, no. Takhle to maj ale postavený, takhle oni to dělaj, no.“ (trenér s licenci UEFA A č. 1)

nebo:

„Jakej to má smysl, povídat nám, jak by to měla dělat Viktorka Plzeň, Sparta Praha, reprezentace, když trénuju tady. On to nemyslí špatně, ale musíš to přece vždycky dát do toho prostředí, komu to říkáš. Proto pořád nechápu tu věc, proč přednáší vořežprutům jako my: 'trénoval jsem reprezentační dvacítku'. Pašák, ale umíš se ještě vcítit do nás? Umíš mluvit o našem prostředí? K čemu mi je, jak se chová reprezentační dvacítku? Nemá to pro mě vypovídající hodnotu. A nejde to napasovat všude. To když jsem byl mladej a pitomej, to jsem to zkoušel, ale nefunguje to. Nemůžeš vzít něco, co dělaj ve Spartě a zkoušet to na vesnici, to se ti ty kluci seberou a půjdou do prdele.“ (trenér s licenci UEFA B č. 2)

Toto však funguje i naopak, tedy v případě trenérů na profesionálních úrovních, kteří znají povahu profesionálního fotbalu a potřebovali by na druhou stranu zase vyšší úroveň poznatků:

„Já si myslím, že tam jsou trenéři na týhle úrovni, na tý profi, kde víceméně všechno vědí, nebo ne, to bych řekl asi špatně, ale tohleto český prostředí prostě znaj. Vědí, jak se trénuje v Teplících, vědí, jak se trénuje v Budějovicích, když nás pošlou někam na nějakej, jak se jezdí na ty štace různý, a když někdo pojedje do Teplíc, tak se tam nedozví nic novýho. Takže já si myslím, že na týhle úrovni by měli přednášet zahraniční trenéři, zahraniční kondičáci, prostě lidi, který nám ukážou něco z toho svého prostředí. (trenér s licenci UEFA PRO č. 1)

Je tedy evidentní, že přestože obsahy vzdělávání vychází od aktivních trenérů, není to vlivem vyjmenovaných faktorů nutně zárukou jeho kvality. Takže přestože dle výpovědí lektorů a analýzy dokumentů by měla analýza vzdělávacích potřeb probíhat takřka v souladu s teoretickými předpoklady a jen s drobnými odchylkami, v realitě se ukázalo, že takto nastavený systém není toliko efektivní, především tedy v případě dalšího vzdělávání trenérů ve fotbale, a bylo by nutné lépe zaměřovat vzdělávací akce na specifické potřeby trenérů, aby bylo dosahováno kýžených výsledků.

¹ Česká fotbalová liga, třetí nejvyšší fotbalová soutěž v České republice

5.3.Plánování vzdělávání

Z teoretické části vyplývá, že při plánování vzdělávání je nezbytné stanovit cíl a obsah vzdělávací akce, z čehož se následně vychází při výběru vhodných metod, forem a pomůcek, které pomohou tohoto cíle dosáhnout při její realizaci. Důležitý je zde proces didaktické transformace mezi stanovením cílů a obsahu vzdělávání. Vzdělávací cíle dělíme na cíle programové a cíle vzdělávací akce, a liší se podle oblastí, na které cílí – rozlišujeme kognitivní, afektivní a psychomotorické vzdělávací cíle, přičemž dobře stanovený cíl míří na všechny tři oblasti. Zároveň v tomto kroku stanovujeme i profil účastníka a absolventa vzdělávacího kurzu. Dle teorie by se mělo taktéž ve vzdělávání pracovat s trojdimenzionálním modelem výuky, tedy mířit na kognitivní, pragmatickou a kreativní dimenzi rozvoje účastníků vzdělávání.

Trenérská konvence UEFA (2020, článek 9) stanovuje, že smluvní strana organizující trenérský kurz musí dle této úmluvy naplánovat kurz v ročním národním kalendáři kurzů trenérů, stanovit podmínky přijetí, stanovit měřitelné cíle kurzu, definovat hlavní trenérská témata, která mají být studována a vypracovat podrobný studijní plán, který bude založen na osnovách s minimálně takovým obsahem, jak jej poskytuje UEFA. Zároveň musí každá konkrétní organizace zajišťující vzdělávání trenérů stanovit podrobný program, definovat transparentní systém hodnocení pro každou část kurzu, nastavit maximální počet účastníků, definovat požadavky pro úspěšné dokončení kurzu či stanovit požadavky na vzdělavatele. V České republice tedy tento úkol naplňuje FAČR v souladu s požadavky a nařízeními UEFA.

Řád trenérů FAČR (2018) stanovuje hlavní programový cíl Fotbalové asociace ČR, jímž je dbát o sportovní a sociální rozvoj svých členů, jejichž podstatnou část tvoří hráči. Dle daného řádu pro realizaci tohoto cíle vytváří FAČR rámec systému vzdělávání trenérů takovým způsobem, aby bylo možno získat a zvyšovat odbornou způsobilost trenérů pro co nejkvalitnější tréninkový proces a pozitivní vývoj ve výkonnosti hráčů. Odbornou způsobilostí se dle příslušného řádu myslí praktické dovednosti, teoretické

vědomosti a pedagogické a sociální schopnosti a dovednosti, a to vždy na úrovni požadované jednotlivými stupni trenérských licencí. Toto jsou i schopnosti a dovednosti, které jsou dle teorie obsažené v první kapitole práce, nezbytné pro trenérské působení. Za tímto účelem byl zřízen Trenérsko-metodický úsek FAČR, a také Trenérsko-metodické komise na okresních (TMK OFS) a krajských (TMK KFS) úrovních, a zároveň Trenérsko-metodická komise při Pražském fotbalovém svazu (TMK PFS). TMÚ a dané komise mají na starosti pořádání licenčních kurzů a doškolování trenérů, tvorbu jejich programů a zaštitují další organizační činnosti týkající se trenérského vzdělávání. Za jednotný obsah určených licencí a jejich organizaci na úrovni OFS, KFS a PFS jsou zodpovědní lektori FAČR, přičemž s nimi a s komisemi při těchto činnostech spolupracuje na krajské a okresní úrovni GTM, jak již bylo řečeno výše. TMÚ, dané komise, lektori a GTM jsou tak zodpovědní za plánování a organizaci vzdělávání trenérů v souladu s požadavky Trenérské konvence UEFA. Cílem jednotlivých licenčních kurzů je pak rozvíjet vždy specifickou odbornou způsobilost v závislosti na úrovni každé trenérské licence. Jsou tedy vždy definovány programové cíle i poté konkrétně cíle jednotlivých kurzů, přesně jak ukládá teorie.

Stanovování obsahu a tvorbu studijních plánů shrnuje nejlépe odpověď lektora č. 1 na otázku, kdo a jakým způsobem stanovuje obsah kurzů:

„Většinou šéf metodického oddělení, šéf úseku trenérů, a vlastně on přijímá od UEFY tu Konvenci UEFA, což je dejme tomu třeba 2-3 stránkový jako elaborát o tom, jak by ta licence měla vypadat. To znamená, jaký by měla mít minimum hodin, kolik by měla být teorie, kolik by měla být praxe, kolik by měla být třeba analýza videa. A pak tam je rozepsaný tematicky co by se mělo probrat. Ale je to hrubá osnova a my si ji potom vezmeme a šijeme to na míru na to naše český prostředí, protože malinko jinak budou vzdělávat Fini, kteří dostávají úplně stejnou Konvenci UEFA a malinko jinak třeba Srbové, kteří jsou taky v té Konvenci UEFA. Takže Fini si to budou uzpůsobovat na svou mentalitu a svoje klimatický podmínky, stejně jako Srbové si to budou na svou mentalitu a svoje klimatický podmínky. A my jsme na tom v podstatě podobně. Takže hrubý rámec je, ale můžeme s tím pracovat.“

Minimální rámcové vzdělávací plány pro každou licenci jsou definovány v přílohách Řádu trenérů FAČR (2018) a pro licence, o kterých pojednává tato práce, jsou uvedeny v jejích přílohách, jak bylo popsáno již v úvodní části této kapitoly. Z těchto plánů je

patrné, že vzdělávání fotbalových trenérů svým rozdělením výuky na hodiny teorie a praxe, které se vzájemně prolínají a propojují pro co nejvyšší využitelnost v praxi, míří na všechny dimenze trojdimenzionálního modelu výuky. Taktéž Trenérská konvence UEFA (2020, článek 8) stanovuje, že vzdělávání trenérů ve fotbalu musí probíhat jako učení založené na realitě. To znamená, že musí upřednostňovat „učení v klubovém kontextu s využitím znalostí, dovedností, zkušeností a přístupu k řešení reálných situací ve fotbale“ a stimulovat celoživotní učení a rozvíjet kompetence předáváním znalostí během kurzů na praktických cvičeních, individuálním a kolektivním učením na pracovišti, cyklem učení (aktivitou, reflexí a budováním a plánováním teorie) a pomocí nových konceptů, kterými je například mentoring či distanční vzdělávání. Je tedy kladen velký důraz na využitelnost při praktickém působení trenérů, to vystihuje výpověď trenéra s licenci UEFA C č. 1:

„Tam právě to, co nám vysvětlovali, tak se přenášelo i do toho druhého dne, do toho na tom hřišti. Jakoby to, co nám vysvětlovali, jak by ty tréninky měly vypadat, tak my jsme si pak přenášeli do té praktický části, kde nám to ukazovali. Mělo to návaznost či spojitost. Ale jakoby jenom ty tréninky, co nám vysvětlovali, tak to se další den praktikovalo na tom hřišti. Jakoby sestavení tréninku a jak by ten trénink měl asi vypadat a tak, i pro jednotlivý kategorie věkový, jak by se to mělo asi tak odvíjet.“

Je tedy zřetelné, že vzdělávání trenérů se snaží budovat a rozvíjet u trenérů klíčové kompetence, jak byly definovány v první kapitole této práce, a to tím způsobem, že při teoretických vyučovacích hodinách jsou trenérům předávány nezbytné znalosti pro efektivní výkon trenérské praxe, kam patří například znalosti fyziologie, anatomie, didaktika fotbalu, pedagogika, koučink, psychologie, etika, management, pravidla fotbalu apod., což vyplývá z minimálních rámcových vzdělávacích plánů jednotlivých licencí (viz přílohy č. 3 – č. 7), a shoduje se s teorií v první kapitole této práce. Následně jsou tyto znalosti zkoušeny a převáděny do praxe v praktických hodinách výuky, aby byly fixovány pro využití během vlastního trenérského působení účastníků.

Zároveň nejsou rozvíjeny jen znalosti a dovednosti, ale i postoje trenérů, jelikož se bere v potaz i etika chování a rozvíjí se u trenérů schopnosti správného působení na své svěřence a přístup k nim a celkově k vhodnému chování ve všech aspektech trenérské

činnosti, což vyplývá jak z učebních plánů vzdělávání, tak z jeho cílů mířících na rozvoj odborné způsobilosti trenérů a její definice. Etika chování a komplexní působení na rozvoj svěřenců je dle první kapitoly této práce taktéž nezbytnou součástí práce trenéra, a to jak obecně trenéra ve sportu, tak samozřejmě i ve fotbale.

Z uvedených tvrzení tedy vyplývá, že licenční trenérské vzdělávání propojuje kognitivní, pragmatickou a kreativní dimenzi vzdělávání v souladu s teorií. Zároveň tak v souladu s teorií rozlišuje mezi cíli kognitivními, afektivními a psychomotorickými.

