

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aspekty úspěšného procesu učení se ve výkonově orientovaném tréninku tenisu
z pohledu hráče

The aspects of successful tennis learning process within the performance
oriented environment from the player's perspective

Bc. David Valach

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. David Heider, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Aspekty úspěšného procesu učení se ve výkonově orientovaném tréninku tenisu z pohledu hráče* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužil nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2025

Rád bych zde poděkoval panu doktoru Davidu Heiderovi za užitečné rady a pečlivé vedení této práce. Děkuji také panu doktoru Jiřímu Šlédrovi za konzultaci a tipy na literaturu. Za tipy na literaturu patří dík i participujícím trenérům. Nakonec chci vyjádřit díky všem participantům za jejich ochotu a spolupráci.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá procesem učení primárně na základě pohledu hráče tenisu. Cílem je popsat aspekty úspěšného procesu učení se ve výkonově orientovaném tréninku tenisu z pohledu hráče. Jedná se o kvalitativní výzkum založený na rozhovorech s hráči mládežnického tenisu, a to v trénincích i mimo ně. Tyto rozhovory probíhaly od února do září roku 2024, a jsou doplněné o pozorování těchto tréninků a rozhovory s trenéry těchto tréninků. V lednu téhož roku jim předchází dva pilotní rozhovory s hráči mimo trénink. Práce popisuje, jak v takovém tréninku tenisu hráč k aspektům učení přistupuje jako by šlo o zdroje vnějšího prostředí, které těží. Je ukázáno, jak potom hráč pracuje s aspekty učení vždy ve formě částí takových zdrojů, a dále, že podmínku samotného těžení tvoří takzvané cesty těžení zdrojů. Ty představují určitá správná jednání hráče související s jeho učením. Hráč tak postupuje svým učením přes toto těžení zdrojů. Samotný úspěch v učení je však dosažen až kombinací úspěšného těžení zdrojů, včasného učení, a genetikou málo limitovaného potenciálu k učení. Tento úspěch je vždy relativní, vztažený k vnímané konkurenci a omezený daným časovým obdobím. Výstupy práce jsou dále komplementární k několika relevantním teoriím, a to jako směřující k objektivitě z opačné perspektivy.

KLÍČOVÁ SLOVA

automatizace dovednosti, expertství, kvalitativní výzkum, mládežnický tenis, zprostředkované učení

ABSTRACT

The research goal of this diploma thesis is to describe the aspects of successful tennis learning process within the performance oriented environment from the player's perspective. The research itself is qualitative, based on interviews with junior tennis players. These interviews were conducted both within and outside the training setting and took place from February 2024 to September 2024. They were supported by interviews with the coaches of these trainings. Two pilot interviews with players, conducted in January 2024, precede. It is then explained in the thesis how the player approaches the aspects of learning as if they were resources of the outer environment that exist solely to be mined. It is shown that the player works with the aspects of learning only in the form of parts of a given resource. There also exist certain paths for the player, which comprise the condition for this resource mining. These mining paths function as the player's right ways of doing in their learning. The player progresses through their learning only through this process. However, the player's learning success is achieved through the combination of successful mining, timely learning, and a learning potential not much restricted by genetics. This success is always relative because it is always compared to the perceived competition and bounded by a considered period. Overall, the presented findings complement a few relevant theories, as if approaching objectivity from the opposite perspective.

KEYWORDS

skill automatization, expert performance, qualitative research, junior tennis, mediated learning

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část.....	8
1.1 Učení v kontextu jeho úspěšného procesu.....	9
1.1.1 Základní pojetí učení.....	9
1.1.2 Osvojení dovednosti.....	10
1.1.3 Talent proti úsilí.....	13
1.2 Vybraná teorie sportu se zaměřením na tenis.....	16
1.2.1 Pojetí procesu učení ve sportu.....	16
1.2.2 Trénink tenisu.....	18
1.3 Příbuzné koncepty.....	21
1.3.1 Rozhodování jedince z hlediska vlivu afektu a emocí.....	21
1.3.2 Mluva ve sportu.....	22
2 Praktická část.....	25
2.1 Metodologie výzkumu.....	25
2.1.1 Trajektorie prvních fází výzkumu.....	25
2.1.2 Pilotní rozhovory.....	27
2.1.3 Výzkumné otázky a výzkumný cíl.....	28
2.1.4 Výzkumné metody.....	29
2.1.5 Soubor participantů.....	31
2.1.6 Analýza dat.....	36
2.1.7 Etika výzkumu.....	39
2.2 Prezentace dat.....	41
2.2.1 Soustředění – 1. výzva.....	42
2.2.2 Automatizace – 2. výzva.....	46
2.2.3 Přeučení – 3. výzva.....	50
2.2.4 Působení trenéra – 1. facilitátor.....	54

2.2.5	Kompetitivní prostředí – 2. facilitátor	56
2.2.6	Slang – 3. facilitátor	58
2.2.7	Proniknutí osobního života – 1. hrozba.....	61
2.2.8	Zranění – 2. hrozba.....	64
2.3	Interpretace	68
2.3.1	Relativnost úspěchu v učení	69
2.3.2	Dané zdroje – genetická výbava a nabytá úroveň hraní	70
2.3.3	Dávané zdroje – podněty z prostředí a mimovolní fenomény těla.....	72
2.3.4	Náhoda – 5. zdroj	74
2.3.5	Cesty těžení zdrojů	76
2.3.6	Shrnutí a zamyšlení	81
3	Diskuze.....	84
3.1	Nutnost direktivity	85
3.2	Zprostředkované učení a reakce hráče na něj	87
3.3	Záměrná praxe a cesty těžení zdrojů	88
3.4	Automatizace a fáze osvojení dovednosti	89
3.5	Každodenní dovednosti a vlivy na úspěch	90
3.6	Agrese a skripty	91
3.7	Slang a sebemluva	92
3.8	Limitace výzkumu	93
	Závěr.....	95
	Seznam použitých informačních zdrojů	97
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	101

Úvod

V této práci je prezentován výzkum z prostředí tréninků mládežnického tenisu. Analýza těchto dat je kvalitativní a průběžná, volně inspirovaná určitými prvky hermeneuticko-fenomenologického přístupu. Hlavními výzkumnými metodami jsou volné rozhovory s hráči v tréninku i mimo trénink. Vedlejší výzkumné metody potom tvoří pozorování tréninků a volné rozhovory s trenéry v těchto trénincích. Součástí výzkumu jsou i dva pilotní rozhovory s hráči.

Cílem je popsat aspekty úspěšného procesu učení se ve výkonově orientovaném tréninku tenisu z pohledu hráče. Jedním takovým aspektem je myšlena význačná část celku procesu učení. Protože se výzkumný cíl zaměřuje právě na pohled hráče, jsou aspekty popisovány primárně na základě toho, jak hráč takové aspekty sám reportuje.

S touto perspektivou souvisí i možný přínos výzkumu. Mnoho dostupných teorií, které se týkají výkonově orientovaného učení, jako by zohledňovaly primárně pohled okolí na učení jedince. Čtenář se z nich dozví, jak takové učení probíhá z perspektivy předem dané metodiky a jasně formulovaných výstupů. Nicméně nedostatek důrazu na perspektivu samotného jedince v jeho vlastním učení objektivitu těchto teorií jistě snižuje.

Tento výzkum naopak usiluje o prozkoumání perspektivy jedince, a jelikož je daná problematika zkoumána v kontextu tréninku tenisu, jedná se konkrétně o perspektivu hráče. Tenis je zvolen proto, že jde o činnost rozšířenou a dostupnou, která díky svým mnoha charakteristikám ukazuje možné změny v postupu v učení relativně zřetelně. Tenisu samotnému je však v práci věnován pouze takový prostor, aby se na jeho základě a v jeho kontextu mohlo analyzovat zkoumané téma.

Protože dále zvolené výzkumné metody umožňují určitou triangulaci dat, nekončí analýza dat pouze u pohledu hráče, ale vede i k částečné objektivizaci výstupů. Tento výzkum tedy směřuje k objektivitě z opačné pozice než relevantní teorie na toto téma, a může proto k celkově objektivnímu pohledu významně přispět.

1 Teoretická část

V Teoretické části se vyskytují jak témata poskytující čtenáři nezbytnou orientaci pro další části práce, tak témata, která s mým výzkumem korespondují. Vzhledem k prvnímu vycházím i ze sportovních a tenisových příruček tenisovými odborníky mi doporučených. U mnoha citovaných publikací také pracuji s texty v angličtině. V takových případech používám při citování vlastní překlad do češtiny. Dále cituji část textů od Lva Vygotského pouze v editované podobě (Cole et al., 1978), jelikož v původních verzích jsou nedostupné.

První kapitola uvádí čtenáře do konceptů souvisejících s učením z hlediska úspěšnosti, i z hlediska vývoje jedince. Obojí totiž zásadně koresponduje s výstupy této práce. Jedná se především o pojetí učení Lva Vygotského (Cole et al., 1978), dále teorie popisující osvojení dovednosti, i teorie popisující vliv dědičnosti na úspěch v učení.

Druhá kapitola je již více zaměřena na sport, potažmo na tenis. Čtenář si tak může vytvořit jistou orientaci o sportovních jevech příbuzných první kapitole Teoretické části, a také o relevantních konceptech tenisového tréninku. Často se v této kapitole vyjadřuji pouze v obecně sportovním, ne přímo tenisovém duchu. Popisované teorie totiž mnohdy nejsou v rámci tenisového prostředí rozebírány dostatečně podrobně. K tenisu se dále vyjadřuji spíše ve smyslu tenisové dvouhry, tedy verze hry pro dva hráče, protože v Praktické části se data nejvíce soustředí právě na tuto verzi hraní.

Teoretickou část uzavírá kratší kapitola věnovaná dvěma kategoriím konceptů, které se nějakým způsobem promítají i do části výstupů v Praktické části. První kategorií je vliv afektu a agrese na rozhodování hráče. Druhou kategorií je pak mluva ve sportu. Mým cílem je zde poskytnout čtenáři určitou vědomostní základnu o jevech spadajících do těchto dvou kategorií, i o možných způsobech ovlivnění tréninku těmito jevy.

1.1 Učení v kontextu jeho úspěšného procesu

1.1.1 Základní pojetí učení

Na začátek je potřeba uvést samotný termín učení. Jak je možno vidět níže, nejedná se o termín s jednotně uznávaným významem. Představena jsou pojetí několika významných teoretiků, kteří se učením i tím, co učení znamená, ve svém životě zabývali.

Dále jsou představeny s učením úzce související koncepty takzvaného zprostředkování a zóny nejbližšího vývoje (Cole et al., 1978). Oba významně prohlubují chápání učení ve smyslu procesu na cestě za dosažením cíle určeného okolím jedince.

Definice

Mezi významnými teoretiky učení existují výrazně odlišné pohledy na to, co učení vlastně je. Například podle Skinnera je samotný termín učení nedostatečný, protože klade nedostatečný důraz na změnu chování, a jeho používání by mělo být omezeno (Skinner, 1953). „*Termín učení může být dále užitečně užíván ve svém tradičním smyslu pro popis přeskupení reakcí ve složité situaci*“ (Skinner, 1953, s. 65).

Do jisté míry se Skinner se svým pojetím učení blíží tomu, co již před ním tvrdil William James o vzdělávání. „*Vzdělávání nemůže být ve zkratce popsáno lépe, než jako organizace získaných návyků a tendencí k chování*“ (James, 1899, s. 29). Jak James (James, 1899), tak Skinner (Skinner, 1953) tedy používají termín učení, potažmo vzdělání, zejména pro popis změn reakcí či návyků jednotlivce.

Jiný významný teoretik, Lev Vygotsky, podle kolektivu z Harvardské univerzity právě toto pojetí učení kritizuje. Při záměně mezi učením a přijetím nových návyků se podle Vygotského nesprávně slučuje učení jedince a jeho vývoj. Místo toho se Vygotsky vyjadřuje pro takovou definici učení, která zdůrazňuje, že učení vývoji jedince předchází. (Cole et al., 1978)

„*Učení potom znamená nutný a univerzální aspekt procesu vývoje kulturně organizovaných, specificky lidských, psychologických funkcí*“ (Cole et al., 1978, s. 90). Učení je tedy vlastně spíše podmínkou vývoje těchto vyšších funkcí (Cole et al., 1978). Protože toto pojetí učení koresponduje s výstupy práce více než předchozí uvedená pojetí, je určitým konceptům Vygotského věnována i následující podkapitola.

Zprostředkování a zóna nejbližšího vývoje

Vygotsky dělí za prvé takzvané nižší funkce, které se dítě učí v podstatě pouhým pobytím v okolí a biologickým zráním. Takovou funkcí může být například reflex. Za druhé vyděluje již

zmíněné vyšší funkce, které jsou specificky lidské, a jejichž učení probíhá skrze takzvané zprostředkování. (Cole et al., 1978)

Kozulin navazující kromě Vygotského i na jiné teoretiky definuje toto zprostředkování na základě činnosti poučené osoby (Kozulin, 1998). „*V dané situaci zprostředkovaného učení se dospělý nebo kompetentnější vrstevník pomyslně staví mezi prostředí a dítě – a tím radikálně mění podmínky dané interakce. Tento zprostředkovatel dítěti vybírá, mění, zesiluje a interpretuje dané objekty i procesy*“ (Kozulin, 1998, s. 60).

Reuven Feuerstein takové zkušenosti přisuzuje několik výhodných charakteristik, zejména záměrnost. To znamená, že zprostředkované učení se neděje nahodilým kontaktem žáka s prostředím, nýbrž zprostředkovatel žáka záměrně vystavuje vybraným podnětům. (Feuerstein, 1990)

Tento zprostředkovatel dále umožňuje žákovi úspěšný průchod učením skrze takzvanou zónu nejbližšího vývoje (Cole et al., 1978). Zóna nejbližšího vývoje je jedním ze zásadních konceptů Vygotského, a pomáhá definovat učení vyšších funkcí jako vždy zprostředkované zástupcem dané kultury (Cole et al., 1978). „*Jedná se o vzdálenost mezi aktuální úrovní vývoje, determinovanou nezávislým řešením problémů, a mezi úrovní možného vývoje, determinovanou řešením problémů pod dohledem dospělého nebo ve spolupráci s kompetentnějšími vrstevníky*“ (Cole et al., 1978, s. 86).

Z toho vyplývá, že tento dospělý nebo vrstevník by měl být zároveň i tím, kdo si uvědomuje, jakou zónu nejbližšího vývoje má žák zrovna otevřenou. Jen tímto způsobem se může v učení dostavit zmíněná záměrnost (Feuerstein, 1990) tak, aby toto učení bylo úspěšnější než učení vystavěné na základě nahodilosti.

1.1.2 Osvojení dovednosti

S různými stupni vývoje v učení pracují i jiní významní teoretici, a to jako s takzvanými fázemi. Jedná se i o teoretiky přímo se zabývající sportem. Většinou je tato problematika nazvána jako fáze osvojení dovednosti.

Dovednost je možno definovat jako učením získané předpoklady účelně provádět danou činnost (Perič, 2012). Někteří autoři používají sousloví osvojení dovednosti namísto učení se dovednosti. Termín osvojení pevně nedefinují jako odlišný od učení. Význam slova osvojování však může vytvářet dojem, že daná dovednost je statictějšího rázu, a zároveň, že se ji žák učí jakoby sám.

Samotné modely některých autorů níže vskutku mohou takto působit. Stejně tak někteří autoři považují za nejvyšší fázi osvojení dovednosti takzvané expertství, jiní autoři ještě nad expertství kladou takzvané mistrovství. Význam těchto pojmů se také liší od autora.

Fáze osvojení dovednosti Fittse a Posnera

Fitts a Posner pro osvojení dovednosti udávají tři fáze. Kognitivní fáze, dále asociační fáze, a nakonec závěrečná autonomní fáze učení se dovednosti. První, kognitivní fáze, je charakterizována jistou závislostí jedince na instrukcích či ukázkách, většinou od instruktora. Jedinec se nejdříve především snaží dovednost nějak pochopit a při provádění pokusů o úspěšné provedení si všímá základních vodítek, jako například postavení. (Fitts & Posner, 1967)

„V této fázi je chování vskutku směsicí starých návyků, které jsou s to být složeny do nových vzorců a doplněny návyky novými“ (Fitts & Posner, 1967, s. 12). Právě existencí nových vzorců chování začíná druhá, asociativní fáze. Nové vzorce chování jsou jako reakce na dané stimuly zatím velmi nedokonalé. Proto je druhá fáze charakterizována častým výskytem chyb, které jsou postupně odbourávány (Fitts & Posner, 1967).

Poslední, autonomní fáze, se pak vyznačuje menší vědomou kontrolou jedince nad provedením dovednosti. Rychlost a účinnost provedení se dále zvyšuje, ale tempo tohoto zvyšování je čím dál pomalejší. I přesto tento proces nikdy nekončí a používané reakce jsou postupně střídány reakcemi, které jsou rychlejší a účinnější. Provedení dovednosti v této poslední fázi nakonec připomíná reflex. (Fitts & Posner, 1967)

Automatizace dovednosti

Postupné snižování vědomé kontroly nad provedením dovednosti (Fitts & Posner, 1967) se někdy nazývá automatizací dovednosti (Michel & Molitor, 2022). Někteří autoři se však zaměřují zejména na automatizaci zpracování informace (Schmidt & Lee, c2014), jiní na automatizaci pohybu (Bernstein, c1996).

Automatizace je považována za důsledek tak dlouhého cvičení, že už se jedinec na danou činnost nepotřebuje soustředit (Schmidt & Lee, c2014). *„Takové nakládání s informací, její automatické zpracování, je (a) rychlé; (b) nevyžadující pozornost, protože takové zpracování nevytváří (příliš veliké) interference ze strany jiných úkolů; (c) seřazené paralelně, objevující se společně s jinými zrovna zpracovávanými úkoly; (d) neúmyslné, často nevyhnutelné“* (Schmidt & Lee, c2014, s. 46).