Řád trenérů FAČR (2018) zároveň definuje základní požadavky na uchazeče o trenérské licenční vzdělávání, což se opět vždy liší v závislosti na stupni licence. Je zde tedy vždy pro každou jednotlivou licenci stanoven profil účastníka kurzu. Tyto základní požadavky se poté od licence UEFA A ověřují u přijímacích zkoušek, kde se vybírají nejvhodnější uchazeči pro studium, přičemž se bere v potaz i historie a zkušenosti trenérů, ale i jeho osobnostní charakteristiky. Minimální a maximální možný počet účastníků pro každý z kurzů je také obsažen v Řádu trenérů FAČR (2018). Co se týče profilu absolventa, jeho stanovení popisuje lektor č. 1 následovně:

„Co týče toho, kam vlastně cílíme, jaký by měl být výstup toho člověka, tak jedna věc je, že vlastně zjišťujete potenciál a jakési předpoklady na začátku toho kurzu, a na konci toho kurzu jsou samozřejmě závěrečné zkoušky a v průběhu toho kurzu jsou dílčí testy a dílčí zkoušky a výstupem by měl být člověk, který se posunul. A teď je to jako velmi těžký říct, protože i k těm lidem se snažíme přistupovat individuálně, takže je tam jako ten individuální posun. Tady nejsou žádný pevně stanovený sylaby, ale v té naší jakoby malé skupině, protože to metodický oddělení není úplně tak četný, je tam 6-7 lidí, kteří spolu dlouhodobě spolupracují, tak už máme v uvozovkách jakýsi klíč k tomu, co chceme předávat a jakým způsobem a jak by měl ten člověk na konci toho kurzu vypadat. Máme to interně definováno, jak by měl ten člověk vypadat po těch jednotlivých úrovních. Čím vyšší licence, tím vyšší nároky na všechno, na znalosti, na schopnost komunikace atd.“

Jsou tedy splněny teoretické požadavky pro stanovení profilu účastníka a absolventa vzdělávací akce, a zároveň vidíme, že je ke studentům přistupováno individuálně, nikoli striktně podle generalizovaných pravidel.

Na kurzy se trenéři přihlašují online skrze své profilové účty v online vzdělávacím systému na stránkách FAČR a v každé elektronické registraci jsou vždy uvedeny požadavky na uchazeče, základní informace o výuce, včetně toho, kde a kdy bude výuka probíhat i s přesným časovým harmonogramem, způsob zakončení kurzu, cena kurzu a pokyny k platbě a taktéž vždy kontaktní osoba pro daný kurz. Licenční kurzy pak probíhají vždy jednou ročně, pro licence FAČR C v každém okrese, pro UEFA C a UEFA B v každém kraji, poté centrálně pro licence UEFA A jednou v Praze a jednou v Olomouci a pro UEFA PRO jednou za rok v Praze. Vidíme tedy, že s rostoucí licencí se snižuje množství možností pro absolvování kurzu, tím pádem i množství účastníků, a proto je nutné pořádat přijímací zkoušky, aby byla splněna kapacita kurzu, a zároveň aby ke studiu byli propuštěni pouze ti nejvhodnější uchazeči s největším osobnostním, znalostním i dovednostním potenciálem stát se trenérem na nejvyšších úrovních. Zároveň s tímto souvisí i skutečnost, že na nejvyšších licencích jsou na uchazeče kladeny vyšší nároky vzhledem k profesionalitě výkonu činnosti na těchto úrovních.

Trenérská konvence UEFA (2020, článek 28) definuje obecně cíl dalšího trenérského vzdělávání, kterým je dle příslušného článku aktualizace způsobilosti držitelů trenérských licencí UEFA, a propagace celoživotního učení. Jak již bylo řečeno výše, hlavní doškolení probíhá na všech licencích každé tři roky a je podmínkou pro prodloužení licence, od licence UEFA A se pak uplatňuje kreditní systém, takže je nutné mimo hlavní doškolení absolvovat ještě vedlejší doškolovací semináře. Na základě informací z Řádu trenérů FAČR (2018) a rozhovorů s lektory lze říci, že za organizaci a plánování doškolení zodpovídá opět především TMÚ, jednotlivé komise a GTM ve spolupráci s UČFT a vysokými školami. Cílem všech těchto seminářů je zejména aktualizovat a rozšiřovat poznatky a dovednosti trenérů v souladu s moderními trendy a inovacemi, které přichází do fotbalu, aby bylo zajišťováno neustálé navyšování kvality a efektivity trénování. Tyto semináře jsou vypisovány průběžně během každého roku a trenéři se na ně opět mohou přihlašovat přes svůj profil v elektronickém systému vzdělávání FAČR, přičemž u každého kurzu

jsou vždy stanoveny podmínky pro účast na doškolení, místo a čas konání, program, cena kurzu a kontaktní osoba.

5.4. Realizace vzdělávání

K této fázi bylo v teoretické části uvedeno, že do ní vstupuje několik faktorů, které mají zásadní vliv na podobu realizace vzdělávací akce. Těmi jsou zejména cíle, program, motivace, formy a metody, účastníci a lektori. Velice důležité pro úspěšnost vzdělávací akce je její organizační zabezpečení, kam spadá široká paleta činností, které musí být zajištěny a které byly vyjmenovány již v teoretické části. Předmětem této podkapitoly bude podrobněji rozebrat, jakým způsobem se s danými faktory vypořádává vzdělávání fotbalových trenérů.

Již bylo řečeno, že za realizaci a organizační zabezpečení vzdělávání zodpovídají na krajích a okresech zejména GTM manažeři a lektori vzdělávání, dále příslušné komise a na nejvyšší úrovni TMÚ. Dle Řádu trenérů FAČR (2018) GTM zastupuje FAČR ve schvalování a organizaci kurzů, zaopatřuje komunikaci s TMÚ a zasílání dokumentů ke kurzům, zajišťuje obsazení lektorů v kurzech a garantuje kvalitu závěrečných zkoušek. To znamená, že osnovy pro vzdělávání jsou dané pro všechny licence stejné, byly vytvořeny i jednotné prezentace, podle kterých se vyučuje, ale každý kraj a okres je zodpovědný za zajištění organizace kurzů sám. To platí jak pro licenční, tak i pro další vzdělávání.

K cílům a programu se již vyjadřovaly předchozí dvě podkapitoly, zde bych jen chtěla doplnit informace týkající se využívaných forem a metod ve vzdělávání, a taktéž k časové dotaci kurzů. Na základě provedených rozhovorů bylo zjištěno, že co se forem výuky týče, licenční vzdělávání probíhá vždy prezenční formou, vyjma období pandemie covidu-19, který na dané období výuku přenesl do online podoby. To samé platí i pro hlavní doškolovací semináře. Při realizaci vedlejších doškolovacích seminářů je však využívána jak prezenční, tak často i online forma vzdělávání, která dle výpovědí lektorů teď začíná při těchto seminářích převládat, jelikož je efektivnější,

co se týče času, peněz, ale i toho, že trenéři nemusí nikam dojíždět a mohou je absolvovat z domu. Některé semináře tedy probíhají prezenčně, kdy se všichni účastníci sjedou na určitém místě, některé probíhají přes online platformy určené pro setkávání v online prostoru. Hlavní metodou ve vzdělávání fotbalových trenérů je přednáška, zejména v teoretických částech licenčního vzdělávání a v doškolování:

„V tuhle chvíli je to pravidelně už několik let přednáška. A jako my se snažíme je tam uvést do diskuze, jenomže tam máte 150-200 lidí a jak to v ČR bývá zvykem, tak ti lidi do té diskuze potom tolik jít nechťej. Na těch nižších licencích, když probíhá licence jako taková, tak je to velkej trend teď snažit se to vést k tomu, aby to bylo hodně v pracovních skupinách, aby to bylo hodně v diskuzích, aby to nebyla jenom ta frontální výuka, a abychom dávali příležitost hodně těm trenérům se tam jako vzájemně obohatit tou diskuzí. A na UEFA C, UEFA B licenci a vejš, tak tam už je to i o tom, že oni musej v rámci toho vést třeba část tréninku, musej si obhájit nějaký práce a tak. Takže tam už to je i o tý praxi, ale na tom doškolení je to vesměs o tom, že ty trenéři jdou spíš jako na tu frontální část, to znamená, že jenom poslouchaj. Hodně. Ale máme teďka čerstvě 2 měsíce novýho šéfa úseku vzdělávání, který je hodně zaměřený právě tady na to vzájemný sdílení. Takže věřím, že ten trend se posune a bude to i v rámci těch doškolení, ale v současný době to tak jako není. Teď je to doškolování hodně o tý frontální výuce, o přednáškách, nebo názorných ukázkách, ale oni na to jenom koukaj.“ (lektor č. 2)

V praktických částech licenčního vzdělávání už probíhají i snahy o to, aby si trenéři vyzkoušeli některé teoretické poznatky v praxi pomocí různých metod:

„Procentuálně jsou ty teoretická témata tak na 50 %, témata na hřišti taky 50 %, s tím, že do té praxe je zahrnuto buď to, že jdete někam se podívat na trénink, nebo do nějakýho týmu, nebo ti frekventanti jsou na hřišti a sami na sobě se učí, že jeden je třeba v roli trenéra, ostatní udělají hráče a on je nějak jako vede v té praktické části. Nebo je tam analýza videí, že mají za úkol vytvořit třeba mikroskupiny ti trenéři, jsou tři v dané oblasti a jedou si navzájem na ty svoje tréninkové jednotky. A vždycky jeden z nich teda ten trénink vede, dva se na něho dívají a současně oni dva ten trénink natáčej a pak jdou a u toho videa si ještě ten trénink zrekapituluj a vlastně se učí hledat ty věci, který by ten trenér v tom tréninku měl sledovat, dívají se na to, jestli byly dobře nastavený právě ty kondiční parametry, technicko-taktický parametry, jestli byl dostatečný počet opakování atd.“ (lektor č. 1)

Co se ale teoretických hodin licenčního a dalšího vzdělávání týče, výpovědi trenérů potvrdily informaci uvedenou v teoretické části, tedy že metody je nutné střídat pro co největší efektivitu vzdělávání, neboť využívání jedné metody má na učení negativní vliv:

„Já se neumím soustředit, já jsem dyslektik, takže já mám dar, že koukám, kejvu, ale stejně tam nejsem, vůbec nevím, co tam třeba 10-15 minut říkaj, protože to nevydržím, když mě to nebaví, nebo je tam špatnej tón hlasu, neslyším ho, no tak já pak neposlouchám a jen čumím všude okolo.“ (trenér s licenci UEFA B č. 2)

„Ale za mě je lepší praktická než sedět v lavici, no. Že je to názorně jakoby. Stejně si to pak člověk musí převést do té praxe z tej učebny, takže za mě – je to i zábavnější, člověk nesesí, neusíná u toho, každý šestý slovo si pamatuje. Pak když je to na tom hřišti, tak je to zábavnější, a hlavně se mi to pak i lépe pamatuje, no. Člověk si to dostane pod kůži a pak si s tím poradí podle svého, no.“ (trenér s licencií UEFA C č. 1)

„Ale to, když si to fakt můžeš zkusit a i padesátiletý chlapi by si to občas mohli ještě zkusit, ne že ne. Takže jako online je supr, šetří jim to čas, šetří to peníze. Přednáška je supr, ty tam musíš jet, oni musej něco zaplatit – lektora atd. Ale každéj to chce mít za sebou. Všichni držej hubu a už prostě: 'no tak dobrý, kolik ještě, ještě dvacet minut, no tak ještě dvacet minut'. A kdyby to zaprový bylo intenzivnější, kdyby to bylo kombinovaný, kdybys opravdu jako musel, a dobře, jestli je to tak už teď nastavený, tak dobře, tu informaci rád budu mít, aby tě to prostě udržovalo, a zároveň si prostě možnost mít jednou za rok vybrat něco, kde si fakt něco zkusíš. Osaháš si to a zkusíš si to na vlastní kůži. Ne si anonymně sednout a čumět na hodinky, kdy už to skončí, no. Vytáhnout se z tý komfortní zóny a zkusit si něco.“ (trenér s licencií UEFA B č. 1)

Ačkoliv je tedy vzdělávání nastaveno tak, že je možné si některé teoretické poznatky vyzkoušet v praxi, je i dle slov lektorů potřeba vylepšit styl vedení kurzů, aby nedocházelo k tomu, že si trenéři kurzy „jen odsedí“, ale aby vyvinuli nějakou aktivitu, která by zefektivnila výuku v teoretických blocích vzdělávání.

S tím souvisí i skutečnost, která vyplývá již z výpovědi lektora č. 2, tedy že oněch doškolovacích seminářů se účastní mnohdy velké množství účastníků, a to napříč licencemi, což znemožňuje či ztěžuje využívání i jiných metod, jakož i vedení jakékoli diskuze. To vidí jako nedostatek jak ti, kdo vzdělávání vedou, což bylo uvedeno například již výše, tak i samotní trenéři:

„Tam ta účast je opravdu velká. To se nestalo, aby nás tam bylo málo. Já jsem jezdil na doškolení do Olomouce tuším, že jsem nikde jinde nebyl. A tam nás bylo tak 150. To se sjeli všichni – oni tu licenci pak neprodloužej, když tam člověk není, tak má smůlu. Je to anonymní účast, kdy pak nějaký problém je, když se řeší, tak tam mluvěj dva až tři lidi a nikdo jinej, ten názor tam prostě není, to jako samozřejmě, kdyby to bylo v menším množství, ale to zase asi není v silách toho FAČRU. Proto si myslím, že kdyby byla možnost jít někam, kde bude kapacita pět až osm lidí, který se půjdou podívat do nějakýho tréninkovýho procesu a pak o tom mluvěj, tak je to lepší zpětná vazba. Tady to je plnej sál, ktorej – kdo se nebojí mluvit, mluví, kdo se bojí, nemluví, ten to jen odsedí.“ (trenér s licencií UEFA A č. 1)

„On ten pán jako samozřejmě vyjadřuje se, ptejte se, mějte názory, na druhou stranu si myslím, že když tam je 40 lidí, možná víc, tak už to pak byla taková – ten řek to, ten řek to, a nakonec se to vytrácí. Kdyby nás tam bylo sedm osm, tak tomu rozumím, že diskutujeme. Při 40 lidech to nejde. A navíc musíš brát v potaz to, že jiný trenérský kategorie, a ještě navíc z jinýho prostředí. Je nás moc. Je to moc prostě. Ten chlap tam stojí, je nás 40, teď jsou tam dva snaživci, co s ním komunikujou. A takovej ten pocit, že

tady musíme být, dostat štempl, takových nás tam mohl být, nevím, si tipnu, z těch 40 třeba 25.“ (trenér s licenci UEFA B č. 2)

„Je tam třeba 30 lidí, takže se ani nedostane na každého, takže to pro mě není asi tak, že bych z toho vzešel lepší.“ (trenér s licenci UEFA C č. 1)

„Ted' jsme třeba měli asi 60 trenérů. Pak jsme měli ted' letos UEFA B a tam bylo taky asi 60 trenérů. Ale máme taky rok, kdy jich je třeba 120 na ten jeden den. Je to hodně lidí, ale musíme to nějakým způsobem udělat. Léta jsme to dělali s jiným krajem dohromady, takže jsme se scházeli buď v posluchárně tady univerzity, nebo tam. A tam bylo třeba 250 až 280 lidí. Na tu interakci je to hodně, jasný. Ale zase záleží na tom lektorovi a na tom zvoleným tématu bych řekl.“ (GTM)

Toto je tedy nedostatek, který má evidentně výrazně negativní vliv na vzdělávání trenérů, především tedy na vzdělávání další. Z výpovědí však vyplývá, že v tomto je bariérou ekonomické kritérium, které sehrává významnou roli při realizaci vzdělávání. Ovšem při licenčním vzdělávání je počet účastníků značně omezen Řádem trenérů FAČR, který pro každou licenci stanovuje maximální počet účastníků, takže zde tento faktor tak problematický není. Jak ale bylo řečeno k vedlejším doškolovacím seminářům, probíhají teď čím dál častěji online a zde se FAČR nově snaží využívat technologie pro zefektivnění trenérské spolupráce:

„Ta interakce, o tu se vždycky snažíme, ale je jasný že na tom onlinu ve finále se vám z té stovky vyjádří deset až patnáct lidí. Takže my se snažíme využívat chat, současně fotbalová asociace nakoupila ty placené verze programu Zoom, který umožňuje tzv. podmínosti, takže my i když jsme měli nějakou práci, že třeba jsme pustili desetiminutové video, zaměřili jsme pozornost trenérů: „hele ted' sledujte, jak vypadá obranná fáze tohoto týmu“, tak po tom úseku, kdy oni se na to koukali, tam my jsme schopni rozdělit je do třeba deseti skupin po šesti lidech, plácnu, a oni tam budou mít těch deset minut v šesti lidech prostor diskutovat o tom tématu a vypsát třeba hlavní body. Pak se zase všichni vrátíme společně do té místnosti, kde nás je 60, a tam se třeba prezentuje. Takže jako jde to, ale současně se to učíme. Takže covid nám v tomhle otevřel nový obzory, takže my jsme ve fázi, kdy my využíváme ten Zoom na věci, které jsme před tím covidem používali daleko méně a učíme se využívat ty technologie.“ (lektor č. 1)

Tento problém tedy nezůstává bez povšimnutí, a probíhá jistá snaha o jeho řešení, alespoň v oblasti vedlejšího dalšího vzdělávání trenérů.

Problémem se ukázala být i časová dotace, a to zejména na nejnižších stupních licenčního vzdělávání, a poté i v doškolovacích seminářích, což nejlépe vystihují tyto komentáře trenérů právě s dvěma nejnižšími licencemi:

„Jako za dva dny tomu trenérovi to nic – ta kartička má platnost tři roky, to obnovení po třech letech je otázka 4 hodin. Co do toho člověka chcete nasypat za informace za 4 hodiny? A aby ten člověk do sebe dostal nějaký informace, jak se k těm dětem chovat, že každý to dítě je jiný, že některýmu dítěti to musí vysvětlit jinak a vícekrát, tak ten kurz by musel být v rozsahu klidně 14 dnů, ne víkendů. Myslím si, že ten systém nějak nastavený je, ale není nastavený správně.“ (trenér s licenci FAČR C č. 1)

„A to doškolení je stejně jednou za dva roky, nevím, jestli to teď nezměnili, že každý tři už, takže de facto, já nevím, ale osm hodin za tři roky, to není úplně obohacující na informace a ty nové věci, no.“ (trenér s licenci UEFA C č. 1)

„Z touhy po vzdělání tam na téhle úrovni nechodí nikdo. Jdeš tam, protože musíš mít kartičku, protože je to tím podmíněný, abys mohl trénovat, je to čistě pragmatický. Za ty dva dny tě stejně nikdo trénovat nenaučí“ (trenér s licenci FAČR C č. 2)

Právě na těchto dvou licencích však studují například rodiče či začínající trenéři, mnohdy i ti, kdo fotbal aktivně nikdy nehráli. Vidíme pak tedy již i ze samotných výpovědí, že časová dotace na těchto kurzech je významně nedostatečná, i vzhledem k tomu, že na těchto úrovních licencí se neuplatňuje kreditní systém, který by nutil trenéry absolvovat pravidelně další vzdělávání, takže podstupují jen několikahodinové semináře jednou za tři roky, což je i dle samotných trenérů značně nedostatečné. Na vyšších licencích už se tento problém nevyskytoval, jelikož tam je časová dotace licenčního vzdělávání podstatně navýšená, jak vyplývá i z minimálních rámcových vzdělávacích plánů uvedených v přílohách. Zde vidíme, že zatímco licenční kurz licence FAČR C probíhá 20 vyučovacími hodinami a u licence UEFA C 40 vyučovacími hodinami, už u kurzu UEFA B probíhá 160 hodin, u kurzu UEFA A 200 hodin a u kurzu UEFA PRO je to dokonce 552 hodin rozložených do tří semestrů a dvou let studia.

Toto zakládá i odlišnosti v odpovědích na otázku, která forma vzdělávání, zda formální, neformální, či informální, představuje pro trenéry nejdůležitější zdroj poznatků. Zatímco trenéři na nejnižších stupních shodně uváděli, že nejpřínosnější je pro ně vlastní trenérská praxe, interakce s jinými trenéry, sledování nejrůznějších videí na internetu, samostudium apod., trenéři na nejvyšších licencích přikládali licenčnímu a dalšímu vzdělávání větší roli a shodovali se, že musí být všechny v rovnováze, že

formální a neformální systém poskytují základ potřebný pro efektivní praxi, ale samozřejmě že i informální vzdělávání hraje velice důležitou roli.

Co se však nelišilo napříč licencemi, byly výpovědi shodně dokládající, že velice podstatným faktorem v trenérském působení je samotná osobnost trenéra, což potvrzuje skutečnosti uvedené v první kapitole této práce.

Poslední výpověď, tedy výpověď trenéra č. 2 s licencií FAČR C, zároveň otevírá téma motivace účastníků pro vzdělávání. Na nejnižších trenérských licencích se ukázalo, že motivace se vzdělávat vychází spíše z vnějšku, než z vnitřní touhy po vzdělávání a rozvíjení svých znalostí a dovedností. Trenéři zde podstupují licenční kurzy zejména z toho důvodu, že aby člověk mohl fungovat jako trenér ve fotbale, musí být držitelem platného průkazu trenéra, s čímž souvisí i to, že musí podstupovat doškolovací semináře, aby mu byla platnost licence prodloužena. Bohužel tomuto přístupu neprospívá ani skutečnost, že nastavení FAČRu je takové, že vzdělávání na těchto úrovních probíhá velice omezenou formou a poskytuje jen velice strohé informace ve velmi omezeném čase, takže trenéři pak nemají pocit, že by je významně obohatilo a vybavilo potřebnými znalostmi a dovednostmi pro výkon trenérské praxe. Toto nastavení vychází sice ze skutečnosti, že na těchto nejvíce amatérských úrovních fungují zejména dobrovolníci, kteří se této činnosti věnují ve svém osobním volném čase, a navíc převážně zadarmo, tím pádem jednak chtějí šetřit trenérům čas, jednak nevidí důvod, aby dostávali větší množství poznatků. Na druhou stranu si i samotní trenéři myslí, že když už zde tato podmínka je, mělo by vzdělávání mít jistou hodnotu, aby nedocházelo k tomu, že jezdí na kurzy s tím, že musí, ale nijak je to neobohatí. Výpovědi trenérů potvrzují, že to platí i na licenčních, i na doškolovacích kurzech, nejvýstižnější jsou nejspíše tyto dvě výpovědi:

„A že je v dnešní době podmínka FAČRu, že pokud chceš trénovat mládež a chceš jezdit na turnaje, tak musíš mít trenérskou licenci, abys mohl být v kolonce trenér, tak je to prostě kus papíru. Je to prostě elektronické test, kterej člověk musí naklikat. Je to jenom o tom, že dneska každej ten klub musí mít, pokud chce hrát soutěže, tak musí mít trenéra s licencií. A ten kurz není k ničemu. Je to jenom proto, že

někdo získá tu licenci. A na to doškolení jdeme už s tím, že si to tam jdeme na 4 hodiny odsedět s tím, že se třeba něco málo dozvíme, ale tím to skončí.“ (trenér s licenci FAČR C č. 1)

a druhá:

Asi opravdu nejde vymýšlet něco nového, ale říkám, měl jsem to popátý, ale když to řeknu blbě, ty tam musíš, protože chceš, aby ti obnovili ten trenérskéj průkaz, ale já tam už jezdím s tím, že vím, že se tam v tomhle směru nemůžu dozvědět nic nového. Ale já to slyšel už pětkrát, dobrý, čárka, podepsanej jsem, mám štempl a jedeme dál. V tuhle chvíli je to potřeba. Pravidla jsou a musej se dodržovat, tak je dodržuju. Jedu tam a doufám, že budu mít zas na několik let pokoj. A nevěřím, že se za tu dobu uděje něco převratného, tomu nevěřím. To je jako bys chodila někde do školy a furt ti tam říkali to samý. Ty tam budeš chodit, abys měla nějakou čárku, uděláš nějaký testy, učitel bude spokojenej, ale ty odejdeš jako vždycky, tak dobrý, odseděla jsem si to, ale nic mi to nedalo.“ (trenér s licenci UEFA B č. 2)

Tento problém souvisí právě i s analýzou vzdělávacích potřeb, jejíž efektivnější provedení by tento problém mělo být schopné vyřešit, aby mohla výuka lépe cílit na potřeby trenérů pro jejich vlastní praxi, což by zvyšovalo motivaci trenérů se vzdělávat.