S poslední charakteristikou spočívající právě v neúmyslnosti až nevyhnutelnosti provedení nicméně nesouhlasí ruský neurofyziolog Bernstein. Ten za hlavní charakteristiku těchto zautomatizovaných pohybů považuje pouze možnost jedince nesoustředit se na jejich provedení. (Bernstein, c1996)

Automatizace pohybu se totiž podle něho děje konstrukcí z jednodušších, evolučně daných pohybů. Takovými může být například určitý pohyb trupu či oka. Člověk s automatizací učené pohyby postupně přesouvá do oblastí mozku, které zpracovávají i evolučně dané pohyby, a které tak nezahrnují vědomou pozornost. (Bernstein, c1996)

Dále Bernstein odděluje zautomatizovaný pohyb a návyk. „*Jednou mi jedna osoba velice přesně popsala odlišení návyku a automatizované dovednosti, říkájíc: „Zatímco my kontrolujeme dovednost, návyky kontrolují nás“*“ (Bernstein, c1996, s. 188). Takovým návykem je například styl chůze (Bernstein, c1996).

Nad návykem tedy člověk nemůže mít úplnou kontrolu, a to na rozdíl od klasicky zautomatizovaného pohybu, který ovládat může, pokud chce. Takový návyk je často konstruován z mnoha zautomatizovaných pohybů. (Bernstein, c1996)

Každodenní dovednosti versus expertství

Karl Anders Ericsson představuje cestu za expertstvím skrze podobné fáze osvojení dovednosti jako Fitts a Posner (Fitts & Posner, 1967), nicméně fáze již nejsou pevně odděleny (Ericsson et al., 1993). Ericsson místo toho představuje jisté kontinuum stoupání výkonu spolu se zkušeností (Ericsson, 2006).

Toto kontinuum zahrnuje při stoupání k expertství dvě odbočky, z čehož první vede k výkonu v rámci provádění každodenních činností, a druhá k takzvanému uzamčenému rozvoji. Pro každodenní dovednosti platí, že jedinec směřuje z kognitivně-asociační fáze, charakterizované soustředěním se na provedení samotné činnosti, do autonomní fáze. V té již toto soustředění přítomno není. (Ericsson, 2006)

Pro dosažení expertské úrovně je ale nutné setrvat v kognitivně-asociační fázi. To znamená, že aspirující expert se zjednodušeně řečeno při cvičení i nadále soustředí na základ provedení činnosti. Brání se tak autonomní, zautomatizované fázi provádění dovednosti. (Ericsson, 2006)

„Například, lidé mohou mít zautomatizován způsob, jak si zavázat tkaničky... Když ale výkon dosáhne této úrovně automatizace a provedení bez námahy... nahromaděná zkušenost již nebude souviset s vyššími úrovněmi dovednosti. V kontrastu s tím, aspirující expert pokračuje

ve zlepšování svého výkonu... Klíčovou výzvou je pro něj vyhnout se uzamčenému rozvoji spojenému s automatizací. Takový jedinec záměrně klade odpor tendencím k automatizaci skrze aktivní kladení nových cílů a vyšších nároků na výkon“ (Ericsson, 2008, s. 991). Každodenní dovednost se tak od expertství neliší povahou, nýbrž spíše přístupem jedince.

Pokud expert nebrání aktivně automatizaci dovednosti, dostává se někam mezi každodenní dovednosti a dosažení expertství. Právě toto popisuje Ericsson jako takzvaný uzamčený rozvoj. Hráčova dovednost je sice na vysoké úrovni výkonu, nicméně zůstává zautomatizována, a proto nemůže dosáhnout nejvyšších úrovní výkonu. (Ericsson, 2008)

Mistrovství

Mistrovství může být někdy popisováno jako nejvyšší stupeň osvojení dovednosti. Například bratři Dreyfusové představují vlastní model osvojení dovednosti (Dreyfus & Dreyfus, 1980), později aktualizovaný již bez přítomnosti jednoho z bratrů (Rousse & Dreyfus, 2021).

Poslední fáze v tomto aktualizovaném modelu je právě takzvaná mistrovská fáze. Takovým mistrem se jedinec stává, když se svými zautomatizovanými reakcemi začne vědomě experimentovat s cílem postupu na ještě vyšší úrovně výkonu. (Rousse & Dreyfus, 2021)

„I přesto, že experti, obklopeni typickými situacemi, jsou schopni bezmyšlenkovité, intuitivní akce, jsou také svázáni s nutným setkáváním se se situacemi, které jsou atypické nebo dost nové na to, aby takovou akci narušily... Silně motivovaní experti na této cestě se stávají mistry, kteří vyhledávají příležitosti k rozšíření svého repertoáru intuitivních perspektiv, i k rozšíření a testování momentálních limitů konvenčního expertství“ (Rousse & Dreyfus, 2021, s. 26). Z uvedeného vyplývá, že cesta od experta k mistrovi se děje vcelku přirozeně skrze konfrontaci s nezvyklými situacemi při provádění dané dovednosti.

Mistrovství je tak konečnou fází osvojení dovednosti, a spočívá právě v jistém experimentování. Experimentování cílí na naučení lepší reakce, než je ta zautomatizovaná natolik, že připomíná reflex. Ruku v ruce s tímto přístupem jde i výskyt dočasných poklesů výkonnosti a dočasných návratů do nižších fází osvojení dovednosti. (Rousse & Dreyfus, 2021)

1.1.3 Talent proti úsilí

S tématem úspěšného naučení dovednosti úzce souvisí otázka, jakou roli v dosažení nejlepších výkonů zaujímá talent jedince, a jakou úsilí jedince. Prvním, kdo se tuto otázku pokouší zodpovědět vědecky, může být Francis Galton (Galton, 1892).

Galtonův pohled

Skrze argumentaci i rozličné poměrování dospívá Galton k názorům, které silně podporují dominantní roli dědičnosti (Galton, 1892). „*Plně uznávám sílu vzdělání a sociálního vlivu pro vývoj činných sil mysli, stejně jako uznávám efekt používání pro růst svalů kováře, a nikam dál. Ať kovář pracuje sebevíc, nakonec zjistí, že existují činy, které nejsou v jeho moci, i přesto, že jich je schopen takový muž herkulovského ražení, který mohl vést i sedavý život*“ (Galton, 1892, s. 12). Pro Galtona je tedy úsilí důležité, nicméně pouze jako prostředek vedoucí k dosažení genetikou přísně limitovaného potenciálu.

Stejně tak jsou pro Galtona důležité i psychické funkce klíčové k dosažení nejvyššího potenciálu. Takovými mohou být například motivace nebo paměť, nebo i funkce zajišťující samotné úsilí jedince. I všechny tyto funkce jsou však podle Galtona dominantně dědičné. (Galton, 1892)

Od talentu k úsilí

Galtonův postoj je nicméně v následujícím století vyvrácen zejména výzkumy Chase a Simona (Chase & Simon, 1973). Ti ukazují, že šachové mistry dělá mistry především lepší uspořádání paměti týkající se šachů, nikoli lepší paměť sama o sobě, jak mimo jiné věřil Galton (Galton, 1892). Chase a Simon nicméně roli rozdílu v individuálním talentu také uznávají, pouze mu však přisuzují znatelně menší váhu než rozdílu v individuální zkušenosti (Chase & Simon, 1973).

„*Vytvoření uspořádání mistrova propracovaného repertoáru informací trvá tisíce hodin, a to samé platí pro každý kvalifikovaný úkol (např. americký fotbal, hudba)*“ (Chase & Simon, 1973, s. 279). Dlouhodobé úsilí je takto tedy hlavním faktorem, který vede k dosažení mistrovství.

Na tyto výzkumy navazuje Ericsson a popisované dlouhodobé úsilí přebudovává do svého konceptu takzvané záměrné praxe. Ta je podle něho hlavním faktorem vedoucím k dosažení expertství. Talent má pak na dosažení expertství sice jistý, ale méně určující podíl. Samotná záměrná praxe je charakterizována právě jako dlouhodobé úsilí, které je ale vyznačeno několika konkrétními charakteristikami. (Ericsson et al., 1993)

„*Významná zlepšení výkonu byla uskutečněna, když jedinci 1) dostávali úkol s jasně definovaným cílem, 2) byli motivováni, 3) dostávali zpětnou vazbu, 4) dostávali dostatek příležitostí k opakování a postupnému zdokonalování výkonu*“ (Ericsson, 2008, s. 991).

Synonymem této záměrné praxe bývá ve sportovním kontextu často samotný trénink (Ericsson et al., 1993).

Na zajištění této záměrné praxe se většinou podílí trenér (Ericsson et al., 1993). „*Jakmile profesionál dosahuje uspokojivé úrovně dovednosti, další zkušenost již nevede ke zlepšení. Tenisový hráč už například nezlepší svůj bekhendový volej hraním dalších her. Tenisový trenér může nicméně zajistit příležitosti pro záměrnou praxi*“ (Ericsson, 2008, s. 992). Trenér také ideálně nastavuje cvičení vždy tak, aby bylo mírně nad úroveň momentální dovednosti jedince (Ericsson, 2008). Tím jako by Ericsson navazoval na Vygotského koncept zóny nejbližšího vývoje (Cole et al., 1978).

Souhra genetiky a prostředí

Neurokognitivní poznatky nicméně nastavují určité limity optimistickým závěrům vyzdvihujícím úsilí jedince jakožto hlavní cestu k úspěchu. Konkrétně Hernandez, čerpající z neurokognitivních poznatků, zdůrazňuje potřebnost začít s učením již v brzkém věku (Hernandez, 2024). V průběhu dětství se totiž v mozku okolo raných informací formuje více dalších, na tyto informace nasedajících spojů (Hernandez, 2024).

„*Jak se naše mozky stávají s věkem komplexnějšími, to, co je uloženo, získává komplikovanější informaci*“ (Hernandez, 2024, s. 59). V podstatě to znamená, že dovednost naučená později není tak bohatě propojena s jinými informacemi v mozku, a má kvůli tomu i nižší potenciál ke zdokonalení (Hernandez, 2024).

Tomuto podobný je mnohem starší koncept takzvaných senzitivních období učení, o který se opírají i někteří čeští sportovní teoretici, například Perič (Perič, 2012). První rozpracování tohoto konceptu však pochází již od Marie Montessori (Montessori, 1912). „*Je nutné nabízet taková cvičení, která korespondují s potřebami vývoje pocíťovanými organismem, a pokud věk již přenesl dítě přes určité potřeby, není již nikdy možné získat ve své úplnosti daný vývoj, jelikož vývoj dítěte propásl náležitý moment*“ (Montessori, 1912, s. 358).

Při dlouhodobém úsilí se tak mimořádných výkonů vůbec nemusí dosáhnout, pokud toto úsilí nebude nasedat na správná období, ve kterém se dané dovednosti učí nejlépe. Jako by proto v rámci tohoto pojetí záleželo především na vhodném načasování správné genetiky a správného vlivu prostředí.

1.2 Vybraná teorie sportu se zaměřením na tenis

1.2.1 Pojetí procesu učení ve sportu

V této podkapitole jsou popisována podobná témata, ale nyní z dominantně tenisové perspektivy. Čtenář si tak může provést určité porovnání, jak se na daná témata pohlíží v rámci sportovního, potažmo tenisového pojetí, oproti pojetí obecnému.

Jedná se stále o fáze osvojení dovednosti, respektive fáze učení, a dále o konkrétní projevy odlišností mezi hráči na vysoké a nízké úrovni hraní. Jako nedílná součást učení se v tenisu je však ještě předtím popsán takzvaný přenos. Nakonec je v této podkapitole vysvětlen koncept bonusové hodnoty, která je v podstatě klasifikací hráče za daný úsek sezóny (ČTS, 2024). V tenisu může být použita i pro určení hráčovy úrovně hraní podle jeho dosavadních výsledků.

Přenos

Přenos v kontextu tenisového tréninku znamená ovlivnění učené či naučené dovednosti jinou učenou či naučenou dovedností. Rozlišuje se pozitivní a negativní přenos. Pozitivní přenos, někdy také transfér, ovlivňuje dovednost příznivě. To znamená, že hráč má naučenou danou dovednost, a tato dovednost pozitivně ovlivňuje naučení jiné dovednosti. (Šafařík, 1984)

„Př. – V tenisových školách postupuje nácvik bekhendu rychleji, než postupovalo nacvičování forhendu. Působí zde transfér. Žáci využívají řady dílčích dovedností, získaných při nácviku forhendu – sledování míče zrakem, pevné zápěstí, odhad odskoku míče“ (Šafařík, 1984, s. 109).
Může jít ale i o jinou než tenisovou dovednost, která je při učení se v tréninku tenisu takto přenesena (Šafařík, 1984).

Naopak negativnímu přenosu se říká útlum, protože jde v podstatě o tlumení dovednosti jinou dovedností. Rozlišují se různé typy útlumů. Například asociační útlum nastává ve chvíli, kdy je hráč nadměrně vzrušen. Ať už takové vzrušení pochází například ze stresu či fyziologických příčin, učení dané dovednosti je do jisté míry tlumeno právě tímto vzrušením. (Šafařík, 1984)

Fáze učení se dovednosti

Celkově popisuje Šafařík čtyři fáze učení se dovednosti v tenisu (Šafařík, 1984). V rámci těchto fází je důležitým aspektem opakování, ale o jediný aspekt se nejedná. *„Nepravidelným nebo málo častým tréninkem se získaná úderová technika brzo ztrácí... Avšak k trvalému osvojení techniky nestačí jen pravidelné procvičování. Hráč si udržuje úroveň také tím, že hraný úder kontroluje a uvažuje o chybách, kterých se přitom dopustil“* (Šafařík, 1984, s. 25-26). Vytváří se tak jisté póly opakování a souběžného přemýšlení o něm.

V této první fázi učení se hráč seznamuje s pohybem, proto jde o fázi seznámení. Na místě je trenérova názorná ukázka, kterou následuje hráčova imitace. Následuje fáze nácviku, kdy hráč danou dovednost upevňuje v návyk. (Šafařík, 1984)

Nejedná se však o návyk podle Bernsteina (Bernstein, c1996), nýbrž spíše o jednu zautomatizovanou dovednost (Šafařík, 1984). Když si hráč vytvoří tento plynulý návyk, začíná fáze zdokonalování, kdy se hráč snaží o zvýšení jistoty a účinnosti pohybu, a to i v různě ztížených podmínkách (Šafařík, 1984).

Nakonec přichází poslední fáze, fáze tvořivého využívání, kdy znovu stoupá podíl procesu myšlení. Hráč totiž musí pro nejvyšší účinnost svých reakcí tyto reakce uzpůsobovat okamžitým podmínkám. (Šafařík, 1984)

Podle jednoho z novějších tenisových modelů se jedná o velice podobné fáze, jsou již ale jen tři (Ferrauti et al., 2016). V podstatě je v něm (Ferrauti et al., 2016) pouze vynechána Šafaříkova první fáze, tedy fáze seznámení (Šafařík, 1984). Jinak se jedná o totéž. Oba modely také svou poslední fází, spočívající zejména v tvořivosti hráče, do jisté míry připomínají fázi mistrovství od Rouse a Dreyfuse (Rousse & Dreyfus, 2021).

Příklady rozdílů mezi experty a nováčky

V tenisu se experti od nováčků odlišují mimo jiné svým důrazem na detail. Takovým detailem může být například vyvození prediktivních informací z pohybu soupeře (Ericsson, 2006) či plánování výměn (McPherson, 2000). Naopak nováčci výměny příliš neplánují. „*Myšlenky nováčků se skládaly primárně z předpokladů, jak si vedou nebo co se zrovna děje, s minimálním či slabým důrazem na řešení těchto předpokladů*“ (McPherson, 2000, s. 56).

Takový důraz a plánování expertů nutně zlepšuje i schopnost jejich rozhodování, výběru správné reakce. Například bylo zjištěno, že hráči fotbalu na vyšší úrovni dovednosti dokážou spolu s lepším předvídaním situací i lépe produkovat relevantní možnosti řešení pro danou situaci (Basevitch et al., 2020).

Calmeiro a Tenenbaum zase ve svém výzkumu golfistů ukazují, že zkušení hráči si častěji dávají zpětnou vazbu. Nováčci se naproti tomu více soustředí na technickou instruktáž. To podporuje hypotézu autorů, že nováčci tento pohyb nemají zautomatizovaný, a proto se na něj musí soustředit více než zkušení hráči. (Calmeiro & Tenenbaum, 2011)

Bonusové hodnoty v tenisu

Pro klasifikaci hráčů se v tenisu mimo jiné používá takzvaná bonusová hodnota. Jedná se o přiřazení hráče k jedné ze třinácti bonusových skupin. Bonusová skupina je číselná hodnota, kam spadá vždy část hráčů podle umístění na celostátním žebříčku dané kategorie. Každá bonusová skupina má potom jednu bonusovou hodnotu někde v rozmezí od jedné do šedesáti. (ČTS, 2024)

Tabulka 1: Bonusové hodnoty

Bonusová skupina	Umístění hráče na žebříčku	Bonusová hodnota
1	1. až 5.	60
2	6. až 12.	45
3	13. až 21.	35
4	22. až 33.	30
5	34. až 60.	25
6	61. až 88.	20
7	89. až 130.	15
8	131. až 200.	12
9	201. až 300.	9
10	První třetina zbývajících	6
11	Druhá třetina zbývajících	4
12	Třetí třetina zbývajících	3
13	Nezařazení	1

Pokud je tedy podle Tabulky 1 (ČTS, 2024) hráč v celostátním žebříčku dané kategorie pátý, jeho bonusová hodnota činí šedesát. Pokud je osmdesátý, jeho bonusová hodnota činí dvacet. Pokud je hráč čtyř stý, a celkový počet hráčů na žebříčku je pět set, jeho bonusová hodnota činí čtyři.