Na nejvyšších licencích, to znamená licencích UEFA A a UEFA PRO se pak už u respondentů objevuje spíše vnitřní touha po vzdělání, trenéři se chtějí rozvíjet, chtějí se posouvat dál, hromadně uváděli, že je získávání nových poznatků naplňuje a baví, že se chtějí dozvídat nové věci, které přichází do fotbalu. To pravděpodobně vychází z toho, že člověk, aby postupoval takto vysoko, už musí mít touhu se doopravdy vzdělávat a věnovat své přípravě čas a jiné prostředky. Takto se například vyjádřil trenér s licenci UEFA PRO č. 1:

„Pak je tam samozřejmě praxe, kdy na tom hřišti vedete trénink a řešíte detaily a tyhle věci, ale to jako víceméně jako každej z nás umí. Jako vést trénink, udělat trénink, ale ty věci okolo na těch přednáškách jsou právě zajímavější. Ať už jsou to ty licence, nebo furt jsou semináře, na který se přihlašujeme, teď už je nepotřebujem, ale chodíme tak, protože nás zajímají ty nové věci, který se tam jako objevujou, no.“

A je také samozřejmě rozdíl, jestli člověk trénuje ve svém volném čase, nebo zda je to pro člověka zdroj obživy, jak bylo vysvětleno dříve v této práci. O tom vypovídají i tyto výroky, zaprvé:

„Kdybych to fakt měl na full-time a měl za to peníze, tak by mě to asi motivovalo, to určitě. I na nějaký stáže bych šel, ale pro mojí potřebu, i kvalitu těch kluků, protože jsme pořád někde na vesnici, takže to děláme jako naši otcové dřív, že vezmem kluka na fotbal a děláme to srdcem a jak to vidíme pro ty kluky

nejlíp, no. Děláním pro ně maximum, a to je asi moje cesta, víc tomu dát nemůžu, no.“ (trenér s licencií UEFA C č. 1)

a:

„No, zvyšovat kvalifikaci si asi nechci, nemyslím si, že bych jako na to měl uplatnění. Zároveň mám takovou práci, která mi dovoluje takový vytižení, jaký mám teďka v rámci jako nějakýho maximálu, pak už bych to asi neztoládnul. A zase takovej nadšenec nejsem.“ (trenér s licencií UEFA B č. 1)

Často uváděnou motivací pro trenéry ke vzdělávání se a získávání trenérských licencií, především pro trenéry působící na nejnižších licenciích, je i možnost trénování vlastních dětí. Rodič chce začít trénovat tým svých potomků, a s tím, jak děti stárnou, je potřeba si navyšovat trenérskou licenci, aby mohl rodič s dítětem zůstat a trénovat jej případně i dále, což vychází právě ze zaměření jednotlivých licencií, jak bylo vysvětleno již výše. Výstižně toto formuloval trenér s licencií FAČR C č. 1:

„Člověk to nedělá až tak kvůli sobě, ale dělá to kvůli těm dětem. I když jako, není to myšlenka, kterou bych chtěl úplně zavrhnout a říct, že bych chtěl navždycky zůstat u mládeže, to určitě ne. Ale je to všechno podmíněný tak, že člověk funguje někde, protože tam má ty svoje děti. A ony ty děti, jak porostou, tak člověk, aby s nima mohl zůstat jako trenér, tak s nima bude muset jít dál a studovat, aby se posunul dál.“

Dalším motivačním faktorem je motivace ze strany klubů, které nabízí trenérům různé pozice, které vždy souvisí s různými fotbalovými soutěžemi, a aby zde trenér mohl trénovat, tak si musí zajistit dostatečnou kvalifikaci.

Motivace ze strany FAČRu pak spočívá právě především v nastavení celého vzdělávacího systému, kdy je podmínkou prodloužení licence absolvovat pravidelná doškolení v závislosti na jejím stupni. Dále ale pak některé kraje motivují ke vzdělávání prostřednictvím finančních odměn za absolvování různých vedlejších vzdělávacích akcí. Toto se týká nejnižších licencií, kde se zavádí kraj od kraje dobrovolný kreditní systém, přičemž aby trenér dosáhl na onu odměnu ve formě jistého finančního obnosu, musí splnit požadovaný počet kreditů. Tento systém popsal lektor č. 2:

„My už tady v rámci toho kraje máme nastavený to, že oni můžou právě si, a to není vyloženě jako doškolení, ale můžou si získat finanční podporu, kterou získají díky tomu, že absolvují právě takovej podobnej kreditní systém, jako máme my na těch vyšších licenciích. Tak oni můžou v rámci jednoho roku

absolvoovat nějaký semináře, za který získávají body, a když získají určitý počet bodů do určitého termínu, tak získají finanční odměnu. Takže je tady tahle motivace. Samozřejmě je otázkou, jestli potom ty trenéři to dělají proto, že se chtějí vzdělat a je pro ně super bonus to, že získají peníze a nebo to, že prostě získají prachy a zas projdou tím, že si to odsedějí. A bude to člověk od člověka různé.“

Co se pak lektorů týče, dle Trenérské konvence UEFA (2020, článek 13) musí být všechny kurzy UEFA „poskytovány pedagogy, kteří mají platnou licenci alespoň na stejné úrovni jako kurz, na kterém vyučují“. Zároveň musí mít tyto kvalifikaci národního vzdělavatele. Vzdělavatel trenérů je tedy dle dané úmluvy „držitel platného průkazu trenéra, tj. osoba s fotbalovými, vyučovacími a vůdcovskými schopnostmi, která se stará o celkový rozvoj a vzdělávání současných i budoucích trenérů“. Jedná se tedy o technické pracovníky, učitele a manažery. Dle této Konvence mohou specifické části kurzů UEFA však učit i odborníci se zvláštní kvalifikací, odbornými znalostmi a zkušenostmi, ale nikoli s příslušnou licenci UEFA. Mezi tyto patří například doktoři, psychologové a jiní odborníci na příslušnou oblast.

Důležité je i téma financování kurzů. Dle Řádu trenérů FAČR (2018) je průběh každého licenčního kurzu zajištěn vlastním rozpočtovým programem, jehož zásadní část tvoří poplatky za účast v daném kurzu. Výše těchto poplatků se liší v souvislosti na stupni trenérské licence, tedy čím vyšší úroveň, tím dražší kurz, což vychází především z časové náročnosti kurzů a s tím spojenými dalšími aspekty. Výdaje z rozpočtu zahrnují dle tohoto Řádu nájem hřišť, tělocvičen, hal a učeben, dále odměny lektorům a také studijní materiály poskytované účastníkům. Lektorů dále uvedli i ubytování účastníků během kurzů, potřebné oblečení a další potřebné pomůcky. Vzhledem k rozsahu výuky na nejvyšších licencích pak samozřejmě vstupují finanční možnosti účastníků jako možný limitující faktor pro vzdělávání, jelikož kurzy zde, především na PROFI licenci, nejsou nikterak levnou záležitostí. Lektor č. 1 ale vysvětluje, jakým způsobem se s tímto trenéři vypořádávají:

„Samozřejmě to je o nějakých finančních možnostech, ale jako ti lidé, kteří se tomu věnují jako své profesi, tak většinou jsou ochotní to do toho dát, většinou jim pomáhají i kluby, že to buď za ně zaplatí ten klub, nebo jim dá polovinu těch peněz, nebo jim dočasně zvedne plat, aby jim to nějak kompenzoval, zase je tam víc způsobů.“

Takto to ovšem z výpovědí trenérů funguje i na licencích nižších. Samozřejmě to tak ale není ve všech případech, a tak se určitě může stát, že finanční stránka je pro trenéry bariérou, aby si mohli navyšovat svou kvalifikaci. Jedná se však o nutnou součást vzdělávání, aby mohla být zajišťována kvalita jeho realizace.

Za doškolovací semináře jsou pak taktéž trenérům účtovány poplatky, a to i v případě online kurzů, protože je vždy minimálně potřeba zajistit odměňování lektorů a vzdělavatelů, kteří kurzy vedou.

O kurzech jsou trenéři informováni prostřednictvím e-mailů a také prostřednictvím svých profilových účtů na oficiálních stránkách FAČRu v online vzdělávacím systému, kde jsou v kolonce „Kurzy a semináře“ vypsané všechny aktuální příležitosti, na které se zde trenéři mohou registrovat.

Co se ještě ukázalo být problematické, je otázka toho, kde se doškolovací semináře odehrávají, především tedy ty vedlejší, jelikož ne vždy mají trenéři čas dojíždět na delší vzdálenosti. To opět vychází i ze skutečnosti, že někdo se trénováním živí, kdežto někdo má vlastní zaměstnání a trenérství se věnuje ve volném čase. To dokládá například výpověď GTM:

„Na tohle teď vlastně využívaj ten online systém, protože to jsou lidi od Chebu až do Ostravy nebo do Zlína, jsou to lidi, který maj normálně nějakou práci a k tomu dělaj tohleto. Málokdo to má jako profík. Takže to online prostředí je k tomu jakoby dobrý na to vzdělání, protože mně, když řeknou 'přijed' do Prahy' třeba, tak já tam přijedu, já to mám kousek, jsem profík, když to řeknu. Ale když támhle v Ostravě někomu řeknou: 'přijed' do Prahy' a on je třeba učitel, tak on nemá čas. Takže to je takhle různý.“ (GTM)

Také trenéři vyjadřovali nespokojenost se vzdáleností některých kurzů:

„Nebo to je tak daleko, že je to pro člověka míň zajímavý. Já vím, že tam bylo třeba trénink Manchesteru United, nějaký U11, to bylo v Mariánských Lázních, jo, tak to tam nepojedu“ (trenér s licencií UEFA A č. 1)

Nebo také:

„Ono občas člověk může dojet třeba, že tam jsou i pro ty kredity, třeba trénink v Chlumci, nebo tak, ale co se týče mýho osobního času, když trénuju a hraju, tak to nepřipadá v úvahu, protože bych opravdu nic jinýho nedělal, no. Když bych se tím živil, tak s tím nemám problém, nebo kdyby mi to k něčemu

fakt hodně pomohlo, ale takhle to je jakoby jenom časově náročný, takže si to fakt pustím na tom internetu nebo si to někde obkukám, když se dívám na jiné tréninky někde občas, takže spíš čerpám takhle, no.“
(trenér s licenci UEFA C č. 1)

Co se tohoto však týče, tak není možné vyjít vstříc všem trenérům, jelikož jak bylo uvedeno, kurzy se odehrávají po celé republice a pro každého je každá lokalita jinak výhodná. Jediné možné řešení je tak právě ono online vzdělávání.

5.5. Evaluace vzdělávání

V teoretické části bylo definováno, že by ve vzdělávání mělo probíhat dvojí základní hodnocení, tedy hodnocení účastníků a hodnocení účastníkem. Dále rozlišujeme dvě hlavní úrovně hodnocení – hodnocení formativní a hodnocení sumativní. Zároveň se pro hodnocení nejčastěji využívá tzv. Kirkpatrickův model vymezující čtyři úrovně hodnocení: reakce, chování, učení a výsledky. Na základě těchto vědomostí je nyní možné přistoupit k hodnocení toho, zda vzdělávání fotbalových trenérů probíhá v souladu s těmito teoretickými předpoklady.

Co se hodnocení týče, tak jak Řád trenérů FAČR (2018), tak i Trenérská konvence UEFA (2020) pamatují pouze na hodnocení účastníkem. To Konvence (2020, článek 1, s. 6) definuje jako „*průběžné a závěrečné zkoušky k hodnocení kompetencí studenta absolvujícího trenérský kurz*“. V článku 11 této Konvence jsou i obecně vyjmenována povinná formativní a souhrnná hodnocení pro úspěšné absolvování trenérských kurzů, kam spadají hodnocení znalostí z teorie trénování/managementu, pravidel hry, dále analýza zápasů, praktické úkoly trénování (vedení zápasů a jejich analýza), písemné úkoly založené na realitě, podkladové zprávy z pracovních zkušeností/studijních návštěv, vedení trenérského deníku a další hodnocení kompetencí specifických pro fotbal.

Tato hodnocení se liší v závislosti na stupeň licence, kterého se účastník snaží dosáhnout. Výše již bylo řečeno, že podmínkou licenčního vzdělávání je podstoupení internetového vzdělávání ve formě Leader certifikátu, které je zakončeno testem a jeho

průběh dle výpovědí respondentů nejvíce vystihuje popis trenéra s licenci FAČR C č.

1:

„Musíte složit elektronický kurz, kde samozřejmě máte nejdřív nějaký průvod otázkama. Je to hodně podobný autoškolnímu testu, kdy tam člověk prochází nějakou teorií, že se tam probírají i nějaký ty problémový chování toho dítěte a jak se to má řešit a narazí se tam i na tu komunikaci s těmi dětmi i s těmi rodiči. Ale je to prostě jenom formou teorie. Jsou to prostě výňatky z nějakých odborných publikací. A člověk musí složit elektronický test. Když ten elektronický test složí, má na to neomezené množství pokusů, je to prostě naklikávání do systému, jsou to otázky s odpověďmi a, b, c. A když se mu to nepovede, tak pak má vyhodnocení a tam vidí „hele, tohle jsem dal špatně“ a ten test nemá zas tak širokou databázi otázek, aby se ty otázky tak proměňovaly, že to prostě člověk nakliká. Někdo to nakliká napoprvé, někdo napodruhé. Já jsem to naklikal asi na čtvrtý pokus, kolega asi na osmý pokus. Je to prostě naklikávání.“

Podobně probíhá i zakončení licenčních kurzů na úrovních FAČR C a UEFA C. Řád trenérů FAČR (2018) stanovuje, že zde probíhá zkouška ve formě písemného testu s hodnocením: prospěl-neprospěl. V případě neúspěchu je možné test opakovat bez omezení. Tento test probíhá online a respondenti hromadně vypověděli, že se tento test víceméně shoduje s Leader certifikátem a samotný lektor č.1 se vyjadřuje takto:

„Na té FAČR C a UEFA C licenci je závěrečný test, který je jenom internetový a v podstatě ten kurz nejde neudělat. I když ten kurz uděláte špatně, tak vás to jenom opraví, ale musíte si to udělat znovu, musíte si ho projet znovu do té doby, než to uděláte, protože my ty dobrovolníky v tom fotbale nutně potřebujeme. Dneska je problém najít někde na vesnici člověka, který by se těm dětem věnoval 2x-3x týdně a o víkendy s nima někde jezdil v podstatě zadarmo. Takže úplně ty nejnižší licence, tam v podstatě kdo přijde, tak ji má.“

Na nejnižších licencích tedy probíhá pouze hodnocení sumativní, a to formou, o které se nedá úplně říci, že by měla vysokou výpovědní hodnotu. To však souvisí, jak ostatně říkají i samotní lektoři, s tím, že trenéři na této úrovni jsou především dobrovolníci, kteří se této činnosti věnují ve svém volném čase a ze své dobré vůle. Tím pádem se dá říci, že vzhledem ke kontextu je probíhající hodnocení adekvátní. Zároveň vzhledem k časové dotaci kurzů není nutné provádět formativní hodnocení, jelikož nejsou rozděleny na studijní bloky, které by si jež žádaly.

Od licenčního kurzu UEFA B se pak hodnocení účastníků stává složitějším. Od této licence probíhají jak dílčí, tak i závěrečné zkoušky, přičemž se ověřují jak teoretické,

tak i praktické znalosti a dovednosti trenérů. Jelikož je zde výuka rozdělena na bloky/semestry, jsou dílčí zkoušky podmínkou pro postup vzděláváním a účast na závěrečných zkouškách. Hodnotící stupnice je zde: výborně, velmi dobře, dobře a neprospěl. V případě, že účastník neprospěje, má možnost zkoušky dvakrát opakovat. Samozřejmostí je, že zkoušky jsou tím obsáhlejší a náročnější, čím vyšší je stupeň trenérské licence. Zde tedy probíhá hodnocení v tomto ohledu naprosto v souladu s teoretickými předpoklady.

Na doškolovacích seminářích hodnocení účastníků neprobíhá, tyto slouží pouze k předávání informací bez ověřování, že se účastníci skutečně něco nového naučili. Lze tedy říci, že další vzdělávání fotbalových trenérů nenaplnuje teoretické požadavky.

Co se týče hodnocení účastníkem, uvádí lektoři shodně, že je pro ně zpětná vazba velice důležitá, zejména na formálních licenčních kurzech. A to nejen zpětná vazba sumativní, jejíž přínos lektor č. 1 popisuje takto:

„Takže v podstatě máte, že každý rok jede cyklus, máte třeba A licenci a ta se vypisuje jednou za rok, takže vy proběhnete tu A licenci a potom si posbíráte tu zpětnou vazbu a potom před tím dalším cyklem tam dáváte ty dílčí úpravy.“

ale i zpětná vazba formativní, kterou uvedl na příkladu:

„Já teď budu vycházet z čerstvé zkušenosti, kdy jsme měli teď na starost kurz Trenér mládeže UEFA B, což už je kurz, který je vícedenní, má 5 x 3 dny, plus nějaký Zoomy okolo a nějaký skupinový práce a stáže v klubech, no a tam jsme po každém tom bloku, po každých třech dnech, jsme chtěli zpětnou vazbu. Bud' do WhatsAppu nebo časem do Google dotazníku, abychom sbírali ty podněty, který z těch lektorů je pro ty posluchače přijatelný, která ta forma se jim líbila, co naopak se jim nelíbilo. Takže zpětnou vazbu sbíráme a začleňujeme to potom dál do těch dalších bloků.“

Toto potvrdily i výpovědi všech respondentů z řad trenérů, kteří taktéž uvedli, že se po konci každé části sbírala zpětná vazba a jejich požadavky že byly zaznamenány. I v tomto ohledu tak lze tvrdit, že licenční vzdělávání fotbalových trenérů naplňuje teoretické předpoklady pro hodnocení vzdělávacích akcí.

Druhá věc je pak zpětná vazba získávaná z doškolovacích seminářů, kde docházelo k rozporným výpovědím trenérů a lektorů. Lektor č. 2 se vyjádřil následovně:

Posílaj se jim (frekventantům) zpětný vazby, protože my na všechny máme pochopitelně kontakty, takže z doškolení se potom bere zpětná vazba, a i podle toho se potom modeluje, co ty trenéry zajímá a třeba to, co je nezajímá tolik. Takže zpětná vazba si troufám říct, že je pro nás jako hodně důležitá, protože to je jedna z mála možností, jak zjistit, jestli to pro ty trenéry něco přináší, nebo ne.“

Zároveň oba lektori uvedli, že jsou používány zejména online metody, především Google dotazníky či Microsoft forms. Když ale byla trenérům položena otázka, zda byla po doškolovacích seminářích sbírána zpětná vazba či hodnocení spokojenosti, neshodovaly se výpovědi s výpověďmi lektorů. Nejvýstižnější je výpověď trenéra s licencií UEFA A č. 1, který uvedl jako odpověď:

„Ne, ne, ne, ne, to ne. Ale bylo to dřív taky, že přišel dotazník, jak se nám líbilo školení, ale myslím si, že to postupem času trochu ovadlo. Ale teď ne, teď poslední dvě doškolení jsme dostali průkaz a šli jsme.“

Trenér s licencií UEFA B č. 1 uvedl, že na závěr doškolení se školitel na spokojenost dotázal, avšak online zpětnou vazbu nikdo neposlal:

„Tak zeptali se nás, jestli se nám to líbilo, tak všichni, aby už to měli za sebou, řekli, že jo, zatleskali jsme a šli jsme. Do mailu nám pak akorát přišlo, že kdo nemá splněné povinné kurzy, ať si je dodělá, to je všechno.“

Nesoulad mezi výpověďmi může pramenit ze skutečnosti, že byly rozhovory prováděny s lektory FAČRu, kteří stojí na úplně nejvyšších pozicích a kteří nastavují požadavky, jak by měly kurzy probíhat, a v případě, že je sami vedou, zpětná vazba probíhá. Školitelé na nižších úrovních se však v realitě nejspíše těmito nařízeními nemusí vždy řídit a tím pádem pak může docházet k těmto rozporům.

Zároveň se lišily i výpovědi trenérů na různých úrovních, přičemž trenéři s nižšími licenciemi uváděli, že zpětná vazba se na konci doškolení nesbírá, kdežto na nejvyšší úrovni trenéři vypovídali, že se dotazníky většinou posílají.

Na základě těchto zjištění je velmi obtížné stanovit, do jaké míry naplňuje další vzdělávání fotbalových trenérů požadavky pro hodnocení. Zjevně záleží vždy na lektorovi, který daný kurz vede, avšak předpisy existují, dalo by se tak zhodnotit, že

zpětná vazba ze strany účastníků na doškolovacích seminářích probíhá s mírnými až většími nedostatky v závislosti na daných skutečnostech a je zde velký prostor pro zlepšení ve formě sjednocení.

Lektor č. 1 taktéž uvedl, že ony dílčí a závěrečné zkoušky, které studenti skládají během licenčního studia, jsou zároveň zpětnou vazbou i pro ně samotné:

„No, a to jsou ty zpětné vazby, který sbíráme a potom samozřejmě se díváme na posun těch lidí od toho prvního bloku k tomu poslednímu bloku a vyhodnocuji si, co vlastně jsme je dokázali v uvozovkách naučit, nebo co oni spíš se dokázali naučit prostřednictvím nás jako těch průvodců, a kam se posunuli a kam se neposunuli, a vnitřně si vyhodnocujeme: 'okay, hele, tohle se nám povedlo, tohle se nám nepovedlo a potřebuji to změnit tak a tak'.“

Pokud jde o Kirkpatrickův model, který se dle teorie nejčastěji využívá při hodnocení vzdělávacích akcí, vidíme, že na úrovni reakce, tedy v případě zpětné vazby ze strany účastníků, probíhá hodnocení podle předpokladů, avšak pouze na licenčních kurzech, v případě doškolování je zpětná vazba sbírána podle všeho v závislosti na školiteli, který daný kurz vede.

Na úrovni učení a chování probíhá vyhodnocování prostřednictvím ústních a písemných zkoušek na teoretické i praktické úrovni, kde se jedná zejména o metodické výstupy. Bohužel opět pouze na licenčním vzdělávání, na doškolovacích seminářích vyhodnocování učení ani chování neprobíhá.

Hodnocení výsledků neboli využívání nabytých znalostí a dovedností v praxi, ve vzdělávání trenérů fotbalu neprobíhá. To výstižně shrnuje výpověď respondenta s licenci FAČR C č. 1:

„Je to prostě o tom, že člověk ten papír dostane, ale není tam – jako tím, že jsem ten papír dostal, tak jsem vlastně skončil, mám hotovo a můžu ty dva roky fungovat. A už se nikdo neptá na to, jestli jsem tu kartičku získal a dál s těma dětma pracuju, jestli se rozvíjím, nebo jestli jsem ji zavřel do šuplíku a dva roky se s těma dětma nikde neukážu. Dneska to vzdělávání je nastavený tak, že pokud já naklikám ten test, absolvuju ten seminář, tak v tu chvíli mám trenérskou licenci a už nikdo neřeší, jestli já ty děti vedu k tý fotbalovosti, nebo jestli tam každej trénink lezeme po žebřinách a kutálíme kotrmelce.“

To může představovat velkou slabinu pro kvalitu výkonu trenérské praxe v České republice, a zároveň pro nastavení vzdělávacího systému pro trenéry fotbalu, jelikož

vyhodnocování výsledků vzdělávání by mohlo představovat významný zdroj informací pro to, na co se během vzdělávání zaměřit.