Pokud je hráč na celostátní žebříček zatím nezařazený, ale je zároveň u Českého tenisového svazu registrovaný, má bonusovou hodnotu jedna (ČTS, 2024). Tyto hráčovy bonusové hodnoty jsou uvedeny vždy za letní i zimní části všech jeho odehraných sezón (ČTS, 2025).

1.2.2 Trénink tenisu

Tato podkapitola se věnuje představení relevantních témat týkajících se tréninku tenisu. Především pro orientaci čtenáře jsou tedy nejdříve popsány základní oblasti tréninku a následně je stejně tak popsán trénink mládežnického tenisu pro věkové kategorie starší žactvo a dorost.

Výzkum představený v Praktické části totiž staví na spolupráci s hráči těchto dvou věkových kategorií.

Většina ze základních oblastí tréninku tenisu je zajišťována trenérem, ale někdy mají určité činnosti na starosti i jiní odborníci, potažmo sami hráči či blízké osoby. Stejně tak se trénink všech těchto oblastí děje zčásti na kurtu a zčásti mimo něj. Se vzrůstajícím věkem nezletilého hráče často stoupá jak procento zajištění tréninku jinou osobou než trenérem, tak procento tréninků mimo kurt (Linhartová, 2009).

Základní oblasti tréninku

První oblastí tréninku tenisu je trénink takzvaných technicko-taktických dovedností. Technika samotná v tenisu tvoří jednu z hlavních oblastí tréninku. *„Tenisová technika, tj. správné a účelné provádění tenisových úderů v nedílné spojitosti s optimální spoluprací nohou, je hlavním předpokladem pozdějšího růstu výkonnosti“* (Šafařík, 1984, s. 26).

S technikou ale úzce souvisí právě taktika. *„Pod tenisovou taktikou rozumíme aktuální provedení taktického plánu – úder po úderu“* (Linhartová, 2009, s. 59). Technika a taktika se dá oddělit pouze obtížně, jedna oblast ovlivňuje druhou (Ferrauti et al., 2016). Proto se hovoří o takzvaných technicko-taktických dovednostech jako jedné oblasti v rámci sportovního tréninku.

Druhou oblastí je pak kondiční příprava, jejímž cílem je právě rozvoj kondice hráče (Ferrauti et al., 2016). *„Oblasti kondice nebo také atletiky se obvykle přiřazují faktory síla, rychlost, vytrvalost a pohyblivost“* (Ferrauti et al., 2016, s. 17). Jedná se o faktory, podle kterých se může kondice hráče i posuzovat a měřit (Ferrauti et al., 2016).

Třetí oblastí tréninku je dále psychologicky orientovaný trénink. Jeho cílem může být například rozvoj kognitivních funkcí, sebedůvěry, či dosažení ideálního vnitřního nastavení hráče. V posledních letech je hodně zkoumaná i oblast takzvané regenerace neboli fáze zotavení, která se často vyskytuje na konci tréninku nebo po něm. (Ferrauti et al., 2016)

Opatření, která mohou regeneraci hráče podpořit, zahrnují například sportovní masáž, saunu, spánek nebo opatření ve výživě (Ferrauti et al., 2016). Dále zahrnují i metody takzvané aktivní regenerace (Ferrauti et al., 2016), kam může patřit například lehká jízda na kole (Monedero & Donne, 2000) nebo strečink (Shrier, 2004).

Starší žactvo a dorost

V chlapecké i dívčí kategorii soutěží je starší žactvo pro hráče od třinácti do čtrnácti let, dorost pak pro hráče od patnácti do osmnácti let (ČTS, 2023). Vzhledem k existenci rozličných senzitivních období pro učení sportovních dovedností (Perič, 2012) je trénink tenisu pro každé věkové období hráče postaven odlišně. Pro každé období v tréninku existují jistá specifika.

Hlavní činností tréninku v průběhu pubertálního období hráče, nejlépe odpovídajícímu období staršího žactva v tenisu, má být posílení a zdokonalování dovedností již nacvičených (ITF, 2002). Tím může být například nacvičení použití úderů v obtížných herních situacích (Linhartová, 2009). Nejvýraznějším specifikem pro období starších žáků je tedy předpoklad, že hráč má již naučený základní tenisové údery a pohyby, a nyní je pouze rozvíjí a zdokonaluje.

Do tréninku se dále poprvé dostává i vytrvalostní příprava (Linhartová, 2009). Až od dorostového věku se totiž začíná na úspěších hráče významně podílet jeho kondiční připravenost (Ferrauti et al., 2016). Jelikož také hráč již plně rozumí pravidlům a chápe složitější instrukce, zvětšuje se podíl taktiky v tréninku technicko-taktických dovedností (Linhartová, 2009).

V rámci kategorie dorostu je pak jednou z tréninkových změn začátek posilování s klasickým závažím, ne pouze s lehkými činkami. Děje se tak proto, že hráči dorostového věku by již měli mít dostatečně zpevněný vazivový a kosterní systém. (Linhartová, 2009)

Trénink se začíná více zaměřovat i na rozvíjení individuálního herního stylu hráče jakožto součásti technicko-taktických dovedností (Linhartová, 2009). „*Dochází k vyrovnávání pubertálních nesrovnalostí, dokončuje se růst a vývoj*“ (Linhartová, 2009, s. 93). I proto začíná být nakonec více zastoupen také psychologický trénink (Linhartová, 2009).

1.3 Příbuzné koncepty

1.3.1 Rozhodování jedince z hlediska vlivu afektu a emocí

V této podkapitole je pojednáno o konceptech, které se později v práci ukazují jako relevantní pro rozhodování hráče v souvislosti vlivu jeho emocí, zejména vzteku. Nejdříve je popsán výzkum zabývající se vlivem vzteku na hráčův výkon (Monaci & Veronesi, 2019). Dále je důraz kladen na teorie osvětlující původ agrese, jejíž projevy jsou ve sportu relativně časté (Berkowitz, 1989). Nakonec je představena související teorie skriptů, která rozhodování jedince popisuje ve světle snahy o udržení příjemného afektu (Tomkins, 1987).

Vliv vzteku na výkon a agrese jako možná odpověď

Vztek hráče je v tenisu často k vidění. Potvrzují to například Monaci a Veronesi (Monaci & Veronesi, 2019). Z jejich výzkumu ale vyplývá, že pro určení vlivu tohoto vzteku na hru hráče záleží, jakou formu práce se vztekem hráč zvolí. „*U všech hráčů je vnější kontrola vzteku spojena se zhoršením výkonu, zatímco vnitřní kontrola a vnější exprese vzteku může výkonu pomoci*“ (Monaci & Veronesi, 2019, s. 128). Při vnější expresi vzteku se tak výskyt vzteku může pojit i se zlepšením výkonu hráče. Jednou z takových forem vnější exprese vzteku může být agrese.

Berkowitz nabízí trochu jinou perspektivu, a zaměřuje se na vysvětlení relativně častého výskytu samotné agrese při sportovních soutěžích. Podle Berkowitze participace v soutěži jedince přirozeně frustruje. Agresivní tendence pak nutně následují častěji, protože příčinou agrese je vždy nepříjemný afekt, kterým často bývá právě frustrace. (Berkowitz, 1989)

Berkowitz totiž ve své teorii agrese navazuje, a částečně nesouhlasí (Berkowitz, 1989) s hypotézou frustrace-agrese od kolektivu autorů z Yaleovy univerzity (Dollard et al., 1939). Pro ty je každá existence frustrace jakožto existence externí překážky postavené do cesty snažení se jedince následována odpovědí ve formě agresivního chování (Dollard et al., 1939). „*Každá taková sekvence chování, odpověď s cílem ublížit osobě, vůči které je mířena, se nazývá agrese... Agrese není vždy manifestována otevřeně, nýbrž může existovat jako obsah fantazie, snu, nebo dokonce pečlivě promyšleného plánu pomsty*“ (Dollard et al., 1939, s. 9-10).

Agrese tak v nějakých případech nemusí být z vnějšku vůbec pozorovatelná. Agrese dokonce nemusí být ani mířena vůči osobě či objektu, které danou frustraci způsobily. Může být naopak

z různých důvodů mířena vůči jiným osobám či jiným, klidně i neživým, objektům. (Dollard et al., 1939)

Klíčovým faktorem pro to, zda jedinec bude jednat agresivně i navenek, je podle Berkowitze jedincova interpretace dané scény. Pokud jedinec okolní scénu interpretuje jako za nepříjemný afekt odpovědnou, zvyšuje se šance výskytu na jeho otevřeně agresivní projevy chování. (Berkowitz, 1973)

V Berkowitzově podání tedy agrese již není možnou strategií vnější exprese vzteku, ale spíše nežádoucím projevem participace v soutěži. Agrese je takto potenciálně riziková především pro okolí jedince. (Berkowitz, 1989)

Teorie skriptů

Scéna jako určitý jedincem rozpoznáný typ momentálního okolí zaujímá významné místo i v teorii skriptů Silvana Tomkinse (Tomkins, 1987). Konkrétně ji Tomkins popisuje jako rozpoznávanou skrze vlastní afekty, které se se scénou pojí. „*V teorii skriptů definuji scénu jako základní jednotku života tak, jak je žitý. Nejjednodušší, nejprimitivnější scény obsahují alespoň jeden afekt a nejméně jeden objekt takového afektu*“ (Tomkins, c1991, s. 74).

Scéna sice afekty takto obsahuje, zároveň je ale podle Tomkinse v jedinci i produkuje. Podle afektů, které scéna produkuje, se pro jedince dělí scény. Jedinec se v podstatě svými akcemi snaží udržet a vylepšit dobré scény, takzvaně dekontaminovat špatné scény, a vyhnout se scénám vyloženě ohrožujícím. To jedinec činí pomocí takzvaných skriptů, což jsou soubory pravidel, jimiž jedinec reaguje na tyto scény. (Tomkins, 1987)

„*Nejranějším (novorozeneckým) pozorovaným skriptem je distresem způsobený porodní pláč a máchání končetinami, jakožto odpověď buď na nadměrnou stimulaci změnou scény, nebo na poplácání po zádech*“ (Tomkins, 1987, s. 148). V průběhu života se potom jedinec v reakci na různé scény z takovýchto vrozených skriptů učí skripty nové (Tomkins, 1987).

1.3.2 Mluva ve sportu

V této podkapitole jsou představeny dva fenomény mluvy ve sportu, které také oba figurují i v Praktické části. Konkrétně jde o sebumluvu a slang. Jak sebumluva, tak slang, jsou mnoha autory dopodrobna rozebírány v obecném kontextu, nicméně v kontextu sportu jsou informace o nich mnohdy kusé. Nejdříve je proto daný termín uveden obecně, po čemž teprve následuje pojednání o něm ve sportovním kontextu.

Sebemluva

Vygotsky sebemluvu popisuje na základě takzvané egocentrické řeči (Vygotsky, c1962). Ta pro něj představuje jisté stadium ve vývoji dítěte, ve kterém dítě instrukce okolí postupně zvnitřňuje jako vlastní myšlení (Vygotsky, c1962). *“Egocentrická řeč je ve svých funkcích již vnitřní řečí; jde o řeč směřující dovnitř, úzce spjatou s instruováním vlastního chování, okolí již zčásti nesrozumitelnou, ale pořád vnější ve své formě, ukazující nulové tendence ke změně do šeptání či jiné formy napůl neslyšitelné mluvy”* (Vygotsky, c1962, s. 46).

Občasný výskyt sebemluvy v podobě této egocentrické řeči však přetrvává i do dospělosti. Ve sportovním kontextu je sebemluva, nehledě na věk hráče, dokonce očekávána. *„Sebemluva je kognitivní strategií seberegulace, která zahrnuje použití pečlivě kódovaných výrazů, které hráčům pomáhají kontrolovat své myšlenky, instruovat a motivovat“* (Kremer et al., 2012, s. 108). V rámci sportu se nejčastěji odlišuje takzvaný instruktážní a motivační typ sebemluvy (Latinjak et al., 2019). Oba tyto typy se mohou vyskytovat ve formě vnitřní i vnější řeči hráče.

Instruktážní sebemluva se obvykle soustředí na technické aspekty výkonu. Hráč si může říct pro sebe nějakou frázi, například, že vidí terč, aby své soustředění přesunul právě na něj. Naproti tomu motivační sebemluva se obvykle soustředí na navýšení úsilí a výdej energie. Příkladem může být, když si hráč pro sebe řekne, že to takzvaně dá. (Theodorakis et al., 2000)

Slang

Sebemluva i jakákoli jiná forma mluvené řeči u sportovce může být charakterizována relativně častým užitím slangových výrazů. Britský lingvista David Crystal definuje slang samotný jako hovorové stažení se ze spisovného jazyka (Crystal, 1988). Lexikograf Eric Partridge zase pro slang udává hned patnáct funkcí (Partridge, 1970).

Slang je podle něj užíván z důvodu snahy o zábavu, vynalézavost, odlišení, krásu, senzaci, okouzlení okolí, stručnost, obohacení jazyka, konkrétnost, či tajemství. Dále může sloužit i k přerámování situace, změně sociální dynamiky, usnadnění dialogu, sociálnímu sblížení, přihlášení se ke skupině, nebo poukázání na někoho jako na vetřelce. Jedná se však o velice zestručněný výčet možných užití slangu. (Partridge, 1970)

Samotný vznik slangu Partridge popisuje v podstatě jako vznik novotvarů tvořících se přirozeně všude, kde se vyskytuje hovorová mluva (Partridge, 1970). Důležité tedy je, že se slang tvoří vždy tam, kde není kladen důraz na výlučné používání spisovného jazyka. Takový důraz není jistě kladen ani v typickém sportovním klubu. Slang sice v rámci sportovních klubů zatím příliš zkoumán nebyl, přesto se někteří autoři k tomuto tématu vyjadřují.

Lingvisté z Univerzity Karlovy například uvádí, že se v rámci českého sportu hranice mezi technickým a slangovým výrazivem v průběhu let postupně stírají (Klégr & Bozděchová, 2019). Zároveň poukazují na výrazné zastoupení anglicismů v českém sportu (Klégr & Bozděchová, 2019). Kowalikowa zase v rámci výzkumu v Polsku poukazuje na podobnost slangového výraziva ve sportu, a tím v boji, bitvě, či válce (Kowalikowa, 2009).

Pro hráče je podstatné, zda je význam těchto slangových výrazů jasný. „*Mnohokrát se stane, že trenéři mezi sebou nesouhlasí, co se týče zvolení správné reakce v dané herní situaci, ale když se uchýlí k demonstracím, vyjde na povrch, že myslí naprosto stejnou reakci, a jsou pouze zmateni z mnoha názvů, kterými je označována*“ (Moore, 1970, s. 55).

Z tohoto důvodu je doporučováno, aby se trenéři ujistili, že i hráči slangovým výrazům rozumí, a používali takové, kterým hráči rozumí. Hrozí totiž nebezpečí, že pokud koncept, který výraz popisuje, nemá hráč díky vlastní zkušenosti svázaný s danou činností, představí si pod daným výrazem něco jiného než trenér. (Moore, 1970)

2 Praktická část

2.1 Metodologie výzkumu

I zde v této kapitole pracuji s některými texty v angličtině, a v případě jejich citování používám vlastní překlad do češtiny. V první podkapitole seznamuji čtenáře s tím, jak výzkum začínal a jak se vyvíjel. V dalších podkapitolách již popisují různé aspekty metodologie tohoto výzkumu.

2.1.1 Trajektorie prvních fází výzkumu

Motivace pro výzkum

Výzkum byl motivován několika ústředními zájmy. V první řadě se jednalo o prozkoumání prožívání hráče při úspěchu v osvojování dovednosti ve sportu a s tím související prozkoumání aspektů procesu tohoto učení. Například bližší prozkoumání toho, jak a kdy hráč vnímá, že se v učení nějak posune, či že něco pochopí.

Druhým zájmem bylo porovnání tohoto prožívání u hráčů nacházejících se na odlišné úrovni hraní. Například na jaké aspekty učení se soustředí hráč na středně pokročilé úrovni, a na jaké hráč na pokročilé úrovni.

Důvody volby tenisu

Tenis byl zvolen jako sport, v jehož prostředí a kontextu se výzkum bude odehrávat. Ani já jakožto výzkumník, ani vedoucí této práce jsme ale neměli žádnou osobní zkušenost s hraním tenisu na organizované úrovni. Zároveň neexistoval na počátku ani žádný kontakt s nějakou osobou, která by umožnila podmínky pro sběr dat. Tenis byl vybrán čistě na základě jeho níže popsaných výhodných charakteristik.

Tenis je většinou hrán jako individuální sport, proto ústřední zájmy nejsou zastíňovány skupinovou dynamikou v učení, jako tomu někdy může být třeba ve fotbalu nebo ledním hokeji. Zároveň je ale v tenisu potřeba provádět poměrně složité vzorce chování, které mohou být na pochopení složité, a na naučení zdoluhavé. To především oproti jiným individuálním sportům, například atletice. Při učení se běhu na sto metrů nemusí například pochopení hráče zaujímat tak zřetelnou úlohu, jako při učení se tenisovému podání.

Tenis dále může být oproti jiným sportům také celkově repetitivnější záležitostí. Mnoho výměn i opakování základních úderů dokola v rámci jednoho zápasu nabízejí pro učení jasněji definovatelnou situaci než jiné sporty. Například v bojových sportech je méně jasné, jaké pohyby lze v zápase očekávat, na kterých bude záležet, a které se budou opakovat.

Kvůli těmto vlastnostem byl tenis považován za sport, kde se ústřední zájmy mohou vyskytovat, a kde mohou být zřetelné. Roli pro výběr tenisu hrála v neposlední řadě také jeho dostupnost, jelikož se jedná o relativně rozšířený sport. Díky tomu existovala vyšší šance pro úspěšné domluvení návštěv tréninků a rozhovorů s hráči.