Diskuze

Bakalářská práce se snažila na základě teoretické části popsat a zhodnotit systém vzdělávání fotbalových trenérů, přičemž vycházela z teorie týkající se klíčových kompetencí sportovních trenérů důležitých pro výkon trenérské činnosti, a z popisu toho, jakým způsobem by měl být nastaven systém vzdělávání jakožto cyklus čtyř vzájemně se ovlivňujících a navazujících fází – fáze analýzy vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání a jeho evaluace, jak jej vymezují například Bartoňková (2010) či Vodák s Kucharčíkovou (2011). S tímto teoretickým vymezením byla srovnávána během výzkumu konkrétně získaná data.

Během analýzy dat se ukázalo, že přestože dle výpovědí lektorů a analýzy dokumentů by měla analýza vzdělávacích potřeb probíhat takřka v souladu s teoretickými předpoklady a jen s drobnými odchylkami, v realitě se z výpovědí trenérů ukázalo, že takto nastavený systém není doopravdy natolik efektivní, především tedy v případě dalšího vzdělávání trenérů ve fotbale, a bylo by nutné lépe zaměřovat vzdělávací akce na specifické potřeby trenérů, aby bylo dosahováno kýžených výsledků.

V případě plánování vzdělávání vyplynulo, že probíhá v souladu s teorií, neboť definuje jak programové cíle, tak cíle jednotlivých akcí, stanovuje se profil účastníka i absolventa kurzu, licenční výuka svým rozdělením výuky na hodiny teorie a praxe, které se vzájemně prolínají a propojují pro co nejvyšší využitelnost v praxi, míří na všechny dimenze trojdimenzionálního modelu výuky, tedy propojuje kognitivní, pragmatickou a kreativní dimenzi vzdělávání v souladu s tím, co požaduje Zormanová (2017) na základě teorie Mužíka. Zároveň také vzdělávání v souladu s teorií rozlišuje mezi cíli kognitivními, afektivními a psychomotorickými.

Ukázalo se, že při realizaci vzdělávání je problematických několik faktorů. Jednak je to způsob vedení teoretických bloků výuky, při kterých převažuje využívání jen jedné metody, jíž je přednáška, což negativně ovlivňuje kvalitu výuky, na což upozorňuje například Bartoňková (2010). Dále pak je problémem počet účastníků, zejména na

doškolovacích kurzech, na nejnižších licencích také časová dotace, jak v případě licenčního vzdělávání, tak vzdělávání dalšího. Taktéž do vzdělávání vstupuje mnoho motivačních faktorů, přičemž se liší motivace trenérů s nejnižšími úrovněmi licencí, kde převažuje motivace vnější, a trenérů s nejvyššími licencemi, kde převažuje motivace vnitřní. Na motivaci negativně působí problém mající kořeny již v analýze vzdělávacích potřeb, kdy nejsou kurzy vždy vhodně cíleny na jejich účastníky. Problémem se ukázala být i lokalita kurzů, bohužel je to ale problém, který nemá jednoduché řešení, jelikož se místní dostupnost kurzů liší vzhledem k místě bydliště účastníků. Opět jsou zde tedy zřetelné rozdíly mezi licenčním a dalším vzděláváním, a mezi licencemi navzájem.

Co se týče fáze evaluace vzdělávání, v případě licenčního vzdělávání trenérů se ukázalo, že naplňuje požadavky teorie na hodnocení účastníků, avšak další vzdělávání už nikoli, jelikož zde hodnocení účastníků neprobíhá vůbec. To samé platí pro hodnocení účastníkem, kdy na licenčním vzdělávání probíhá hodnocení dle teorie, ale na dalším vzdělávání je toto hodnocení nejednotné a závislé na několika faktorech, jako jsou lektoři či stupeň licence. Velkou slabinou je, že neprobíhá hodnocení využívání nabytých znalostí a dovedností v praxi, což je podstatná část hodnocení vzdělávání vyplývající z Kirkpatrickova modelu evaluace, jak o něm hovoří například Mužík (2010). Ve zbylých aspektech tohoto modelu se opět liší licenční a další vzdělávání, kdy licenční požadavky naplňuje, další však nikoli.

Vzdělávání trenérů se taktéž snaží rozvíjet potřebné kompetence pro výkon jejich činnosti, avšak na nejnižších licencích by měla být i dle samotných trenérů vzdělávání věnována větší pozornost a prostor, jelikož zde neprobíhá tento rozvoj v dostatečné míře. Taktéž se potvrdil i fakt, že je při trenérském působení klíčová osobnost trenéra, jak uvádí například Martens (2006) či Votík (2003). Zároveň se i potvrdila skutečnost, že je velmi důležitá nejen formální a neformální forma vzdělávání, ale i forma informální, přičemž pro trenéry s nižšími licencemi z důvodů nízké časové dotace a malého množství předávaných poznatků více než pro trenéry s licencemi nejvyššími.

To potvrzuje tvrzení například Malletta, Trudela, Lylea a Rynneho (2009), kteří tvrdí, že formální vzdělávání je značně omezené z hlediska komplexní přípravy na výkon trenérské činnosti, a je potřeba i informální složka, kde si trenéři mohou sami cíleně vybrat, v čem se chtějí a potřebují vzdělávat.

Je tedy zjevné, že existují značné rozdíly mezi formálním, licenčním, vzděláváním, a neformálním, dalším, vzděláváním fotbalových trenérů, a zároveň že se kvalita vzdělávání a způsob rozvíjení klíčových kompetencí vzdělávání různí napříč jednotlivými licencemi. Důležitou roli zde hraje i fakt, že pro někoho je trenérství zaměstnáním, kdežto někdo se mu věnuje pouze ve svém volném čase jako svému zájmu.

Co se týče limitů výzkumu či možnosti získat přesnější informace, bylo by možná příhodnější zaměřit se jen na určitý stupeň trenérské licence a v jeho rámci jít hlouběji do dané problematiky, aby byly získané poznatky o něco konkrétnější. Na druhou stranu by poté chyběla možnost srovnání určitých aspektů mezi jednotlivými licencemi, které jsou dle mého názoru zajímavé a které by mohly být užitečné i pro Fotbalovou asociaci České republiky, aby s těmito informacemi mohla pracovat. Možná by také bylo užitečné, kdybych byla schopna provést rozhovory s více GTM, ať už okresních, či krajských, kteří mají na starosti organizaci vzdělávání na těchto úrovních. Troufám si však tvrdit, že jelikož jsou nastaveny požadavky na jednotnost vzdělávání a vycházejí z vedoucích pozic a oddělení, nepřinesla by tato možnost mnoho rozšiřujících informací, i vzhledem k rozhovorům s lektory vzdělávání. Zajímavé by však mohlo být provést rozhovor s vedoucím úseku vzdělávání. Metodologii by poté mohla obohatit například metoda pozorování, kdy bych se mohla zúčastnit jednotlivých kurzů a moci zhodnotit z vlastní zkušenosti jejich průběh, nebo také kombinovat rozhovory s trenéry a dotazníky, aby bylo možné lépe generalizovat, avšak při této volbě jsem opět vycházela z faktu, že je vzdělávání fotbalových trenérů nastavené jednotně a zejména na vyšších licencích navíc probíhá centrálně.

Každopádně si myslím, že daný výzkum a identifikované nedostatky vzdělávacího systému trenérů fotbalu mohou poskytnout FAČRu zajímavé podněty ke zlepšení.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo popsat, jakým způsobem probíhá formální a neformální vzdělávání fotbalových trenérů a budování potřebných kompetencí pro vykonávání trenérské praxe, provést zhodnocení daného vzdělávacího systému a poukázat na jeho nedostatky. Tohoto se práce, koncipovaná jako evaluační případová studie, snažila dosáhnout za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s lektory vzdělávání a aktivními trenéry, a taktéž za použití analýzy dokumentů o vzdělávání Fotbalové asociace České republiky, která toto vzdělávání garantuje.

Bakalářská práce byla rozdělena do pěti kapitol, přičemž první tři kapitoly mají teoretický charakter a poslední dvě kapitoly charakter empirický.

V první kapitole bylo pojednáno o sportovním trenérovi, na základě literatury zabývající se touto tematikou byla uvedena komplexní definice trenéra ve sportu, vyjmenovány jeho klíčové kompetence a nástin základních činností sportovního trenéra, a na závěr byl uveden jakýsi ideální popis osobnosti fotbalového trenéra. To vše pro lepší pochopení a orientaci v empirické části, která mimo jiné zjišťovala, zda jsou ony klíčové kompetence brány při vzdělávání v potaz. Druhá kapitola bakalářské práce se potom v první části zabývala vzděláváním dospělých v kontextu celoživotního učení, na nějž je kladen ve vzdělávání trenérů velký důraz, neboť se trenéři musí vzdělávat neustále a pravidelně, nejedná se pouze o jednorázovou záležitost. Celoživotní vzdělávání zde bylo rozděleno na počáteční a další vzdělávání, přičemž další vzdělávání bylo dále rozčleněno na vzdělávání profesní a zájmové, na jejichž pomezí lze vzdělávání trenérů zařadit, a na vzdělávání občanské, kterým se ale práce nezabývá. Uvedeny byly i tři složky ve vzdělávání – složka formální, neformální a informální, jejichž popis a definice slouží v souladu s cílem práce k pochopení toho, jak tyto formy probíhají v případě vzdělávání trenérů ve sportu, tím pádem i ve fotbale. O tomto konkrétně pak hovořila kapitola číslo tři, kde je vzdělávání sportovních trenérů v těchto třech složkách blíže vysvětleno.

Čtvrtá kapitola byla metodologická, byl zde uveden cíl práce a výzkumné otázky, a také způsob, jakým se práce snaží tohoto cíle dosáhnout a na příslušné otázky odpovědět. Pátá kapitola se věnovala nejprve základním informacím o vzdělávacím systému Fotbalové asociace ČR a systému trenérských licencí, a poté už samotné analýze sebraných dat pro dosažení cíle práce a zodpovězení výzkumných otázek. Je zde tedy uveden popis toho, jakým způsobem probíhá vzdělávání fotbalových trenérů a hodnocení systému vzdělávání trenérů ve fotbale ve čtyřech oblastech – analýza vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání a evaluace vzdělávání. Zjištěné poznatky byly srovnávány s teorií a hodnoceny podle toho, zda odpovídají teoretickým požadavkům zcela, s drobnými odchylkami, s většími odchylkami, či teorii neodpovídají.

Na závěr obsahuje práce část s názvem diskuze, ve které jsou shrnuty výsledky výzkumu v souladu s cílem práce a výzkumnými otázkami, to vše s ohledem na teorii, která je předmětem prvních tří kapitol.

Ukázalo se však, že existují značné rozdíly mezi formálním vzděláváním a neformálním vzděláváním fotbalových trenérů, a zároveň že se kvalita vzdělávání a způsob rozvíjení klíčových kompetencí vzdělávání různí napříč jednotlivými licencemi. Významnou roli v tomto sehrává i fakt, že pro někoho je trenérství zaměstnáním, kdežto někdo se mu věnuje pouze ve svém volném čase jako svému zájmu.

Seznam použité literatury

- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání: strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Beneš, M. (2019). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing.
- Beswick, B. (2014). *Zaostřeno na fotbal*. Praha: Mladá fronta.
- Cakirpaloglu, P. (2018). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Côté, J. (2006). The Development of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 1 (3), 217-222.
- Cushion, CH. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *Quest*. 55 (3), 215-230.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- ČR. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Citováno 23. března 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>
- Disman, M. (2020). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dorling Kindersley. (2015). *Fotbalové dovednosti*. Praha: Slovart.
- Dovalil, J. a kol. (2005). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.
- FAČR. (2018). *Řád trenérů fotbalové asociace České republiky*. Citováno 25. března 2023. Dostupné z: <https://trenink.fotbal.cz/rad-treneru-facr/a988>
- FAČR. (2018). *Chcete se stát trenérem?*. Citováno dne 28. března 2023. Dostupné z: <https://trenink.fotbal.cz/chcete-se-stat-trenerem/a7971>
- Gálová, T. & Jůva, V. (2018). Rozvoj neformálního vzdělávání sportovních trenérů. *Studia Sportiva*. 12 (2), 122-135.
- Gilbert, W., Côté, J. & Mallett, C. (2006). Developmental Paths and Activities of Successful Sport Coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 1 (1), 69-76.

- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Choutka, M. & Dovalil, J. (1991). *Sportovní trénink*. Praha: Olympia.
- ICCE. (2000). *The Magglingen declaration*. Citováno 24. března 2023. Dostupné z: Microsoft Word - Dokumentum6 (icce.ws)
- Janíková, M., Jůva, V. & Cacek, J. (2019). Sportovní trenér: vymezení profese a její různé podoby a problémy. *Orbis scholae*, 13 (1), 63-85.
- Jansa, P. a kol. (2018). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- Jůva, V. (2008). Organizační a obsahové trendy trenérského vzdělávání. *Studia sportiva*, 2 (2), 55-70.
- Jůva, V. (2011). Neformální vzdělávání sportovních trenérů. In: T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 274–279). Brno: Masarykova univerzita.
- Komise evropských společenství. (2007). *Bílá kniha o sportu*. Citováno 23. března 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/sport/bila-kniha-o-sportu>
- Mallett, C., Trudel, P., Lyle, J. & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. Informal Coach Education. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 4 (3).
- Mareš, J. (2015). Tvora případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 65 (2), 113-142.
- Martens, R. (2006). *Úspěšný trenér*. Praha: Grada Publishing.
- Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia.
- Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.

Mužík, J. (2010). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer.

MŠMT ČR. (2001). *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělání v České republice*. Citováno dne 25. března 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

MŠMT ČR. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Citováno dne 25. března 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

Nash, Ch. & Sproule, N. (2012). Coaches perceptions of their coach education experiences. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 43 (1), 33-52.

Palán, Z. & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Plachý, A., Ježdík, M. (2016). *Leaders: The Sport Performance Summit*. Citováno dne 25. března 2023. Dostupné z: <https://trenink.fotbal.cz/antonin-plachy-michal-jezdik-leaders/a2041>

Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing.

Sage, G. H. (1989). Becoming a High School Coach: From Playing Sports to Coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (1), 81-92.

Schinke, R. J., Bloom, G. A. & Salmela, J. H. (1995). The Career Stages of Elite Canadian Basketball Coaches. *Avante*. 1 (1), 48-62.

Sivek, Z. (1998). *Osobnost profesionálního fotbalového kouče*. Praha: ČMSF.

Stefaniak, J. E. (2021). *Needs Assessment for Learning and Performance: Theory, Process and Practice*. New York: Routledge.

Svoboda, B. (2003). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

Štěrbová, D., Pernicová, H., Krol, P. & Šafař, M. (2022). *Sportovní psychologie: průvodce teorií a praxí pro mladé sportovce, jejich rodiče a trenéry*. Praha: Grada Publishing.

UČFT. (2023). *O UČFT*. Citováno dne 28. března. Dostupné z: <https://www.ucft.eu/o-ucft>

UEFA. (2020). *Trenérská konvence UEFA 2020*. Citováno 25. března 2023. Dostupné z: <https://trenink.fotbal.cz/uefa-coaching-convention-2020/a1291>

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Vodák, J. & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing.

Votík, J. (2003). *Fotbal: trénink budoucích hvězd*. Praha: Grada Publishing.

Votík, J., Špottová, P. & Denk, M. (2020). *Fotbal: herní trénink a pohybová příprava*. Praha: Grada Publishing.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing.

Seznam zkratek

ČFL – Česká fotbalová liga

FAČR – Fotbalová asociace České republiky

GTM – Grassroots trenér mládeže

ICCE - International Council for Coaching Excellence

KFS – Krajský fotbalový svaz

OFS – Okresní fotbalový svaz

PFS – Pražský fotbalový svaz

TMÚ – Trenérsko-metodický úsek FAČR

TMK – Trenérsko-metodická komise

UČFT - Unie českých fotbalových trenérů

UEFA – Unie evropských fotbalových asociací

Seznam obrázků

Obrázek 1: Struktura trenérských licencí FAČR (trénink.fotbal.cz).....	52
--	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Zaměření trenérských licencí (trenink.fotbal.cz)	53
---	----

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozhovor – lektoři

Příloha č. 2: Rozhovor – trenéři

Příloha č. 3: Minimální rámcový učební plán licence FAČR C

Příloha č. 4: Minimální rámcový učební plán licence UEFA C

Příloha č. 5: Minimální rámcový učební plán licence UEFA B

Příloha č. 6: Minimální rámcový učební plán licence UEFA A

Příloha č. 7: Minimální rámcový učební plán licence UEFA PRO

Příloha č. 1: Rozhovor – lektoři

1) Analýza vzdělávacích potřeb

- Jakým způsobem probíhá analýza vzdělávacích potřeb? Jaké jsou při ní využívány metody? Kdo provádí analýzu vzdělávacích potřeb?
- Mají trenéři možnost se vyjádřit k tomu, co chtějí na kurzech/seminářích probírat?

2) Plánování vzdělávání

- Stanovují se afektivní, kognitivní i psychomotorické cíle?
- Kdo jsou lektoři vzdělávání? Jaké jsou požadavky, aby se člověk mohl stát lektorem?
- Na základě čeho se stanovuje profil účastníka a profil absolventa vzdělávacích kurzů?
- Jakým způsobem jsou vytvářeny vzdělávací plány? Kdo vytváří cíle a plány?
- Připadá lektorům časová dotace kurzů dostačující?

3) Realizace vzdělávání

- Jakou formou je realizováno vzdělávání fotbalových trenérů?
- Jaké metody jsou využívány ve vzdělávání?
- Jak motivuje FAČR ke vzdělávání? Jakým způsobem probíhá motivace účastníků?
- Jak probíhají přijímací zkoušky? Bere se nějakým způsobem v potaz i osobnost trenéra či předchozí zkušenosti/vzdělání?
- Kolik účastníků připadá na jeden kurz?
- Jakým způsobem je zajišťováno financování kurzů? Co vše je zahrnuto v ceně kurzu?
- Jakým způsobem probíhá informování o vzdělávacích kurzech (zejména neformálních)?
- Kde vzdělávání probíhá? (z důvodu dostupnosti)

- Propojuje vzdělávání fotbalových trenérů kognitivní, pragmatickou a kreativní dimenzi vzdělávání?
- Reflektuje trenérské vzdělávání nezbytnost komplexního působení v tréninku? Jak?
- Kdo zaštiťuje neformální vzdělávání? Na co se zaměřuje neformální vzdělávání? Jak často probíhají neformální vzdělávací aktivity? A jakým způsobem jsou vedeny a realizovány?

4) Evaluace vzdělávání

- Jakým způsobem probíhá evaluace vzdělávacích akcí (formativní/sumativní + způsoby)?
- Existuje ve vzdělávání zpětná vazba ze strany účastníků a jakým způsobem je případně získávána a reflektována?
- Jakým způsobem probíhá hodnocení účastníků? Jak se hodnotí využívání poznatků v praxi?

Příloha č. 2: Rozhovor - trenéři

1) Analýza vzdělávacích potřeb

- Ptají se lektoři na vzdělávací potřeby trenérů?
- Mají trenéři možnost se vyjádřit k tomu, co chtějí na kurzech/seminářích probírat? Jak?

2) Plánování vzdělávání

- Stanovují se afektivní, kognitivní i psychomotorické cíle?
- Připadá trenérům časová dotace kurzů dostačující, nebo zde spatřují nedostatky?

3) Realizace vzdělávání

- Co motivuje trenéry pro vzdělávání? Jak motivuje FAČR ke vzdělávání? Motivují kluby?
- Jakou formou je realizováno vzdělávání?
- Jaké metody jsou využívány ve vzdělávání?
- Propojuje vzdělávání fotbalových trenérů kognitivní, pragmatickou a kreativní dimenzi vzdělávání?
- Reflektuje trenérské vzdělávání nezbytnost komplexního působení v tréninku? Jak?
- Jakým způsobem probíhá informování o vzdělávacích kurzech (zejména neformálních)?
- Jaká je cenová dostupnost kurzů? Je cena limitujícím faktorem ve vzdělávání?
- Jaké je množství lidí na jednom kurzu/semináři? Je to překážkou?
- Jaká je dostupnost kurzů z hlediska místa konání?
- Jak trenéři hodnotí nabídku neformálního vzdělávání? Jedná se o v praxi skutečně využívaná a přínosná témata? A je tato nabídka dostatečně bohatá?
- Jaká forma vzdělávání představuje nejdůležitější zdroj poznatků?
- Jak odráží vzdělávací systém potřeby pro praxi a vykonávání trenérské činnosti?

- Jak je podle trenérů vedle vzdělávání důležitá osobnost trenéra?

4) Evaluace vzdělávání

- Jakým způsobem probíhá evaluace vzdělávacích akcí (formativní/sumativní + způsoby)?
- Existuje ve vzdělávání zpětná vazba ze strany účastníků? Jak je realizována? Cítí účastníci, že jsou jejich poznatky zapracovávány do vzdělávání?
- Jakým způsobem probíhá hodnocení účastníků? Jak se hodnotí využívání poznatků v praxi?

Příloha č. 3: Minimální rámcový učební plán licence FAČR C

Vyučovací hodiny teorie (10 hodin) jsou zaměřeny na:

- herní výkon hráčů v poli a brankáře;
- individuální techniku a taktiku;
- týmovou taktiku;
- druhy, obsah a objem tréninkových jednotek;
- herní trénink, kondiční trénink, komplexní trénink;
- nácvik a rovoj dovedností;
- plánování tréninkového procesu a řízení tréninku a utkání dle kategorií;
- pravidla fotbalu malých forem a učební proces v souvislosti s věkovou kategorií;
- koučování jako rozvoj hráčského potenciálu, pedagogické zásady, práce s rodiči;
- anatomické, fyziologické a psychologické zvláštnosti sportovní přípravy dětí a jejich komplexní rozvoj;
- první pomoc, kompenzační cvičení a úrazovou prevenci, regeneraci a hygienu.

Vyučovací hodiny praxe (10 hodin) jsou poté zaměřeny na:

- příklady stavby tréninkové jednotky družstva (s účastníky kurzu nebo formou hospitace na tréninkové jednotce se záznamem a následným rozborem);
- ukázky didaktických forem v tréninku a klíčová místa nácviku základních dovedností (vedení míče a obcházení soupeře, kop, převzetí a zpracování míče, uvolnění pro přihrávku);
- ukázky specifického rozvoje kondičních schopností v rámci tréninku;
- první pomoc, kompenzační cvičení a úrazovou prevenci, regeneraci a hygienu.