Průběh sběru dat

Z důvodu výše uvedených ústředních zájmů bylo směřováno k provedení kvalitativního výzkumu se sběrem dat ve dvou tenisových klubech. Jeden klub měl ideálně být spíše pro hráče, kteří se pohybují na středně pokročilé úrovni hraní, zatímco druhý klub měl být pro hráče na pokročilé až expertské úrovni. Úroveň hraní měl vždy verbálně určit trenér daných hráčů.

Potenciální kluby vhodné pro sběr dat jsem se z pozice výzkumníka snažil telefonicky kontaktovat od prosince 2023. Až po zhruba měsíci snažení se mi podařilo oba takové kluby najít a domluvit jeden pilotní rozhovor s jedním hráčem z každého klubu.

Pilotní rozhovory proběhly hladce a ve stejných dvou klubech se podařilo domluvit i následný a dlouhodobější sběr dat. Ten začal v únoru 2024, zhruba měsíc po provedení pilotních rozhovorů. Hráči, se kterými proběhly pilotní rozhovory, zůstali i nadále jedněmi z participantů.

Při započtení pilotních rozhovorů sběr dat probíhal v měsících od ledna do září roku 2024, s přestávkou v srpnu. Jednalo se o celkem dvacet výzkumných dnů. Třináct z těchto dvaceti výzkumných dnů se událo v únoru a březnu.

Změna trajektorie výzkumu

Motivem krátkých volných rozhovorů s hráči v tréninku měly být pozorované situace v tréninku, kde hráč potenciálně mohl zažít náhlý úspěch v učení. Z průběžné analýzy dat ale čím dál zřetelněji vyplývalo, že pro hráče je setrvalá práce důležitější než náhlá zkušenost, pochopení, či prožitek.

Stejně tak bylo čím dál zřetelnější, že úroveň hraní nejsou u hráče ani zdaleka tak pevně definovatelné, jak jsem předpokládal. Hráčova úroveň hraní se ukazuje být spíše soustavně proměnlivým ukazatelem výsledků hráče v přítomném čase. Naopak se nejedná o jasně definovanou pozici na cestě za statickým cílem, jak je často vykreslována, a jak jsem o ní uvažoval na začátku výzkumu. Porovnání hráčů v jednom klubu, hrajících na jedné určené úrovni, s hráči jiného klubu, hrajících na jiné určené úrovni, tak přestalo být obhajitelné, a přestalo dávat smysl.

V reakci na tyto problémy byly změněny výzkumné otázky a cíl výzkumu. Pozměněn byl i výběr výzkumných metod. Hráči dále v analýze přestali být porovnáváni podle úrovně hraní. Místo toho začali být bráni jako jednotlivci se společným cílem, spočívajícím v chuti se zlepšovat a dostat se na vyšší úroveň hraní, platícím podle Linhartové pro všechny hráče tenisu (Linhartová, 2009). Mnou pozorované tréninky byly vsutku orientovány primárně na zlepšování hráčova výkonu.

2.1.2 Pilotní rozhovory

Pilotní rozhovor byl pro oba hráče navržený stejně. Byl polostrukturovaný, měl čtyři části, kde každá část obsahovala kostru otázek, které bylo možné, ale ne nutné položit. Počítalo se dále, že v rozhovoru padnou i jiné než navrhované otázky.

Rozhovor byl takto rozvržen přibližně na tři čtvrtě hodiny, což následně zhruba odpovídalo skutečné délce obou rozhovorů. Oba rozhovory se odehrály mezi mnou jako výzkumníkem a hráčem jako participantem, a proběhly v prostředí klubu daného hráče. Byly nahrány v audio formátu, a následně ručně přepsány do textového editoru. S oběma těmito prepisy jsem dále pracoval skrze jednodušší tematickou analýzu.

Analýza rozhovorů a její výstupy

Nejdříve byl nalezen v průměru nejdelší společný úsek obou rozhovorů. Takovým úsekem byla povídání hráčů o podání. Tedy, na co se při podávání hráč soustředí, jak se liší první a druhé podání, jak se hráč podání učí, a co kvalitu podání ovlivňuje. Nejdříve jsem porovnal tyto úseky hráčů mezi sebou. Následně jsem jejich výpovědi v rámci tohoto úseku porovnal se zbytkem obou rozhovorů. Z tohoto procesu vzešla jedna takzvaná podmínka a tři základní témata.

Podmínkou pro existenci procesu osvojování dovednosti byla určena alespoň nějaká frekvence tréninku. Pokročilý hráč dále reportoval vyšší frekvenci tréninku hraní než středně pokročilý, čímž byla mimo jiné zdůvodněna jeho vyšší úroveň hraní. Vyšší frekvencí tréninku bylo také vysvětleno častější používání tenisového slangu pokročilým hráčem.

Při naplnění podmínky byla identifikována tři základní témata. Prvním tématem byl spirálovitý vývoj v učení. Hráč se v dané dovednosti zlepšuje v jedné z jejích oblastí, načež přechází k jiným oblastem, aby se mohl dříve nebo později vrátit k první oblasti a dále ji vylepšit. Hráč například nejdříve zvládne základní postavení k úderu, aby mohl osvojovat pohyby ruky. Po základním osvojení pohybů ruky se ale k postavení vrací a zahrnuje do něj výskok. Pak se zase soustředí na pohyby ruky a ty dále vylepšuje.

Druhým tématem bylo pochopení a repetice. Zatímco pochopení se při osvojování dovednosti vyskytuje pouze na začátku, repetice pokusů o provedení dané dovednosti musí být konstantní a trvat i při osvojení dovednosti. Při absenci repetice se osvojení dovednosti vytrácí. Především pokročilý hráč je vzhledem k vyšší frekvenci trénování na absenci citlivý, a například zranění proto chápe jako hrozbu. Naopak stimulující prostředí ve formě dobrého trenéra, či spoluhráček na stejné úrovni, je chápáno jako facilitátor.

Třetím tématem byla automatizace pohybu. Jak si hráč osvojuje dovednost, jeho pohyb se automatizuje. To znamená, že se na něj následně už nemusí příliš soustředit. Také bylo automatizaci zdůvodněno, proč pokročilý oproti středně pokročilému reportoval z vlastního učení významně méně. Automatizace způsobila, že se na dané aspekty učení nemusí soustředit, proto o nich v rozhovoru ani neuvažoval.

Výstupy této analýzy byly v následující průběžné analýze v mnoha ohledech shledány nepřesnými či neúplnými. Tato analýza byla ovšem vypracována se skromnějším cílem určení původních výzkumných otázek, výzkumného cíle, i výzkumných metod. Dále s cílem navázat na tuto analýzu následující průběžnou analýzou. Tyto cíle analýza pilotních rozhovorů splnila. Odpovědi na otázky z pilotních rozhovorů navíc zůstaly relevantními, a data z pilotních rozhovorů proto byla používána dál bez rozdílu k později nasbíraným datům.

2.1.3 Výzkumné otázky a výzkumný cíl

Po dvou pilotních rozhovorech byly původně stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky. Obě byly zaměřeny na hráčem subjektivně prožívaný moment, milník, který je zároveň přelomový pro jeho pokrok v učení. Zmíněnými aspekty jsou pak myšleny význačné části celku procesu učení.

Původní výzkumná otázka 1: Jaké jsou stěžejní milníky v procesu osvojování dovednosti u tenisových úderů na cestě k mistrovství?

Původní výzkumná otázka 2: Jak jsou aspekty osvojování tenistou vnímány bezprostředně a s rozestupem času?

Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu nebylo neočekávatelné, že se otázky mohou změnit. Stalo se tak vzhledem k průběhu sběru dat, kdy průběžně analyzována data nebyla schopna na původní otázky poskytnout dostatečně bohaté odpovědi. Naopak poskytovala odpovědi na trochu jiné otázky. Proto byla po dokončení sběru dat stanovena jiná hlavní výzkumná otázka, ke které se následně dotvořila i podotázka.

Výzkumná otázka: Jaké jsou z pohledu hráče aspekty úspěšného a neúspěšného procesu učení tenisu?

Výzkumná podotázka: Jak hráč s těmito aspekty pracuje?

Nová výzkumná otázka akcentuje pohled hráče, který bylo potřeba zdůraznit vzhledem k proměně hlavních výzkumných metod. Akcent úspěšnosti se zase v nové výzkumné otázce objevuje proto, že téma úspěšnosti a úspěchu v učení hodně prostupovalo výstupy z průběžné analýzy. Výraz dovednost z původní otázky byl dále nahrazen výrazem učení. Výraz učení může být někdy používán ve spojitosti s více dynamickými a nekonečnými ději než výraz osvojování. Dojem setrvalého učení, vycházející z analýzy dat, by nemusel s výrazem osvojování působit příliš kompatibilně.

Výzkumná podotázka potom vyjadřuje směr pozdních fází analýzy, kdy se s aspekty většinou zacházelo právě ve spojení s prací hráče s nimi. Hráči v rozhovorech práci s aspekty zevrubně popisovali, proto se analýza dat nakonec zaměřila i tímto směrem.

S výzkumnými otázkami se měnil i výzkumný cíl. Původně bylo cílem popsat proces osvojování dovednosti u tenisových úderů na cestě k mistrovství. Změny ve výzkumných otázkách se ale úměrně promítly i sem. Výzkumným cílem je tak popsat aspekty úspěšného procesu učení se ve výkonově orientovaném tréninku tenisu z pohledu hráče.

2.1.4 Výzkumné metody

Změna výzkumných metod

Výběr výzkumných metod byl v průběhu sběru dat také pozměněn. Hlavními výzkumnými metodami byly na začátku sběru dat určeny krátké volné rozhovory s hráči v tréninku, i pozorování těchto tréninků. Doplňujícími výzkumnými metodami byly krátké volné rozhovory s trenéry v tréninku, a kvůli retrospektivnímu pohledu hráčů na vlastní učení i volné rozhovory s hráči mimo trénink.

Kvůli změně trajektorie výzkumu se ale volné rozhovory mimo trénink s hráči postupně staly jednou z hlavních výzkumných metod. Tyto rozhovory mohly být více zaměřeny na učení hráče z dlouhodobější perspektivy, čímž produkovaly pro výzkum cennější data. Naopak pozorování v tréninku dále pokračovalo pouze kvůli kontrole a orientaci výzkumníka. Tedy kontrole existence témat probíraných v rámci rozhovorů mimo trénink, a orientaci v tom, co se na tréninku děje.

Hlavními výzkumnými metodami se tedy staly rozhovory s hráči v tréninku i mimo trénink. Vedlejšími výzkumnými metodami se zase stalo pozorování tréninků a rozhovory s trenéry v těchto trénincích.

Charakteristika výzkumných metod

V rámci dvaceti výzkumných dnů jsem navštívil celkem čtrnáct tréninků, po sedmi v každém klubu, ve kterých probíhalo pozorování i krátké volné rozhovory s hráči a trenéry. Kromě pilotních rozhovorů jsem také provedl čtrnáct volných rozhovorů s hráči mimo trénink.

Rozhovory mimo trénink s hráči probíhaly vždy s jedním hráčem jednotlivě. V průměru trvaly zhruba půl hodiny s tím, že nejkratší rozhovor trval jedenáct minut a nejdelší rozhovor trval jednu hodinu a osm minut. Tyto rozhovory probíhaly vždy buď v prostředí klubu, nebo kavárny. Každý takový rozhovor měl několik předem určených témat či otázek vycházejících z průběžné analýzy dat. Oproti pilotním rozhovorům ale neexistovala žádná kostra otázek spadajících pod jednotlivá témata, proto tyto rozhovory označuji jako volné rozhovory.

Rozhovory v trénincích s hráči byly dlouhé v rozmezí od desítek vteřin po jednotky minut. Provedl jsem dohromady šedesát dva takových rozhovorů. Jednalo se o rozhovory s hráči většinou o jejich pauzách na pití, či v jiných volných chvílích.

V prvním klubu proběhlo čtyřicet šest krátkých rozhovorů, tedy zhruba třikrát více krátkých rozhovorů v tréninku než ve druhém klubu, kde jich proběhlo pouze šestnáct. Bylo to tak především proto, že v prvním klubu byly častější pauzy v trénincích, a pro provedení rozhovorů bylo tedy i více příležitostí.

V reakci na to bylo více dlouhých rozhovorů mimo trénink provedeno s hráči druhého klubu. Konkrétně se jednalo o deset rozhovorů z celkových čtrnácti. Obsah těchto dvou typů rozhovorů byl vzhledem ke změně trajektorie výzkumu stejný. Krátké a dlouhé rozhovory se tedy nelišily v obsahu. Krátké rozhovory pouze probíhaly v jiném prostředí, a byly tak rozděleny do více částí.

Rozhovorů s trenéry bylo značně méně. Všichni trenéři nicméně byli ochotní provést rozhovor vždy, když byli v tréninku požádáni. Provedl jsem celkem dvanáct takových rozhovorů, které stejně tak trvaly v rozmezí od desítek vteřin po jednotky minut.

Moje účast na jednom tréninku v každém klubu trvala obvykle zhruba dvě hodiny, stejně tak dlouhé bylo i mé pozorování. Jednalo se tedy celkem přibližně o dvacet osm hodin pozorování, které probíhalo na kurtech v rámci tréninku zejména technicko-taktických dovedností.

Pozorování ale nikdy nebylo omezeno pouze na jednu oblast daného tréninku, a to i přes počáteční existenci určitých ústředních zájmů. Dále se jednalo o přiznanou formu pozorování, jelikož všichni účastníci tréninku o pozorování a jeho výzkumných účelech vždy od začátku věděli.

2.1.5 Soubor participantů

Vstupní požadavky na participaci hráče ve výzkumu

Vstupními požadavky pro participaci hráče na rozhovorech jakožto hlavní metodě výzkumu bylo hraní tenisu na organizované úrovni a věk alespoň dvanáct let. Věková hranice byla takto určena proto, že až od dvanácti let může člověk začít úspěšně používat způsob přemýšlení nazvaný jako formální operace (Inhelder & Piaget, 1958).

Jednou z výsad formálních operací je schopnost zacházet s všudypřítomnou realitou jako pouze s jednou z možností. Jedinec tak může v mysli operovat i s formálními výroky, ne již pouze s konkrétními objekty. (Inhelder & Piaget, 1958)

„Jinými slovy, formální myšlení je ve svém jádru hypoteticko-deduktivní. Tímto máme na mysli, že dedukce se již netýká přímo vnímaných realit, nýbrž hypotetických výroků – např. těch výroků, které jsou formulacemi hypotéz, nebo těch výroků, které předpokládají fakta či události nezávisle na tom, zda se skutečně staly“ (Inhelder & Piaget, 1958, s. 251). Formální operace tak jedinci mimo jiné pomáhají i v úspěšném uvažování o abstraktnějších tématech, která byla velkou měrou i předmětem otázek v rozhovorech.

Věková hranice dvanácti let byla tedy jistou pomůckou, jak se přiblížit k participaci pouze těch respondentů, kteří jsou schopni úspěšně uvažovat o tématech výzkumu. Samozřejmě ale neexistoval způsob, jak u participanta určit, která fáze operací u něj dominuje, ani jak je v uvažování o tématech výzkumu úspěšný. V průběhu výzkumu byli proto pro další rozhovory upřednostňováni ti hráči, kteří byli ve svých odpovědích v minulých rozhovorech méně strozí.

Profilace souboru participantů

V obou klubech, ve kterých probíhal výzkum, byla úspěšně navázána spolupráce s jedním trenérem. Až přes trenéra jsem navazoval kontakty s hráči. Přitom jsem při návštěvě tréninku jako výzkumník nevěděl, kteří hráči přesně se na daném tréninku budou zrovna vyskytovat.

Ve druhém klubu totiž existovala relativně častá absence hráčů z různých důvodů. V prvním klubu zase hráči neměli pravidelný tréninkový rozvrh, a tak se na jednom pravidelném tréninku

hráči točili v různé sestavě. Trenéři v obou klubech sami často přesně nevěděli, kdo z hráčů na trénink dorazí.

V prvním klubu se na tréninku v čase, na který jsem pravidelně docházel, objevovali jistí hráči častěji než jiní. Někdy jsem ale rozhovory prováděl i s hráči, se kterými jsem měl možnost spolupracovat pouze jedinkrát. To samé se týkalo pozorování v tréninku.

V druhém klubu při mých návštěvách pravidelně trénovali tři hráči. Především kvůli časové limitaci tréninku jsem usoudil, že bude efektivnější spolupracovat dlouhodobě na rozhovorech pouze se dvěma hráči. Důvodem k tomuto rozhodnutí byla i relativní strohost odpovědí třetího z hráčů. Proto jsem u tohoto hráče pokračoval pouze v jeho pozorování na tréninku, a rozhovory jsem omezil na zbylé dva hráče.

V obou klubech se tedy postupně vyprofiloval určitý primární a sekundární soubor participantů. Do primárního souboru spadají participanté, kteří splňují dvě kritéria. Za prvé, jedná se o hráče, ne trenéry, protože jen hráči se podílejí na hlavní výzkumné metodě. Za druhé, byly s nimi provedeny rozhovory ve více než jednom výzkumném dni. Participanté, kteří jedno nebo obě z těchto kritérií nenaplnují, potom spadají do sekundárního souboru. Toto rozdělení ale slouží pouze k lepší orientaci čtenáře v souboru participantů, na analýzu dat nemělo vliv.

Níže uvádím informace o klubech, trenérech, i hráčích, kteří na výzkumu participovali. Zatímco mé informace o hráčích z primárního souboru jsou obsáhlejší, o hráčích ze sekundárního souboru participantů znám často pouze základní údaje. Pokud jsem s nimi ovšem neprováděl žádný rozhovor a pouze je pozoroval na tréninku společně s jinými participanty, nemám o nich žádné informace. To platí o dvou hráčích z prvního klubu.

Představení Klubu 1

První klub nazývám Klubem 1. Jedná se o tenisový klub sídlící v Praze. Představuje jeden z elitních klubů v Česku. Hráči zde trénující jsou často hráči jiných klubů, a v Klubu 1 mohou mít pouze tréninky, nebo tam jsou pouze na hostování a podobně. Tréninková zátěž hráčů je relativně vysoká. Nejlepší z těchto hráčů dosahují pravidelně na medailová umístění na mezinárodních turnajích.

Trénink v takovém klubu pro hráče obvykle trval jednu či dvě hodiny. Za jeden trénink proto považuji jednu svou návštěvu, jež byla vždy přibližně dvouhodinová. Pokud hráč po hodině v souladu se svým tréninkovým plánem odešel, někdo jiný ho stejně tak na další hodinu nahradil. Na tréninku byly obvykle v jeden moment dva hráči, nicméně viděl jsem i trénink o třech

hráčích, i pouze o jediném hráči. Hráči měli pauzu na pití v průběhu tréninku přibližně jednou za patnáct minut.

Dohromady na sběru dat participovalo deset hráčů z tohoto klubu. Čtyři hráči tvoří primární soubor participantů, zbylých šest spadá do sekundárního souboru participantů. Na sběru dat v rámci sekundárního souboru dále participovali tři trenéři. Nazývám je Trenér 1, Trenér 2 a Trenér 3.

Představení Klubu 2

Druhý klub, Klub 2, sídlí také v Praze. Část hráčů v klubu hraje závodně, tedy jsou registrováni v Českém tenisovém svazu a účastní se soutěží ve své kategorii. Někteří hráči zde trénují nicméně pouze trénují a soutěží se neúčastní. Ti hráči, kteří soutěží, se většinou pohybují na spodních příčkách v rámci žebříčku své kategorie a mezinárodních turnajů se zpravidla neúčastní.

Oproti Klubu 1 v tréninku neexistovalo tolik pauz na pití. Hráči měli přibližně jednu pauzu za tři čtvrtě hodiny trénování. Trénink byl dále pro všechny hráče dvouhodinový. Na tréninku měli být podle plánu vždy tři hráči. Vzhledem k absenci hráčů se nicméně přibližně v polovině případů stalo, že se na pozorovaném tréninku nacházeli pouze dva hráči. V jednom případě se na pozorovaném tréninku objevil jediný hráč.

Na sběru dat participovali celkově tři hráči, z čehož dva tvoří primární soubor participantů. Pouze jeden hráč z celkových tří, či dvou z primárního souboru, se účastnil soutěží. Na sběru dat v rámci sekundárního souboru dále participoval jeden trenér, kterého nazývám Trenér 4.

Primární soubor participantů

Primární soubor participantů tvoří hráči Anežka, Eliška, Olga a Tereza z Klubu 1, a Berenika a Robin z Klubu 2. Všichni tito hráči jsou přímo citováni napříč kapitolou Presentace dat. Eliška a Berenika jsou takto citovány i v kapitole Interpretace.

Tabulka 2: Participanti primárního souboru

Změněné jméno participanta	Na čem hráč ve výzkumu participoval	Měsíce roku 2024, ve kterých hráč participoval	Věk v průběhu participace	Přibližný počet dnů tréninku za týden	Bonusová hodnota za 2023-L, 2024-Z
Anežka	2 pozorované tréninky, 1 rozhovor v tréninku, 1 rozhovor mimo trénink	Únor, březen, září	14 let	6	30, 60
Eliška	5 pozorovaných tréninků, 17 rozhovorů v tréninku, 1 rozhovor mimo trénink	Únor, březen, květen	15 let	5	12, 20
Olga	5 pozorovaných tréninků, 19 rozhovorů v tréninku	Únor, březen	14 a 15 let	5	30, 9
Tereza	3 pozorované tréninky, 5 rozhovorů v tréninku, 1 rozhovor mimo trénink	Leden, březen	15 a 16 let	5	12, 25
Berenika	6 pozorovaných tréninků, 9 rozhovorů v tréninku, 4 rozhovory mimo trénink	Leden, únor, březen, duben, červen	15 a 16 let	3	4, 4
Robin	5 pozorovaných tréninků, 5 rozhovorů v tréninku, 6 rozhovorů mimo trénink	Únor, březen, květen, červen, červenec	17 a 18 let	2	Neúčastnil se soutěží

V Tabulce 2 shrnuji základní údaje o těchto participantech. Pilotní rozhovory jsou započítány jako rozhovory mimo trénink. V tabulce naopak není započítán jeden rozhovor v tréninku, který jsem provedl dohromady s Eliškou a Olgou. Jednalo se ve výzkumu o jediný rozhovor, který byl proveden s dvěma či více hráči najednou.

V tabulce uváděné bonusové hodnoty jsem zjišťoval z internetových stránek webu Českého tenisového svazu (ČTS, 2025). Jedná se vždy o finální bonusovou hodnotu za daný úsek sezóny v té věkové kategorii, ve které hráč získal tuto bonusovou hodnotu nejvyšší.

Počet dnů tréninku za týden v tabulce zase označuje, kolik dní v týdnu měl daný hráč trénink v průběhu sezóny 2023/2024, ve které probíhal sběr dat. Tato informace pochází od trenérů, případně samotných hráčů. Myslí se tím nejvyšší dlouhodobý počet tréninků v průběhu dané sezóny. Naopak se do toho nepočítají období dovolené, nemoci, zranění, a podobně.

Sekundární soubor participantů – hráči

Do sekundárního souboru participantů spadá šest hráčů z Klubu 1 a jeden hráč z Klubu 2. Hráči v tomto souboru se ve výzkumu vyskytli docela neplánovaně. Bylo totiž v plánu spolupracovat s hráči především dlouhodobě. Nicméně vzhledem k reáliím docházky na trénink, popsaným výše, jsem nutně musel spolupracovat i s hráči, kteří byli v danou chvíli prostě přítomni.

V Klubu 1 se jednalo prvně o hráčky, které jsem nazval jako Sayonee a Sofii, a se kterými jsem spolupracoval pouze při své první návštěvě tréninku v únoru. Sayonee, žijící v Indii, v Česku pobývala pouze kvůli turnaji, a v klubu tak trénovala po dobu pouhých několika týdnů. Sofie zase sice v klubu trénovala dlouhodobě, ale na tréninku se v průběhu mých návštěv již podruhé neukázala. Oběma bylo šestnáct let. Se Sofií jsem pořídil dva rozhovory v tréninku, se Sayonee jeden. Rozhovor se Sayonee byl komplikován jazykovou bariérou. Sayonee a Sofie nejsou zmíněny ani citovány v kapitolách Presentace dat a Interpretace.

Dále se jednalo o hráčky, které jsem nazval jako Laura a Klára, jejich skutečná jména jsem ale neznal. Obě se zúčastnily jednoho z mnou pozorovaných tréninků. Laura v únoru, Klára v březnu. Rozhovor jsem s nimi neprováděl, nemám o nich proto žádné informace. Jednalo se nicméně vždy o trénink pro hráče mezi čtrnácti a šestnácti lety, proto je možné předpokládat, že jejich věk se nacházel někde v tomto rozmezí. Laura je zmiňována v kapitolách Presentace dat a Interpretace. Klára je zmíněna pouze jednou, a to v kapitole Interpretace.

Nakonec se v rámci Klubu 1 jednalo ještě o Annu a Helenu. Spolupráce s nimi existovala v den posledního pozorovaného tréninku v září, kde trénovala pouze Anna. Po pozorování tohoto tréninku jsem s ní provedl i rozhovor mimo trénink. Rozhovor mimo trénink jsem ve stejný den provedl i s Helenou. Zatímco Anně bylo sedmnáct let, Heleně bylo třináct let. Obě jsou také přímo citovány v kapitole Presentace dat.

Z Klubu 2 je v sekundárním souboru participantů zastoupen pouze Josef. Josefovy odpovědi byly v porovnání s Berenikou a Robinem více strohé, proto jsem upřednostnil kvůli časovým limitacím tréninků pouze rozhovory se zbylými dvěma hráči. Josef byl přítomen na pěti mnou navštívených trénincích v únoru a březnu. Na prvním pozorovaném tréninku jsem s ním provedl dva rozhovory v tréninku. V průběhu jeho participace na výzkumu mu bylo šestnáct let. Je zmiňován v kapitole *Prezentace dat*.

Sekundární soubor participantů – trenéři

V Klubu 1 jsem primárně spolupracoval s Trenérem 1, který je mimo jiné přímo citován v kapitolách *Prezentace dat* a *Interpretace*. Spolupráce s ním probíhala v únoru a březnu na prvních pěti pozorovaných trénincích, kdy jsem s tímto trenérem provedl osm rozhovorů v tréninku.

Šestý trénink byl Trenér 1 na turnaji s některými ze svých hráčů, proto ho suploval Trenér 2. S Trenérem 2 jsem tento den provedl dva rozhovory v tréninku. Pozorování sedmého tréninku v Klubu 1 v září se událo spíše kvůli doplnění dat, a proběhlo v jiný den a hodinu než obvykle. Proto jsem na tomto tréninku spolupracoval s jiným trenérem, Trenérem 3. Trénink s ním jsem pozoroval, nicméně rozhovor v tréninku s ním jsem nedělal. Trenér 2 ani Trenér 3 nejsou zmíněni v kapitolách *Prezentace dat* a *Interpretace*.

V Klubu 2 jsem na všech sedmi trénincích v únoru, březnu a červnu spolupracoval s Trenérem 4. Provedl jsem s ním dohromady tři rozhovory v tréninku. Rozhovorů s tímto trenérem bylo méně kvůli již zmiňovanému menšímu počtu pauz v trénincích Klubu 2. Trenér 4 je nicméně přímo citován v kapitole *Prezentace dat*.

2.1.6 Analýza dat

Všechny rozhovory jsem nahrával v audio formátu a následně ručně přepisoval do textového editoru. V rámci pozorování jsem si do textového editoru psal stručné poznámky z tohoto pozorování. Taková poznámka se mohla týkat například základního děje na tréninku, či význačných momentů tréninku.

Na těchto datech byla prováděna průběžná kvalitativní analýza dat, volně inspirována určitými prvky hermeneuticko-fenomenologického přístupu. Ten sice patří mezi volněji definované přístupy, přesto k němu patří několik specifik.

Specifika hermeneuticko-fenomenologického přístupu

Přístup klade důraz na interpretaci žité zkušenosti participantů, zahrnutí předporozumění výzkumníka oproti jeho uzávorkování, a dynamické a reflektivní analyzování dat (Bynum & Varpio, 2018). Poslední dvě specifika se odklánějí od jiných fenomenologických přístupů. Promítají se do nich značnou měrou koncepty Gadamerovy filosofie, především takzvaný hermeneutický kruh, splývání horizontů, i samotná práce s předporozuměním (Alsaigh & Coyne, 2021).

K předporozumění se Gadamer vztahoval přes takzvané prekoncepty (Gadamer, 2004). „*Snažit se uniknout vlastním konceptům v interpretaci není pouze nemožné, ale evidentně absurdní. Interpretovat neznamena nic jiného než vynést vlastní prekoncepty na světlo tak, že k nám význam textu může promlouvat*“ (Gadamer, 2004, s. 398).

Součinnost mezi informováním objektu a prekoncepty výzkumníka postupně utváří dosud nabyté porozumění. Jedná se o dialog mezi částí a celkem. Celek dosud nabytého porozumění ovlivňuje další interpretaci části informování ze strany objektu, přičemž tato část zároveň vždy trochu mění i dosud nabyté porozumění. To zase ovlivňuje další interpretaci, a takto pořád dokola. Tomuto jistému zacyklení se pak říká hermeneutický kruh. (Gadamer, 2004)

Zakončením hermeneutického kruhu je ideálně výsledný produkt jistého kompromisu vždy existujících odlišností mezi interpretací výzkumníka a informacemi přicházejícími od objektu. V podstatě to znamená takzvané splývání horizontů. Právě ono má být cílem výzkumníka, ne snaha o objektivní poznání. (Gadamer, 2004)

Podoba inspirace hermeneuticko-fenomenologickým přístupem

Primární inspirací z přístupu byl dialog mezi částí a celkem. V mém výzkumu se to promítlo jak v dlouhodobé spolupráci s participanty, tak v průběžné analýze dat, podle které se zase měnila spolupráce s participanty.

Ve sběru dat je však zastoupeno i pozorování. Především kvůli němu, ale i další triangulaci dat ve formě rozhovorů s trenéry, směřovaly výstupy analýzy dat spíše směrem k částečné objektivizaci dat. Proto naopak nebylo cílem dosáhnout v interpretaci splývání horizontů. Prvek triangulace i samotné zastoupení pozorování jako jedné z výzkumných metod mají tak blíže spíše k etnografii (Fetterman, 2010).

Výstupy analýzy jsou sice primárně z pohledu hráče, nicméně tento pohled není výsledkem pouze dialogu s ním. Do výstupů se promítá i výsledek zhodnocení hráčova přístupu při dialogu s textem, jehož součástími jsou právě poznámky z pozorování a pohled trenéra.

V analýze dat dále pracuji s celým výzkumným souborem dohromady a porozumění buduji postupně s tímto celkem. Neanalyzuji data jednotlivých participantů popořadě a zvláště, jak je tomu zvykem například v interpretativní fenomenologické analýze (Smith et al., 2009). Mé postupné budování porozumění s výzkumným souborem jako celkem bylo naopak inspirováno právě gadamerovským informováním objektu a dialogem s ním (Gadamer, 2004). To znovu odpovídá hermeneutickému kruhu jakožto dialogu mezi částí a celkem.

Hermeneuticko-fenomenologickým přístupem je tedy můj výzkum inspirován zejména v zahrnutí tohoto dialogu mezi částí a celkem. Použité výzkumné metody však výstupy analýzy posouvají více směrem k objektivizaci dat i přesto, že se nadále jedná primárně o výstupy vycházející z pohledu hráče.

Předporozumění a budování porozumění

Ústřední zájmy jako motivace pro provedení výzkumu fungovaly do jisté míry jako předporozumění. Na jejich základě byla totiž vytvořena kostra pro pilotní rozhovory, která sama o sobě jistě významně ovlivnila podobu průběhu těchto rozhovorů, i podobu výstupů jejich analýzy.

Výstupy z analýzy pilotních rozhovorů byly využity jako výchozí bod pro tuto průběžnou analýzu. Posloužily jako námět nejen pro výzkumné otázky a cíl práce, ale i pro otázky vůči hráčům a trenérům při prvních návštěvách tréninků.

V rámci rozhovorů se postupně budovalo mé porozumění témat souvisejících s výzkumnými otázkami. Takto jsem se například hráčů při prvních návštěvách tréninků opakovaně ptal na náhlé pokroky v osvojování dovednosti. Tedy, co pro ně bylo při daném cvičení nové, zda zažili nějaký úspěch či neúspěch v učení, či jestli se stalo něco, co je při daném cvičení překvapilo.

Z rozhovorů i pozorování jsem rychle nabyl dojmu, že trénink tenisu je značně setrvalejší záležitostí, než jsem původně očekával. Hráči prostě tyto momenty příliš nezažívali, ani moc intenzivně neprožívali, což bylo v následujících dnech výzkumu mnohokrát potvrzeno. I z tohoto důvodu jsem nakonec přistoupil ke změně výzkumných otázek i výzkumného cíle.

V tu chvíli to ale na mé straně vybudovalo jisté porozumění, díky kterému jsem se mohl ptát na relevantnější témata. Těmi byly v této fázi výzkumu především otázky zaměřené spíše na to,

co hráčovo učení krátkodobě může ovlivnit. Například instrukce trenéra, soustředění, a podobně. Toto vše jsem potom mohl rozpoznávat i v rámci pozorování. Až později jsem se přeorientoval k ryze dlouhodobému vlivu na učení.

Pokračování a zakončení hermeneutického kruhu

Zaměření otázek pro rozhovory a zaměření pozorování se měnilo ve chvílích, kdy se zároveň měnilo mé porozumění tématům souvisejícím s výzkumnými otázkami. Nová data byla ale nadále porovnávána s daty předchozími, i s dosud platnými výstupy analýzy. Podle toho byly výstupy analýzy postupně upravovány, což znovu měnilo jak zaměření otázek pro rozhovory, tak zaměření pozorování.

Sběr dat byl ukončen, když se začalo zdát, že další změna zaměření by přinesla spíše porozumění nerelevantním tématům než lepší porozumění celkově. V reakci na to jsem přistoupil k práci na teoretické části výzkumu. I to ovlivnilo podobu další analýzy dat. Především to pomohlo zasadit výstupy analýzy do rámců lépe odpovídajícím současným znalostem o učení tenisu.

V pozdních fázích analýzy jsem se nakonec snažil výstupy analýzy maximálně orientovat na zodpovězení výzkumné otázky a podotázky. V podstatě jsem porovnával svoje dosavadní výstupy analýzy se samotnými daty, a snažil se výstupy zasadit do jednotnějšího rámce daného výzkumnou otázkou a podotázkou. Tedy rámce založeného na tématu úspěšných aspektů v rámci hráčova učení a hráčově práci s těmito aspekty. Tato moje činnost sestávala především z pročitání částí dat a na to reagujících změn v akcentech i v kategorizaci výstupů průběžné analýzy.

2.1.7 Etika výzkumu

Souhlas od trenérů jsem dostal verbálně při telefonické komunikaci s nimi. Na každém tréninku jsem vždy novým hráčům ve zjednodušené podobě představil výzkum i plánovanou anonymizaci dat. Stejně tak jsem činil na začátku každého prvního rozhovoru s hráčem. Všichni hráči verbálně souhlasili s výzkumným použitím jich se týkajících dat v anonymizované podobě.