Zdroj: Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 6

Příloha č. 4: Minimální rámcový učební plán licence UEFA C

PŘEDMĚT	TEORIE	PRAXE
Organizace kurzu	1	
Praktická pedagogika – jak děti učit a vychovávat		
Psycho-sociologické aspekty vedení dětí a spolupráce s rodiči	4	2
Fotbal a společnost, etika		
Fyziologický základ a bio-medicínské aspekty – strava, spánek, pití, denní režim	4	
Anatomie dítěte – kompenzační cvičení – protahování, posilování	1	3
Management – ekonomicko-právní aspekty, plán tréninků, utkání a soustředění	2	2
Atletický a gymnastický základ koordinace	1	3
Trénink v tělocvičně na malém prostoru	0,5	2
Míčové dovednosti – vedení míče, obcházení protihráče, přihrávání a střelba, hra hlavou, soubojové chování		6,5
Herní koncept mladší a starší přípravky – průpravné hry na rozvoj jednotlivých dovedností	3	5
CELKEM	16,5	23,5

Zdroj: Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 1

Příloha č. 5: Minimální rámcový učební plán licence UEFA B

Vyučovací hodiny teorie jsou zaměřeny:

1) v rozsahu 9 vyučovacích hodin na specializaci, konkrétně na:

- herní činnosti jednotlivce a rozvoj tvořivosti;
- obranné a útočné kombinace;
- základní rozestavení při hře 5+1, 7+1 a 10+1;
- organizaci a koncepci hry u mladších žáků, starších žáků a dorostu;
- standardní situace a souvislosti herním tréninkem;
- hru brankáře a jeho zapojení při tréninku týmu;

2) v rozsahu 13 vyučovacích hodin na pedagogiku, etiku a didaktiku ve fotbale, konkrétně v rozsahu:

- 4 vyučovacích hodin na osobnost trenéra, koučink a vedení fotbalového týmu, přípravu a koučování utkání, psychologickou přípravu;
- 3 vyučovacích hodin na strukturu a typy tréninkových jednotek;
- 1 vyučovací hodiny na didaktické formy, nácvik a herní trénink, základy osvojování herních dovedností;
- 2 vyučovacích hodin na didaktické styly, pedagogické zásady a metody;
- 2 vyučovacích hodin na plánování, evidenci a hodnocení trénovanosti a herního výkonu;
- 1 vyučovací hodiny na specifika tréninku dívek a žen;

3) v rozsahu 11 vyučovacích hodin na biomedicínské disciplíny a zdravotědu ve fotbale, konkrétně v rozsahu:

- 4 vyučovacích hodin na informace k vývojové fyziologii a zátěžové fyziologii;
- 2 vyučovacích hodin na informace k anatomii a kompenzačním cvičením v tréninkovém procesu;

- 2 vyučovacích hodin na informace k prevenci úrazů, první pomoci a hygieně;
 - 3 vyučovacích hodin na vývoj biologicko-psychologických charakteristik v herním výkonu žáků a dorostenců, kondiční trénink a principy rozvoje pohybových schopností;
- 4) v rozsahu 3 vyučovacích hodin na pravidla fotbalu a fotbalu malých forem, konkrétně na výklad pravidel a způsob rozhodování, výchovné aspekty rozhodování (fair play) a interakce rozhodčí-trenér-hráč v průběhu utkání;
- 5) v rozsahu 4 vyučovacích hodin na management, konkrétně na řízení týmu a klubů, financování a získávání dotací, spolupráci s rodiči, KFS, obcemi.

Vyučovací hodiny praxe jsou zaměřeny:

- 1) v rozsahu 40 vyučovacích hodin na využití didaktických forem zejména ve vztahu k nácviku a zdokonalování technicko-taktické stránky výkonu hráče, konkrétně v rozsahu:
- 1 vyučovací hodiny na vedení míče;
 - 5 vyučovacích hodin na kličky a obcházení hráče;
 - 2 vyučovacích hodin na zpracování míče;
 - 2 vyučovacích hodin na přihrávání a převzetí míče;
 - 2 vyučovacích hodin na střelbu;
 - 2 vyučovacích hodin na hru hlavou;
 - 4 vyučovacích hodin na přihrávání, kombinace a výběr místa;
 - 4 vyučovacích hodin na obranné a útočné systémy a kombinace;
 - 2 vyučovacích hodin na standartní situace;
 - 4 vyučovacích hodin na nácvik hry 4:4, 5:5, 7:7 a obranné a útočné kombinace a výběr místa;
 - 4 vyučovacích hodin na nácvik hry 11:11 a obranné a útočné kombinace a výběr místa;

- 2 vyučovací hodiny na trénink brankáře;
 - 6 vyučovací hodiny na kondiční trénink – síla, rychlost, obratnost a herní vytrvalost;
- 2) v rozsahu 24 hodin na metodické výstupy, konkrétně:
- 6 hodin na tréninkové jednotky v kategorii přípravek;
 - 8 hodin na tréninkové jednotky v kategorii žáků;
 - 10 hodin na tréninkové jednotky v kategorii dorostu;
- 3) v rozsahu 10 hodin pozorování tréninků a jejich rozbory;
- 4) v rozsahu 2 hodin na domácí přípravu, evidenci tréninkových jednotek

Zdroj: Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 2

Příloha č. 6: Minimální rámcový učební plán licence UEFA A

OBSAH	HODINY
1. TEORIE A DIDAKTIKA FOTBALU	51
Teorie hry: Ofenzivní a defenzivní fáze, charakteristika trendů vývoje profesionálního a mládežnického fotbalu	2
Sportovní trénink do kategorie U13 se zaměřením na věkové zvláštnosti	4
Sportovní trénink mládeže mezi U14-U19 se zaměřením na věkové zvláštnosti	6
Herní trénink – trénink dospělých: Pohybová aktivita hráčů, kombinace, herní systémy a rozestavení, organizace a koncepce hry	10
Kondiční trénink	8
Trénink brankářů	2
Plánování a organizace tréninkového procesu, periodizace, denní režim v den tréninku, tréninková jednotka	3
Týmová příprava na utkání a činnost během utkání	2
Diagnostika individuálního a týmového herního výkonu ve hře, identifikace talentů (skauting)	2
Didaktická technologie: Formy, metody a styly v praxi	4
Aktuální problémy s interpretací pravidel, role rozhodčích v utkání	5
Fotbal žen	3
2. DIDAKTIKA FOTBALU – PRAXE	100
Trénink mládeže: Použití metodicko-organizačních forem v tréninku a technicko-taktické přípravy, pohybová aktivita hráčů, kombinace, herní systémy a standardní situace. Zamření na věkové zvláštnosti.	25
Herní trénink dospělých: Použití metodicko-organizačních forem v tréninku a technicko-taktické přípravy, pohybová aktivita hráčů, kombinace, herní systémy a standardní situace	30

Trénink brankářů	2
Kondiční příprava a speciální pohybová příprava (kondiční trénink, silový trénink, kompenzační cvičení, strečink, koordinace)	12
Laboratorní a terénní testování	4
Analýza videozáznamů utkání a tréninků	11
Hospitace v klubu s rozбором a diskuzí	16
3. TEORETICKÉ PŘEDMĚTY	43
Fyziologie zatížení – základy vytrvalostního tréninku ve fotbale	8
Sportovní psychologie – psychologické problémy tréninku a koučování	10
Sportovní pedagogika - pedagogická průprava práce trenéra, etika fotbalu, fair-play	10
Komunikační dovednosti	4
Problematika managementu a finančního rozpočtu ve fotbale	3
Biomedicínské aspekty ve fotbalu (první pomoc, denní režim, zranění, prevence, regenerace, potravinové doplňky, doping)	8
4. ZKOUŠKY	
Anatomie, pedagogika, psychologie, fyziologie, kondiční trénink, pravidla, závěrečná zkouška	6/osoba
Pět čtyřdenních bloků + závěrečné zkoušky	Celkem 200

Zdroj: Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 3

Příloha č. 7: Minimální rámcový učební plán licence UEFA PRO

OBSAH	POČET HODIN	
	TEORIE	PRAXE
1. SPECIALIZACE FOTBAL		
Technicko-taktický trénink	71	78
Charakteristika současného profesionálního fotbalu, individuální a týmový herní výkon, analýza hry a přenos do tréninku	28	30
Herní trénink, rozvoj technicko-taktických dovedností	8	8
Standardní situace	4	4
Trénink brankářů	10	8
Herní systém a realizace hráčských rolí, strategie a organizace hry	4	6
Výstavba týmu	6	8
Diagnostika IHV a THV	5	8
Aplikace teorie motorického učení v tréninku	2	3
Ženský fotbal	4	3
Metodické výstupy účastníků		70
Metodické výstupy účastníků		64
Tréninky s tutorem ve vlastním klubu		6h/účastník
Kondiční trénink	21	31
Plánování/aerobní trénink a anaerobní trénink	5	2
Speciální běžecký trénink	3	4
Trénink síly	4	6
Základní akrobacie a gymnastika	2	7
Trendy rozvoje	3	4
Kondiční testy	3	3
Kompenzační cvičení	1	5
Stáže a hospitace		70

Hospitace v domácích klubech		30 již zahrnuto v rámci témat
Kontinuální stáž ve vybraném klubu		40
Pravidla a rozhodčí	8	
Znění a výklad pravidel a další normy	6	
Vztahy mezi trenéry a rozhodčími	2	
Vztahy mezi hráči a rozhodčími		
2. MLÁDEŽ, PEDAGOGIKA, KOUČOVÁNÍ A PRAVIDLA FMF		
Pedagogika a koučink	19	20
Formy chování (instrukce, opravy, zpětné vazby, diagnostika a pozorování), komunikace v tréninku a utkání		
Didaktika – trenérské styly a herní příprava (využití sledovacích analýz a videoanalýz)		
Modelové utkání a trénink		
Plánování tréninkového procesu, využití pomůcek		
Plánování soustředění		
Sportovní příprava dětí a mládeže	21	24
Vyhledávání a příprava talentů	4	4
Technický, taktický a kondiční rozvoj v různých věkových kategoriích	12	20
Pravidla fotbalu malých forem	3	
Práce s rodiči, plánování a management	4	
3. ANATOMIE, FYZIOLOGIE A BIOMEDICÍNSKÉ ASPEKTY FOTBALU		
	36	10
Anatomie a kineziologie	8	
Fyziologie dětí, způsoby rozvoje zatěžování	8	
Fyziologie zátěže, reakce a adaptace na zátěž		
Trénink z hlediska intenzity, objemu a energetických zdrojů	16	6
Laboratorní testování		

Optimalizace intenzity a obsahu zatížení		
Časová pásma, vysokohorský trénink, plánování		
Regenerace – denní režim, pití, strava, zlozvyky		
Zranění a rehabilitace, regenerace		
Doping		
První pomoc	4	4
4. PSYCHOLOGIE VEDENÍ A ROZHODOVÁNÍ, KOUČINK		
Cíle, motivace, aktivace		
Týmová dynamika		
Stresové faktory v herním výkonu, jednotlivec-tým		
Osobnostní charakteristiky a chování trenéra		
Psychologická příprava a trénink	20	8
Vztahy v realizačním týmu		
Vztahy hráč-trenér		
Vztahy hráč-trenér-management		
Profesní etika		
teambuilding		12
5. MANAGEMENT		
Zahraniční angažmá		
Komunikace s týmem		
Vztahy k veřejnosti – média, styk s veřejností		
Krizový management, role jednotlivců	20	10
Struktura klubu, soutěží, FAČR, UEFA, FIFA		
Administrativa		
Rozpočet a tok peněz		
Právo a smlouvy		
6. SPORT MARKETING		
Základy sportovního marketingu		
Ekonomika ve sportovním marketingu		
Právní aspekty sportovního marketingu	6	3
Marketingové zkušenosti ze zahraničí		
Obchodní jednání ve sportovním marketingu		
ZKOUŠKY		
Dílčí zkoušky		
Anatomie, vývojová fyziologie, fyziologie zátěže, kondiční trénink, psychologie, pedagogika-koučink a komunikace, pravidla fotbalu a pravidla fotbalu malých forem, management, marketing a právo		14h na účastníka

Cizí jazyk - zápočet		
Metodický výstup 1,2		
Semestrální zkoušky		
Didaktika a specializace 1,2		3h na účastníka
Závěrečné zkoušky a obhajoby závěrečných prací		2h na účastníka
Celkem hodin	222	300
3 SEMESTRY	CELKEM 543 HODIN	
1-17 tří či čtyřdenních bloků		
Metodické výstupy v domovském klubu		

Zdroj: Řád trenérů FAČR, 2018, příloha č. 5