V rámci anonymizace dat byla hráčům změněna křestní jména. Příjmení, ani žádné jiné údaje o hráčích, podle kterých by je bylo možné identifikovat, se v práci neobjevují. O trenérech není vzhledem k cíli práce potřeba sdělovat téměř nic. Pro orientaci v textu byla u trenéra zachována příslušnost ke klubu a rozlišení od jeho kolegů. Trenéři se proto v práci vyskytují jako Trenér

1, Trenér 2, a tak dále. Jedním z trenérů byla žena, ale pro riziko identifikace je o ní v textu psáno v mužském rodě stejně, jako o ostatních trenérech.

Nakonec jsou podobně anonymizovány i kluby, ve kterých výzkum probíhal. Proto jsou pojmenovány pouze jako Klub 1 a Klub 2. Pro dosažení kontextu bylo nicméně nutné zveřejnit město, ve kterém se kluby nachází, a základní informace o trénincích i obvyklých úspěších v klubech trénujících hráčů. K identifikaci klubů ale tyto informace nepostačují.

2.2 Prezentace dat

V pozdních fázích analýzy dat jsem skrze pročitání částí dat a porovnávání s výstupy analýzy tyto výstupy kategorizoval podle jejich vztahu k úspěšnému procesu učení se v tenisu. Je tak identifikováno osm nejvýraznějších aspektů, které se v analýze objevily jako relevantní k úspěšnému procesu učení se v tenisu z pohledu hráče.

Tyto aspekty jsou dále kategorizovány podle toho, zda jsou vzhledem k výkonu hráčem považovány za výzvu, facilitátor, či hrozbu. Výkonem je myšlen jak výkon jednorázový, tak výkon dlouhodobý, a to i s výhledem do budoucna. Od učení se liší tím, že jeho podstatou není naučené, ale vykonané.

Za výzvu je považován takový aspekt, který může hráče z hlediska jeho výkonu postavit do výhody i nevýhody, a to podle toho, jak si s daným aspektem hráč poradí. Facilitátorem je myšlena kategorie aspektů, jejichž existence pro hráče, z hlediska vlivu na jeho výkon, znamená zpravidla výhodu. Hrozbou jsou nakonec myšleny takové aspekty, jejichž vynoření pro hráče ze stejného hlediska znamená zpravidla nevýhodu. Každý z osmi aspektů zahrnuje aspekty dílčí.

Dále je ke každému z aspektů určena podmínka. Tato podmínka byla většinou určena skrze identifikaci klíčového prvku dění, který se vymyká očekávanému průběhu událostí vzhledem k charakteristice vlivu daného aspektu. Jedná se o jisté zproblematizování situace, kdy něco musí být naplněno, aby aspekt ovlivňoval hráčův výkon tak, jak je popisováno. V opačném případě by aspekty mohly na čtenáře působit, jako by platily za všech okolností a měly na učení větší vliv, než odpovídá datům.

Určení podmínky v podstatě předpokládá jistý normální stav věcí v tréninku, který z analýzy vyplývá. Hráč naplněnou podmínku chápe právě jako normální stav věcí. Naplnění této podmínky od sebe očekává a považuje to za nutnost, kterou není třeba příliš řešit. Tím se podmínka liší například od kategorie výzev. Aspekty kategorie výzev hráč naopak usilovně řeší jako problémy, které pro něj mohou představovat i hlavní výzvu tréninku.

Tabulka 3: Přehled aspektů

Aspekt	Kategorie aspektu podle vlivu na výkon	Podmínka k danému vlivu aspektu	Dílčí aspekty
Soustředění	Výzva	Subjektivní důležitost hry	Strategie udržení soustředění, Vliv afektů, Pozorování soupeřova soustředění
Automatizace	Výzva	Dostatečně častá repetice	Potlačování a reflektování, Přesouvání soustředění, Scénáře, Dostat se do toho
Přeučení	Výzva	Trénink pro soutěž	Plánované přeučení, Neplánované přeučení
Působení trenéra	Facilitátor	Důvěřování trenérovi	Řízení tréninku, Opravování chyb, Pomoc s pochopením
Kompetitivní prostředí	Facilitátor	Nevyvolání nadměry stresu	Tlak od trenéra, Spoluhráči podobné úrovně, Seriózně vnímané soutěže
Slang	Facilitátor	Jednotný význam	S funkcí seberegulace, S funkcí zkrácení
Proniknutí osobního života	Hrozba	Pozitiva nevyvažují negativa	Omezení tenisového života, Rozptýlení hráče
Zranění	Hrozba	Plánování pokračovat	Očekávatelnost a spoluodpovědnost, Tenisový a osobní život

V následujících podkapitolách jsou jednotlivé aspekty prezentovány popořadě tak, jak jsou uvedeny v Tabulce 3. Argumentace v těchto podkapitolách je podložena mimo jiné citacemi z rozhovorů a pozorování, získaných při sběru dat.

2.2.1 Soustředění – 1. výzva

Soustředit se hráč musí, a může to pro něj být obtížné. Jeho soustředění upadá vinou vícera faktorů. Může se jednat například o stres, který hráč při tréninku, a ještě více v soutěži, pociťuje. Na soustředění má negativní vliv i pociťování a projevování afektů, příjemných i nepříjemných. Dále se může jednat také o repetitivnost v tréninku tenisu, z dat velmi patrnou.

Eliška: „Musíme se soustředit na každé další balon. Takže vy vždycky máte pauzu mezi těma výměnami. A to máte na to, abyste vypnuli, trošku si odpočinuli od toho soustředění, protože se nemůžete soustředit pořád. A jakmile jdete podávat, tak už si nevšímáte na nikoho okolo toho

kurtu, soustředíte se jenom na ten balon, na toho soupeře, na sebe a prostě na ten kurt. A vlastně všechno v té hlavě vypustíte a fakt se jenom soustředíte, kam budete hrát“ (březen, v tréninku).

Eliška v citaci výše hovoří o situaci sparingu v tréninku. Situaci popisuje jako jistý koloběh. Nejdříve je výměna, potom přestávka, potom další výměna. Tento koloběh je v rámci tréninku celkově, nejen v rámci sparingu, nepřehlédnutelný. Na každou výměnu se hráč musí soustředit, v přestávce mezi výměnami potom dává svému soustředění odpočinout.

Pro obtížnost udržení takového soustředění hráč vytváří různé strategie. Dále také pozoruje projevy úpadku soustředění na svém soupeři, a to jak při sparingu v tréninku, tak v soutěži, a čerpá z těchto případných projevů motivaci. Aby však tyto jevy mohly vůbec probíhat, hráč musí učení přikládat dostatečnou důležitost.

Strategie udržení soustředění

Možné strategie soustředění, které lze u hráče pozorovat, popisuje v rozhovoru níže Berenika. V jejím případě byl hlavním faktorem úpadku soustředění stres. Například tak zmiňuje práci s dýcháním, zpětnou vazbou, skákáním, i úsměvem. Zkouší se tím svými slovy dát zpátky do formy. Jinak řečeno, Berenika takto bojuje s hrozbou takzvaného asociativního útlumu (Šafařík, 1984).

Berenika: „Emoce. S tím hodně bojuju, i během tréninku. Že jsem hodně nervózní.“

Výzkumník: „Jak se to tvoje snažení projevuje?“

B: „To, že se snažím držet ty emoce?“

V: „Hm.“

B: „Snažím se nejdřív v klidu nadechnout, říct si, co jsem udělala špatně, zkusit ten úder znova, to mi hodně pomáhá, a pak si párkrát poskočit, dát se zpátky do formy. Hodně často pomáhá, že se třeba zkusím usmát, protože pak se cítím míň ve stresu z toho tréninku. A zkoušet další míč. Ale zase, pokud třikrát tohle udělám a nic nezabírá, tak to jsem v krizi. Pak už to není dobrý, pak už to nedokážu vrátit zpátky“ (leden, mimo trénink).

Pokud tedy Bereničiny strategie nezabírají třikrát za sebou, je podle svých slov v krizi. Krize tady zahrnuje právě zmiňovaný stres, při kterém se na hru není schopná správně soustředit. V její výpovědi tedy sice chybí přímá zmínka soustředění, nicméně v konečném důsledku jde právě o něj.

Strategie, které si za účelem udržení soustředění hráč vytváří, mohou vypadat různě. Ne vždy si je vytváří hráč sám. Někdy za tímto účelem vyhledává pomoc odborníka, se kterým tyto strategie společně domlouvá. Například Helena v rozhovoru níže popisuje, jak jí s těmito strategiemi pomohl takzvaný mentální kouč.

Helena: „Já jsem s tím chodila i za mentálním koučem, a ten mi s tím pomohl, že se nemám vůbec koukat na prostě na ty lidi a soustředit se jenom na ten kurt a pomáhá mi to.“

Výzkumník: „Trénovali jste to nějak spolu?“

H: „Ne, to ne, jenom jsme si to říkali prostě.“

V: „A ještě něco ohledně strategií, jak překonáváš ten svůj stres a nějaký trémy a tak?“

H: „Asi už ne. Asi už jenom tohle, nebo si třeba nosit ručník k plotu a prostě vždycky se jako otřít a prostě už jenom přemýšlet nad tou hrou a jinak nic“ (září, mimo trénink).

Helena takto popisovala úplně jiné strategie pro udržení soustředění než Berenika. Rozdílné je i to, že je popisovala pro situaci v soutěži. V tréninku prý tyto strategie nepoužívá, jak udává v jiné části rozhovoru. Je však celkem pochopitelné, že soutěž je více stresující situací než trénink. Na příkladu Heleny je dále vidět, že faktorů, které stojí za úpadkem soustředění, může být vícero najednou. Tady se například jedná o repetitivnost a stres dohromady.

Vliv afektů

Soustředění narušujícími faktory nemusí být pouze ty nepříjemné. Může se jednat například o radost zapříčiněnou kladnou zpětnou vazbou, která produkuje nesoustředění, jak to svými slovy popisuje Robin v citaci z rozhovoru níže.

Robin: „Jestli já teda dám vítěznej úder, tak úplně zářím radostí, protože jsem strašně nadšenej z toho. Ale myslím, že mě to úplně nerozhodí. Jeden vítěznej úder. Myslím, že se pořád soustředím na to samý. Dát ten vítěznej úder jako první. Vyvíjet tlak a posílat to tam, kam on není. Ale myslím si, že rozhodně, když mám ten winning streak, když vyhrávám, plácnu, pět nula. Tak potom už ta koncentrace odpadá, protože si říkám: ‚Hele, už jenom jeden gem na to, abych to vyhrál celý. Dobrý, už jako chill.‘ Nemyslím na to tolik, a pak se většinou stává, že to skončí pět sedm. Vyhrál soupeř. Právě kvůli tomu nesoustředění. A potom, když už se zase začneš soustředit, když už to je třeba pět čtyři, protože si prohrál pár gemů kvůli tomu nesoustředění, tak už to nedoženeš. Protože už seš pod tlakem, to už se nedá moc zvládnout“ (březen, mimo trénink).

Robin byl tedy nejdříve nesoustředěný kvůli radosti, kvůli čemuž jeho soupeř otočil skóre ve svůj prospěch, a Robin tak začal prohrávat. Následně Robin začal naopak pociťovat stres, který vystřídal příjemný afekt a Robin pokračoval ve špatném soustředění, pouze kvůli jinému faktoru. Takto prohrává set v tenisu.

Samotný afekt, příjemný či nepříjemný, proto může mít na soustředění negativní vliv. Například Eliška níže v rozhovoru popisuje, jak si při snaze o udržení soustředění vytváří strategie, které cílí na potlačení projevu afektu navenek.

Eliška: „Většinou mi pomáhá, když v tom zápase neprojevuju vůbec žádný emoce. Protože jakmile začnu třeba i pozitivně, tak to potom začíná i v negativitu. A to není dobrý. Protože pak to ovlivní i tu moji hru. Já se snažím spíš jako nedávat do toho tolik těch emocí a soustředit se jen na ten zápas, jen na tu soupeřku a na to, jak to hraju“ (květen, mimo trénink).

Eliška se takto snaží projevy afektů i afekty samotné potlačit. Jinou strategií může být vybití afektu. Projevem takového vybití může být verbální agrese, zaměřená různě, i fyzická agrese, zaměřená vůči sobě nebo raketě. Takové vybití popisuje níže Helena.

Helena: „Já třeba se někdy hodně plácnu do stehna. Nebo si třeba něco zařveš. Třeba dělám, nebo takhle. Nebo bouchneš do sítě raketou. Je to stejný, jako když bouchneš s raketou do země. Tu raketu to nezničí a tobě se uleví“ (září, mimo trénink).

Zde je vidět i jistá promyšlenost ve formě použité agrese, tedy agrese s cílem vybití afektu, ale bez způsobení škody. Helena takto využívá strategie verbální i fyzické agrese v konečném důsledku pak jako jednu ze strategií pro udržení soustředění.

Pozorování soupeřova soustředění

Pokud nicméně hráč své soustředění udrží lépe, než soupeř, stává se pro něj tento aspekt velmi výhodným. Špatné soustředění hráče může být zase motivující pro jeho soupeře, a naopak. Takové pozorování soupeřova soustředění reportuje například Helena, a to s tím, že ji někdy může motivovat.

Helena: „Třeba když se to stane mně a třeba vidím, že já vedu, a ta holka začne brečet, tak mě to posune, že cítím, že jsem lepší, a že ona zase cítí, že ona je horší a já jsem lepší“ (září, mimo trénink).

Helena v rozhovoru dále poznamenává, že se jí to samé děje i v trénincích, nejen v soutěži. Také ale naznačuje, že sama bývá často v pozici té, která svému soupeři vysílá tyto nevýhodné

signály. Strategie potlačení afektu, a především jeho projevu, by tu pak získávala nový rozměr, protože při pozorování soustředění může hráče postavit do výhody oproti jeho soupeři.

Podmínka k vlivu aspektu

Aby nicméně strategie pro udržení soustředění mohly mít daný význam, hráč svému učení musí připisovat dostatečnou důležitost. V opačném případě se totiž nebude snažit zabránit úpadku soustředění, protože jednoduše nebude mít důvod se dostatečně soustředit. Zároveň ze stejného důvodu nebude sledovat projevy soustředění svého soupeře, aby z nich mohl vyčíst pro sebe motivující informace. Toto popisuje například Robin, když v rozhovoru níže mluví o Berenice.

Robin: „Protože ona, si myslím, že fakt nejenom ztrácí koncentraci, ale je jako smutná nebo naštvaná, nejen na sebe, ale i na tu celou hru. Tam koncentrace odpadá asi hned. Ale protože mně je to jedno a já to neřeším, tak prostě, pokud nejsem unavený, tak mě to nerozhodí a spíš se snažím ještě víc“ (březen, mimo trénink).

Je zajímavé, že i Berenika nezávisle na Robinovi popisuje ze své perspektivy stejný rozdíl, ale s jinou příčinou, a to u Robina i Josefa. Totiž, že rozdíl neexistuje primárně proto, že by to Robinovi i Josefovi bylo jedno, ale proto, že ani jeden se neúčastní soutěží.

Berenika: „Oni pokazí míč, dělají si z toho legraci. Jenže pro ně je to trochu jiný, oni nehrajou závodně. Takže když se jim v pátek nepovede trénink, tak jsou jakože: ‚Jo, to nevádí.‘ Pro mě to znamená, že nejsem připravená na zápas. Takže tam jsou vlastně jiný faktory. Pro ně je to legrace, když si dělají legraci. Ale pro mě je to trochu nervóznější, když mi to nejde“ (leden, mimo trénink).

Účast na soutěžích je v Bereničině případě faktorem, který jí zvyšuje stres v tréninku, což může způsobovat úpadek soustředění a s tím spojený negativní vliv na její výkon. Hráč ale v každém případě musí učení přisuzovat dostatečnou důležitost, aby se jakýkoli takový faktor mohl projevit.

2.2.2 Automatizace – 2. výzva

Automatizace je pro hráče nevyhnutelná. Hráč ji spojuje s existencí repetice dané akce. Například Tereza v rozhovoru níže zmiňuje automatizaci pohybu jako jeden z cílů svého učení se v tréninku.

Tereza: „Obecně ty údery nahitovat, abych to měla úplně v sobě a nekazila to. Hitování úderu, forhend, bekhend, furt dokola“ (leden, mimo trénink).

Tereza to svými slovy chce mít v sobě. Znamená to nepochybně automatizaci pohybu, kterou jiní hráči nazývají například automatem nebo automatickým hraním. Hráč se tuto automatizaci může někdy snažit i potlačit, když si chce procvičit jiný pohyb. Toto v rozhovoru níže nastiňuje Eliška.

Eliška: „Když cítím, že mi nějaký úder jde hůř, tak se na něj víc zaměřím a snažím se na něj víc soustředit. Ale jinak to hraju všechno automaticky, už to mám natrénovaný“ (květen, mimo trénink).

Eliška musí v těchto případech automatizaci soustředěním potlačit, aby mohla provádět pohyb tak, jak zrovna chce. Tímto způsobem se v pohybu zlepšuje. Zlepšování se v daném pohybu je ale možné i při nepotlačování zautomatizovaného. Robin takto popisuje, že si vyhodnocuje svou hru zpětně, a tím se posouvá.

Robin: „Když seš v tý hře, tak hraješ ten automat. Ale potom ten výsledek tý hry nebo toho míče, je ta druhá rovina, která to vyhodnotí, a to je úplně všechno. To je pocit, dopad míče, jak to skončilo. A to se potom snažíš reflektovat do toho automaticka“ (květen, mimo trénink).

Robin při zpětném hodnocení své hry zpětnou vazbu svými slovy reflektuje do automaticka. V podstatě se v těchto momentech soustředí na jiné provedení daného pohybu retrospektivně. Toto reflektování je pak po potlačení zautomatizovaného druhý způsob, jakým se hráč na automatizaci snaží působit.

Naopak jednou z výhod automatizace je, že hráč se po správném zautomatizování dané akce může více soustředit na něco jiného. Hráči se totiž neautomatizuje pouze pohyb, nýbrž i rozhodnutí. Tato zautomatizovaná rozhodnutí existující ve formě takzvaných scénářů mohou být pro hráče výhodou samy o sobě.

Aby ale hráč mohl mít zautomatizovaný jakýkoli typ akce, musí probíhat repetice dané akce, přes kterou se akce automatizuje. Při absenci takové již proběhlé repetice se do toho hráč musí znovu takzvaně dostat, čímž si na tělesné úrovni rozvzpomíná na zautomatizované provedení dané akce.

Přesouvání soustředění

Když má hráč zautomatizován základ nějakého pohybu, může se pak plně soustředit na části pohybu, na které předtím neměl tolik prostoru. Robin měl takto při podání zautomatizován pohyb levou rukou. Mohl se pak díky tomu soustředit na výhoz pravačkou.

Robin: „Jde to teda současně s tím, že ta levá ruka, která jde dozadu a dělá ten švih, tak to je automatický, nad tím nepřemýšlím. A teda soustředím se hlavně na tu pravou ruku, která dělá ten výhoz a ten výhoz je teda fakt 50% úspěšnosti toho podání“ (březen, mimo trénink).

Robin tedy přesunul část svého soustředění od zautomatizovaného pohybu k nezautomatizovanému. Hráč ale nemusí přesouvat své soustředění pouze k nezautomatizovaným částem pohybu. Možný je také přesun většího množství hráčova soustředění směrem k taktice. To v případě, když je dostatečně velká část technických aspektů daného pohybu již zautomatizována.

Tereza: „Nejdřív se jako postavím, vymyslím si, kam to budu hrát, jak zkonzultuju tu výměnu. Podám. Pak v tý výměně myslím, jak se postavit k tomu úderu, ale to už mám taky automaticky. Spíš kam to zahrát z toho pak, jaká je nejlepší možnost, kam to zahrát. Jak nejlíp udělat tu výměnu“ (leden, mimo trénink).

Tereza při popisu svého soustředění v průběhu klasické výměny poukazuje právě na taktiku. U popisu techniky, konkrétně postavení se k úderu, se naopak výmluvně zastavuje s tím, že toto je již zautomatizováno. Možnost mít něco takto zautomatizováno a nemuset se na to soustředit je pro hráče výhodou, protože se může více soustředit třeba právě na taktiku dané výměny.

Scénáře

Zautomatizovaná rozhodnutí existují ve formě takzvaných scénářů, to jest zautomatizovaných rozhodnutí určujících hráčovy příští pohyby ve hře. Například Robin v rozhovoru níže popisuje svůj relativně základní scénář, i možné úskalí, které takto základní scénář mívá.

Robin: „Těsně, než to dopadne, tak už vím, co budu hrát, si myslím. A potom tam je samozřejmě odskok, jak ten míč odskočí, nebo jestli třeba zakopneš. Ale to už jsou takový vlivy, který už nemůžeš ovlivnit, že nad tím už nepřemýšlíš, protože už to hraješ. Tak, jak sis to představil, a jestli se stane něco mezi tím dopadem a tou hrou, tak už to nejspíš nemůžeš moc ovlivnit, co se stane. Nemůžeš nad tím dál přemýšlet, co se stane. Kdybych zakopnul, tak bych si řekl: ‚Dám mu kratší úder.‘ Tak to asi ne, že jo. Protože jsem zakopnul před tím, tak to pořád hraju s tím záměrem, i když to není vhodný“ (květen, mimo trénink).

Robin popisuje, že jakmile je scénář aktivován, již ho nelze měnit. Hráč si nicméně může vytvořit scénáře, které budou aktivovány pro kratší budoucnost. Takové scénáře hráče se potom mění častěji a více bezprostředně, podle toho, jak se situace vyvíjí. Tento scénář, v porovnání s Robinovým bezprostřednějším, popisuje Tereza.

Tereza: „Takže, musím si uvědomit, jak ten míč letí, jestli je rychlejší nebo pomalejší. Když je to rychlý, tak si ustoupím, nebo zkrátím třeba náprah, abych to stihla zahrát před sebou. Když je to pomalejší, tak naopak jdu třeba dopředu a můžu z toho třeba zaútočit. Pak si uvědomím, jak se k tomu postavit, zvolím dobrý postavení. Otevřený nebo zavřený. Pak jdu do úderu. Když je to těžší míč, tak to spíš nějak rozlifuju do kurtu. Když je to kratší, tak prostě zaútočím, dám tam větší ránu“ (březen, v tréninku).

Tereza popisuje změnu scénářů podle rozlišování situací při forhendovém úderu. V poslední fázi už rozlišuje situaci podle odskoku míče, tedy, pokud je míč takzvaně kratší, může útočit, když je míč takzvaně těžší, volí liftovaný úder.

S pokračováním repetice se takto hráčovy scénáře stávají čím dál bezprostřednějšími. Když má hráč s danou situací méně zkušeností, dokáže ji rozlišit méně jemně. S postupem času si na situaci všímá vícero prvků, podle kterých vyhodnocuje ideální reakci. Jakmile se hráčova reakce na takto rozlišenou situaci zautomatizuje, jedná se právě o scénář.

Dostat se do toho

S absencí repetice již zautomatizované akce se po čase automatizace dané akce částečně zapomíná. Hráč si na ni pak musí rozvzpomenout neboli se do toho takzvaně dostat. Jako příklad je možno uvést Robinův popis takové situace.

Robin: „Jestli to dlouho nehraješ, tak to nezapomeneš, ale najednou ti to nejde, protože jsi to dlouho nehrál. Už tam není ta repetice, takže se přes tu muscle memory dostáváš zpátky do toho tvýho prime time. Tím, že si to znovu projedeš, protáhneš se, rozběháš se, rozehraješ se, tak se do toho dostaneš tím, že potom hraješ jako před tím“ (květen, mimo trénink).

Robin popisuje nutnost dostat se do toho z důvodu nezvykle dlouhé absence, která v jeho případě trvala v řádu týdnů. To samé ale platí i při standardně krátké absenci repetice. Například může jít i o dobu mezi hráčovým odchodem a opětovným příchodem na trénink další den. I pak se do toho hráč dostává, i když ne tak dlouho, jako třeba při absenci repetice po dobu jednoho týdne. V podstatě je k dostávání se do toho po krátké absenci určeno rozehraní na začátku tréninku. Například pro Annu trvá za těchto situací přibližně deset minut, než se do toho dostane.

Anna: „Stačí jenom rozehra odzadu. Deset minut třeba.“

Výzkumník: „A třeba ten týden na tý dovolený?“

A: „*Nemůžu jet hnedka turnaj. Asi týden potřebuju. Abych se do toho dostala*“ (září, mimo trénink).

Z výpovědi nejen Anny výše je patrné, že čím je v praxi doba hráčovy absence repetice delší, tím déle trvá doba, než se do toho hráč dostane. Při každodenním dostávání se do toho hráči slouží pro tento účel rozehrání se na začátku tréninku. Při delší absenci repetice se ale hráč musí soustředit i na aspekty, které má jinak zautomatizovány bez nutnosti rozehrání. Berenika v rozhovoru níže hovoří právě o takovém delším období absence repetice.

Berenika: „*Ze začátku si musím dávat pozor na ty maličkosti. Na ten timing a tak. Na ten náprah, na tyhle věci. Ale když se dostanu zpátky do toho, tak to, co v tom je, je, že zase najdu ten rytmus. Že můžu hrát ty míče bez toho, abych na to dávala pozor*“ (duben, mimo trénink).

Tato delší absence repetice pro hráče bezesporu představuje komplikaci po ty tréninky, kdy se do toho hráč dostává. Nicméně tato stejná absence repetice může mít dlouhodobě na výkon paradoxně i příznivý efekt, protože zároveň může v určitých případech fungovat jako odpočinek.

Anna: „*Jo, třeba v dubnu jsem byla v Egyptě, a byla jsem tam osm dní a bylo to v pohodě. Možná je to pro mě i lepší, protože jsem toho během tý sezóny měla hodně, takže je pro mě lepší i si takhle odpočinout. Hraju pak i dokonce líp*“ (září, mimo trénink).

I přesto, že se do toho Anna bezesporu musela dostat, měla týdenní absence na její výkon v jejích očích příznivý vliv. Nepochybně ale záleží i na povaze hráče, a především na povaze dané absence. Kdyby například Anna nebyla týden v Egyptě na dovolené, ale třeba ve škole, příznivý efekt na její výkon by se projevit vůbec nemusel.

Podmínka k vlivu aspektu

Aby mohla automatizace a jevy s ní spojené probíhat, je především zapotřebí tak časté repetice dané akce, aby se mohla daná akce začít automatizovat. Při méně frekventovaném hraní se akce automatizovat nemusí. Zároveň s tím může záležet i na paměti daného hráče. Například hráč s horší částí paměti relevantní pro automatizaci bude danou akci automatizovat pomaleji.

2.2.3 Přeučení – 3. výzva

Přeučení v tomto kontextu znamená konání hráče s cílem naučit se již zautomatizovanou akci jinak. To znamená, že učení jde proti části již zautomatizované akce. Oproti hráčově pouhému potlačování automatizace se nejedná o dočasné potlačení části akce s cílem vylepšit danou akci.

Jedná se naopak o trvalé potlačení významné části akce s cílem tuto akci provádět zásadně jinak.

V praktických důsledcích hráč automatizaci potlačuje v podstatě pořád a pro vnějšího pozorovatele neviditelně. U přeučení jde naopak o zásadní a jednorázovou změnu programu tréninku. Většinou tento program také trvá v řádu týdnů až měsíců. Berenika v rozhovoru níže popisuje, proč je přeučení těžší než prosté učení. Plně se zde projevuje takzvaný útlum (Šafařík, 1984).

Berenika: „Jo, tak je to těžší. Než když se to učím. Protože to je ta muscle memory. Protože když už to mám nějak vžitý a je to ten zvyk, tak je těžký ho nějak změnit. Protože už to mám tak vžitý, že hodně často nechci, že mi to nevychází. A hraju to hůř, než když to nemám jinak. Pak musím být hodně patient. Prostě patient a čekat, až se to opraví“ (duben, mimo trénink).

Jako by přeučení pro Bereniku bylo hrozbou, které se bojí, protože ji to stojí hodně vypětí a času. Hráč ale díky aspektu přeučení může také získat i výhodu v učení, a to při dobrém zvládnání tohoto přeučení. Při špatném zvládnání ovšem hráč ztrácí čas, v horším případě se pak danou akci přeučit vůbec nezvládá a pokračuje v používání původní zautomatizované akce. Jako i ostatní výzvy je tak přeučení pro hráče rizikem.

Přeučení existuje ve dvou základních variantách. První je plánované přeučení. Druhé přeučení je neplánované. Podmínkou přeučení jako výzvy je účast na tréninku, který je koncipován jako trénink pro závodní či vrcholový tenis.

Plánované přeučení

Plánované přeučení například Trenér 1 citovaný níže nazývá jako rozvíjení. Jedná se o to, že hráč se naučí nějakou základní dovednost v nějakém věku. Pro daný věk se ji naučí dobře. Jak ale stárne, požadavky směrem z prostředí rostou, a proto je takovou dovednost potřeba přeučit neboli rozvinout.

Trenér 1: „Tyhle už by to měly znát technicky dobře. Do těch dvanácti let se učí servis správně technicky. A pak už se to jenom rozvíjí. Tihleti už by to měli znát“ (únor, v tréninku).

Jinak řečeno, základní technika podání se u Trenéra 1 učí do dvanácti let, a potom už by se měli jenom pilovat detaily. I takové pilování detailů ale zahrnuje částečné přeučení zautomatizovaného základu. Například Berenika takto reportuje přeučování se podání.

Berenika: „A ještě na něco hodně myslím... Jo! Na výskok. Protože já zůstávám stát, ale měla bych skákat, protože už jsem stará“ (únor, v tréninku).

Berenika si uvědomuje, že vzhledem k jejímu věku už je potřeba u podání skákat. Dříve to potřeba nebylo, a tak si podání zautomatizovala bez výskoku. Teď se na výskok u podání musí soustředit, aby ho mohla provést. Bude se takto muset soustředit tak dlouho, dokud si nové podání nezautomatizuje.

Pokud je tedy přeučení plánované, může hráči připadat, jako v případě citace Bereniky výše, že existuje z důvodu vyššího věku. Zároveň s přeučováním trenér počítá, a tak je na něj vyhrazen v tréninku prostor. A především, takové přeučení postihne v podobném věku každého hráče. Pro hráče se tak nejedná o nic vyloženě nebezpečného, protože všechno toto je naplánováno i pro ostatní, a při normálním postupu se tak hráč tímto přeučováním nedostává do nevýhody.

Neplánované přeučení

Neplánované přeučení je do jisté míry opakem přeučení plánovaného. Plánované přeučení se děje v případech, že se trenér s hráčem domluví, že hráč má nějakou dovednost naučenou chybně, a je potřeba ji přeučit. Průběh takových situací popisuje v rozhovoru níže Robin.

Robin: „Většinou mi to říká trenér. Protože když máš něco naučený, tak už nevnímáš tu chybu. Ten pocit toho, že tam děláš chybu, už moc nevnímáš. Většinou to řekne trenér. Já jsem si asi nikdy neřekl. Přímou, že bych si to řekl já první. To ne“ (květen, mimo trénink).

Pro hráče se při neplánovaném přeučení jedná o více stresující situaci než u první varianty přeučení. Na vině je vícero faktorů. Hráč to například nikdy nemůže úplně očekávat. Jak však Eliška popisuje na situaci, kdy má něco špatně naučené, nutnost přeučení často sama částečně tuší dopředu. Tedy v jistém protikladu k Robinovi výše.

Eliška: „Ale většinou to ten hráč cítí a zeptá se toho svého trenéra, jestli tam něco nevidí, víc se na to zaměříme a zjišťujeme společně, co je tam za problém. A kdyžtak s tím něco děláme“ (květen, mimo trénink).

Dokonce si Eliška někdy nutnosti přeučení všimá dříve než trenér. I v takovém případě však přichází na řadu domluva s trenérem, a až po ní je na dané přeučení v tréninku vyhrazen prostor. S tím souvisí druhý, a možná hlavní faktor, proč hráč považuje neplánované přeučení za více stresující, a proč o něm mluví s většími obavami než o plánovaném přeučení. Hráč se totiž najednou zaobírá něčím, co jeho soupeři v jeho věku už umí.

Navíc na toto neplánované přeučení v tréninku není vyhrazen prostor tak, aby měl hráč pocit, že se jedná o standardní proces. Eliška také v souladu s tím vyjadřuje obavy ohledně tohoto

typu přeučení, které jsou spojeny právě s vynaloženým časem na v podstatě nejistý výsledek přeučení.

Eliška: „Je to psychicky náročnější, protože vlastně to nemusí vyjít a můžete ztratit čtrnáct dní trénování úplně zbytečně. Takže se toho podle mě každý hráč bojí“ (květen, mimo trénink).

Každý hráč se toho nicméně nebojí. Pokud hráč na jakoukoli variantu přeučení pohlíží z dlouhodobého hlediska, nutně se vždy, minimálně implicitně, porovnává se soupeři. Pokud mu přeučování z jeho pohledu jde, nebo se z jeho pohledu dobře přeučovat naučil, může aspekt přeučení v tréninku správně považovat za svou výhodu. Toto ze svého pohledu naznačuje například Helena.

Helena: „Mně přeučování celkem jde, bych řekla. Že to ze začátku celkem pochopím a snažím se, a pak mi to jde.“

Výzkumník: „A kdybys chtěla shrnout jednotlivý fáze toho přeučování, tak jak to jde za sebou? Asi to začíná tím, že si ty nebo trenér všimnete, že něco děláš špatně, ne?“

H: „Jo, obvykle trenér. A pak mi řekne, jak to mám dělat. A já si to zkusím na prázdko, pak se pokouším na malý, a pak třeba na velký, a pak už to i nějak zkoušíme, když mi to potom začne jít, tak to nějak zkusit spojit do nějakýho cvičení, a pak už na to nemusím myslet.“

V: „No a ty říkáš, že ti to nějak jde, to přeučování se. Máš i spoluhráčky, kterým to jde hůř?“

H: „Asi jednu kamarádku mám, který to moc nejde“ (září, mimo trénink).

I přesto, že se zde Helena zmiňuje o spoluhráče jako o kamarádce v tréninku, které to nejde, v kontextu tenisových soutěží se jedná o její soupeřku. I kamarádky na tréninku, pokud jsou stejného věku, se pohybují na stejném žebříčku. Tím nevyhnutelně vzniká konkurence. Ta je znát například právě implicitním porovnáváním se Heleny s kamarádkami, když říká, že jí samé to podle jejích slov celkem jde.

Podmínka k vlivu aspektu

Přeučení je výzvou pouze v trénincích, které jsou koncipovány pro závodní či vrcholový tenis. Jinak řečeno pro tenis, který zahrnuje účast v soutěžích. I přesto, že například Josef ani Robin závodně nehráli, trénovali v tréninku, který závodně koncipován byl. I oni se tedy s takovou výzvou setkávali.

Pokud by ale měli trénink s trenérem pouze pro účely například rehabilitace nebo pobavení, nemohli by se s takovou výzvou setkat. Přeučení by totiž v takových případech buď v tréninku

vůbec nemělo místo, nebo mělo, ale hráč by se s ním nemusel potýkat z hlediska tlaku konkurence.

2.2.4 Působení trenéra – 1. facilitátor

Trenér hráčovo učení facilituje třemi způsoby. Za prvé, řídí jeho trénink a nastavuje v něm hráči správná cvičení. Za druhé, pomáhá mu s opravováním chyb a poskytováním zpětné vazby. Za třetí, pomáhá mu s pochopením pohybů a zčásti toto pochopení vyloženě doplňuje. Pro hráče to znamená, že trenérovi musí v tréninku důvěřovat, protože jeho působení nedokáže nahradit.

Řízení tréninku

V poznámce z pozorování níže je ilustrováno, jak Trenér 4 řídí trénink. Především Robinovi nastavuje cvičení, do kterých ho instruuje s tím, co má ve cvičení dělat. Řídí jak čas konce daného cvičení, tak i Robinovy pauzy mezi cvičeními.

Trenér 4 trénuje pouze s Robinem, nikdo jiný tu není. Hrají cvičení na vštípení úderů, tedy zakončovat kros až po několika stabilních úderech. Dává mu tam terče, aby věděl, kam mířit. Aby to chvíli hrál do jednoho rohu, třeba tři míče, a pak to zabil na druhou stranu.

Trenér 4: „A dáme to na body. Abys měl motivaci“ (březen, v tréninku).

Trenér je zpravidla tím, kdo takto řídí trénink, a tím, kdo rozhoduje o náplni daného tréninku. Tato náplň je nicméně vyjednávaná i spolu s hráčem. Ve výše uvedené citaci je to vidět, když Trenér 4 Robinovi odůvodňuje, proč se dané cvičení začne hrát na body. Podobné vyjednávání zachycuje i citace níže.

Berenika: „Můžu si to dát na bekhend?“ Trenér 4 souhlasí (březen, v tréninku).

Trenér 4 takto Berenice odsouhlasil mírnou úpravu cvičení, kdy míče budou létat na stranu jejího bekhendu. Hráč se takto může sám pokusit navrhnout, na co chce daný trénink zaměřit. Je ale na trenérovi, zda mu to umožní. Nebývá výjimkou, že trenér nevyjde vstříc hráčovu návrhu. Na trenérovi proto stojí samotná kostra tréninku. Bez jeho činnosti by si hráč musel cvičení nastavovat sám, přičemž na nastavení v danou chvíli správného cvičení není odborníkem.

Opravování chyb

Při tréninku také trenér hráči pomáhá s poskytnutím zpětné vazby a opravováním jejich momentálních chyb. Hráč je nakonec vždy ten, kdo chybu musí opravit, ale trenér může být tím, kdo si chyby všímá.

Tereza: „Jo, bylo to mechanický, ale když ten trenér řekne, jaká to byla chyba, musíme si to uvědomit. Furt hrát, furt trénovat, a jakmile je chyba, opraví nás, a furt dokola“ (leden, mimo trénink).

Podle Terezy citované výše jako by byl trenér dokonce jediným, kdo chyby takto opravuje. V trénincích se ale hráč opravuje i sám. Trenér je nicméně většinou tím, kdo si chyb všimá. Takto si například Trenér 4 všiml, že se Robinovi v tréninku nedaří jeden úder při cvičení. Trenér pak přišel s instrukcí, co Robin dělá špatně, a jak to opravit.

Trenér 4 na Robina: „Chceš tam vytáhnout ten míč. Ne. Zpevni, nech tam moji energii odrazit z tvé rakety.“

Říká mu i jiné věc. V jednu chvíli tu raketu ale opravdu začal zpevňovat, a vypadá to, že se to prostě naučil (březen, v tréninku).

Velice důležitou úlohu má trenér pro hráčovo pochopení daného pohybu. To samotné může být od činnosti opravování chyb někdy neoddělitelné, jak lze vidět v citaci výše. Trenér takto facilituje hráčův výkon skrze pomoc s diagnostikou hráčových chyb, i skrze dodání instrukcí, jak chybu opravit.

Pomoc s pochopením

Bez trenéra by hráč navíc musel na správný pohyb přicházet. Postupně by se různými metodami dostával k lepšímu a lepšímu provedení. Nicméně bez garance finálního dosažení toho provedení, které je v dané chvíli v tenisu považováno za to správné. Tyto přínosy trenéra potvrzuje i Robin.

Robin: „Dává ti skoro přesné instrukce, jak to zahrát ten míč. To je třeba to podání, že tam musíš mít tu smyčku, to zapuštění na záda, a potom to protažení. Že tě takhle vede přesně přes ty kroky toho podání. Takže víš, co máš dělat. Nemusíš nic zkoušet. On tě na to navede, a potom už se jakoby... A potom už to jenom vylepšuješ a vylepšuješ“ (červenec, mimo trénink).

Jinými slovy, trenér umožňuje hráči pochopit provedení, které je k jeho momentálním možnostem zrovna tím správným. Hráč zároveň nemusí chápat vše potřebné k provedení takového pohybu. Trenér totiž jistě chápe například i důvod, proč je u Robina potřebné učit se zrovna tomuto stylu podání. Robinovi naproti tomu stačí pochopit pouze instrukce provedení, zbytek pochopení doplňuje trenér.

Podmínka k vlivu aspektu

Hráč by tedy bez trenéra přišel o vedení tréninku a nastavování správných cvičení, pomoc s diagnostikou a opravováním chyb, i pomoc s pochopením. Činnosti trenéra jsou proto v podstatě nenahraditelné. Hráči potom nezbyvá než trenérovi důvěřovat. Musí věřit, že jeho trenér nastavuje správná cvičení, že vidí opravdovou chybu, a že mu poskytuje ideální instrukce.

Tereza: „Asi každéj trenér je jinej, ale pro každýho má stejnej význam. Poslouchat ho a on má pravdu. Důvěřovat mu.“

Výzkumník: „Důvěřovat mu v čem?“

T: „V tom, že má pravdu. Že je dobrej trenér, takže učí dobře“ (leden, mimo trénink).

Tereza sama udává důvěru trenérovi jako nezbytnou podmínku pro hladký tréninkový proces. V dlouhodobém kontextu pak pro hráče při nespokojenosti s trenérem přichází v úvahu pouze změna trenéra. Kdyby ale hráč trenérovi nedůvěřoval v danou chvíli, mohl by ho pouze neuposlechnout, to by mu ale v tréninku spíše uškodilo. Jak bylo popsáno, trenérovo působení je totiž samotným hráčem nenahraditelné.

2.2.5 Kompetitivní prostředí – 2. facilitátor

Kompetitivním prostředím je v tomto kontextu myšleno takové prostředí, které hráče tlačí k tomu, aby se správně snažil. Jedná se za prvé o tlak od trenéra směřující ke správné snaze hráče. Dále o existenci spoluhráčů v tréninku, kteří jsou v očích hráče na podobné úrovni, jak je on sám. Nakonec jde o existenci pro hráče seriózních soutěží v tenisu. Tyto dílčí aspekty facilitují hráčův výkon, ale jen natolik, dokud pro hráče nevytvářejí stres, který jejich vliv přebíjí.

Tlak od trenéra

U dílčího aspektu motivování trenérem do jisté míry existuje překryv s tím, jak trenér facilituje výkon skrze nastavení správných cvičení. V tomto kontextu ale nejde o nastavení cvičení tak, aby byla pro hráče z hlediska jeho úrovně hraní těmi správnými, jak to bylo popsáno v podkapitole Působení trenéra. Jde tu o nastavení tréninku tak, aby se v něm hráč správně snažil, aby se hráči vytvořilo kompetitivní prostředí. Přesně takto Trenér 1 viditelně nastavuje trénink pro Lauru v poznámce z pozorování níže.

Trenér 1 křičí na Lauru, aby se na něj nedívala, a snažila se raději doběhnout jeho balon (únor, v tréninku).

Trenér se prostě v takové chvíli snaží hráče dotlačit k tomu, aby se hráč začal snažit lépe. Může to dělat skrze různé důraznou verbální instruktáž jako v poznámce z pozorování výše, či skrze určité nastavování cvičení. Ta se pak například mohou zakládat na soutěži se spoluhráči. Tato činnost trenéra celkově pomáhá vytvořit hráči více kompetitivní prostředí, které hráče motivuje k lepší snaze, což v konečném důsledku znamená i hráčův lepší výkon.

Spoluhráči podobné úrovně

Dílčím aspektem vytvářejícím kompetitivní prostředí jsou i spoluhráči v tréninku. Nejedná se o jakékoli spoluhráče, ale o ty, kteří se s hráčem nacházejí na podobné úrovni výkonu. Například Berenika se podle svých slov začala výrazněji zlepšovat až se změnou klubu, která znamenala i trénování se spoluhráči její úrovně.

Berenika: „Protože už mě nebavilo hrát jeden úder a moc jsem se tam nesnažila. A od té doby, co hraju tady v Klubu 2, a fakt už hraju s holkama na můj úrovni, a pořád se zlepšuju“ (leden, mimo trénink).

Berenika jako by se ani nesnažila, dokud nezačala mít v tréninku spoluhráče na podobné úrovni. Takoví spoluhráči hráče opravdu mohou motivovat ke snaze, která facilituje hráčův výkon. Znovu se tu implicitně dostává do hry jisté porovnávání hráče se svou konkurencí v podobě svých spoluhráčů. Tedy, hráč se snaží být lepší než jeho spoluhráč, proto se v tréninku i lépe snaží. Pokud ale spoluhráč není na podobné úrovni hraní, snaha hráče při konkurenci s ním nic nezmůže. Proto takový spoluhráč výkon hráče nefacilituje.

Seriózně vnímané soutěže

Pokud se hráč zúčastňuje soutěží, které sám považuje za seriózní, může ho to k lepší snaze motivovat stejně jako předešlé dílčí aspekty. Například podle Terezy to bylo takzvaně jinde, když se, mimo jiné, začala účastnit mezinárodních turnajů jako hráč.

Tereza: „A pak jsem přestoupila v tak deseti, k jinému trenérovi, kterej se mi fakt věnoval, a začala jsem jezdit mezinárodní turnaje, že to bylo jinde“ (leden, mimo trénink).

Nepochybně se v jejích očích jedná o soutěže, které sama považuje za seriózní. Tereza ale reportuje tyto soutěže pohromadě s dalšími facilitujícími aspekty, jako například s působením trenéra. Berenika zase v rozhovoru poukazuje na přítomnost soutěží spolu s celkovou facilitací výkonu.

Berenika: „Že už jsem jela ty zápasy a už se mi začaly zlepšovat ty údery a všechno“ (leden, mimo trénink).

Je pochopitelné, proč Tereza neodděluje různé aspekty, nebo proč Berenika nerozlišuje mezi příčinou a následkem, co se facilitace výkonu týče. Rozlišení pro ně není důležité, a především, v rámci jejich učení se všechno odehrává do jisté míry najednou. Například účast na mezinárodních turnajích je možná až v momentě, kdy hráč nějakého výkonu dosáhl. Kompetitivní prostředí tedy není vždy pouze příčina facilitace výkonu, ale většinou je zároveň i následkem facilitace předešlé.

Podmínka k vlivu aspektu

Fungování kompetitivního prostředí jako facilitátoru je do jisté míry limitováno existujícími faktory stresu pro hráče. Berenika například popisuje, jak její výkon naopak inhibovala kombinace dvou dílčích aspektů, a to existence spoluhráčů v tréninku na podobné úrovni a seriózně vnímané soutěže.

Berenika: „Tady už tu bylo víc kompetitivní, že už tady bylo víc holek, že ta nervozita stoupala a stoupala, že jsem potřebovala být dobrá. Stejně dobrá jako ty holky a lepší. Ale pořád to byla legrace. Jenže potom, když jsem začala hrát závodně, ty turnaje, tak ta nervozita byla hodně velká během těch turnajů. A potom i ten trénink před těma turnajema, ten pátek, jsem už byla fakt nervózní, že mi to vůbec nejde, a že nemůžu udělat žádný výkon, když neumím ani trénovat v pátek“ (leden, mimo trénink).

Souhra dílčích aspektů zapůsobila negativně, a Berenika se tak nebyla schopná při pátečním tréninku snažit tak, aby to její výkon facilitovalo. Byla to špatná snaha, protože byla zatížena stresem. Kompetitivní prostředí tedy facilituje výkon pouze do té míry, dokud v hráči nevyvolává stres, který hráči brání se správně snažit. Záleží při tom samozřejmě i na nastavení a situaci hráče, ne pouze na vnějších podmínkách.

2.2.6 Slang – 3. facilitátor

Hráči také pomáhá existence jistých rčení týkajících se tenisu, která jsou ve slangové podobě. Slang je většinou sdílený mezi trenérem a hráči. Někdy ale existuje pouze mezi hráči, respektive ho hráči používají pouze mezi sebou. Jedná se o rčení, která mohou být buď s funkcí seberegulace, či tou, která zkracuje jinak dlouze opisovaný význam.

Každý slang však do jisté míry jak sebereguluje, tak zkracuje. Podmínkou facilitace výkonu vlivem tohoto slangu je, aby subjekty slang zrovna používající chápaly relativně jednotně význam tohoto slangu.

S funkcí seberegulace

V následující citaci Berenika vysvětluje, co znamená, když je vlna takzvaně s námi. Z jejího popisu účelu tohoto slangu je patrné, že si rčení vytvořily s kamarádkou, aby tak při soutěžích regulovaly svůj psychický stav. Snažily se tak prostě povzbudit a dát si navzájem vědět, že jim to momentálně jde.

Berenika: „,Vlna je s námi. ‘ Jakože jsme na vlně. To máme s jednou kamarádkou. Nebo: ,To jsi zabila. ‘ Když zabiješ míč, tak: ,To jsi zabila. ‘“

Výzkumník: „Kvůli čemu myslíš, že to je? Proč to říkáte s kámoškou? Protože mě napadá, že se snažíte povzbudit navzájem. ‘“

B: „Jo, to je většinou tak. Když jsme byly malé, tak jsme byly docela blbý. Ale ta vlna je s námi, to je, že jsme na vlně. Když nám to šlo, tak jsme byli jako: ,Jo, vlna je s námi! ‘“ –Smích.– (duben, mimo trénink).

Berenika dále v rozhovoru používá i celkem ustálený slang takzvaného zabítí míče. Nicméně takové rčení zná i trenér. Z tohoto slangu si ale dále Berenika s kamarádkou začaly říkat, že ony to takzvaně zabily. To už s trenérem sdílené nebylo. Stejně jako rčení, že vlna je takzvaně s námi, sloužilo evidentně k povzbuzení, a mělo tak primárně seberegulační funkci. I takový slang ale evidentně zároveň do jisté míry zkracuje jinak dlouze opisovaný význam.

Slang s touto primární funkcí byl v klubech identifikován pouze v tomto případě. Častěji se naopak stávalo, že slang existoval primárně s funkcí zkrácení, a funkce seberegulační u něj existovala jen v menší míře.

S funkcí zkrácení

Jinou funkcí slangu v tenisu je zkrácení popisovaného, a tím i ušetření času. Robin je takto níže citován, jak v rozhovoru tuto funkci slangu velice přesně popisuje. Navíc Robin i přidává, že se díky zkrácení neušetří pouze čas, ale snižuje se i riziko, že popisované nebude předáno.

Robin: „Zjednodušuje to způsob vyjadřování, který ten trenér chce říct. Kdyby ti prostě říkal: ,Dej tu ruku víc na rameno, dej ji víc dozadu, dej ji víc nahoru... ‘ Tak to se vlastně soustředí do toho: ,Dotáhni to. ‘“

Výzkumník: „Takže to je kratší? ‘“

R: „Je to kratší, pochopíš to líp, a je kratší doba na to, to slyšet. Takže kdyby někdo pustil vodu, tak najednou neslyšíš celou tu větu. Takže je to lepší na pochopení, rychlejší na povídání. Tam

je zase faktor, že musíš pochopit, co to znamená. Takže prvně se musíš naučit, co to znamená, abys to mohl chápat. Ale zjednodušuje to tu komunikaci“ (květen, mimo trénink).

Trenér díky rčení, že to má hráč takzvaně dotáhnout, nemusí dopodrobna popisovat každý aspekt, který v sobě rčení zahrnuje. Jeho instrukce je tedy rychlejší, a jak říká Robin, díky tomu hrozí i menší riziko, že hráč uslyší instrukci špatně.

I tato funkce slangu však existuje pouze ve společenství funkce seberegulační. Když hráč tato rčení používá, má vždy zároveň pocit, že někam patří, což je samo o sobě jistě také seberegulační. Tento pocit nastiňuje v rozhovoru Eliška, které jsem se ptal, zda mají slangová rčení zkracující funkci.

Eliška: „Já si úplně nemyslím, že by to bylo zkracující. Možná to tak nějakým způsobem je. Ale já to takhle neberu. Já to беру spíš tak, že je to takovej pocit. Z pohledu toho tenisty. Pro něj je asi víc pohodový si říct dostat se do toho, než si říct třeba musím to natrénovat“ (květen, mimo trénink).

Eliška dokonce málem odmítá, že by slang měl jinou než seberegulační funkci. Alternativní opis pro dostávání se do toho, který navrhuje Eliška, tedy, že to hráč musí natrénovat, ale dostávání se do toho plně nevyjadřuje. Hráč by musel význam opisovat například tak, jak to v jiném rozhovoru popisovala Berenika, tedy, že může znovu hrát ty míče bez toho, aby na to dávala pozor. Takový opis je ale zároveň i delší. To obecně znamená, že slang v sobě vždy zahrnuje funkce seberegulační i zkracující, a to i přesto, že jedna z těchto funkcí je zpravidla tou primární.

Podmínka k vlivu aspektu

Robin v citaci výše sám od sebe přidává očividnou podmínku k tomu, aby slang mohl výkon facilitovat. Totiž, že slang musí mít relativně jednotný význam mezi všemi subjekty, které ho zrovna používají.

Pokud si hráč nějaké takové rčení říká sám pro sebe, nedorozumění v praxi nehrozí. Jakmile je ale slang používán například mezi trenérem a hráčem, přičemž má pro každého jiný význam, pochopitelně nemůže vést ani k seberegulaci, ani ke zkrácení popisovaného. Tedy alespoň ne k té seberegulaci a zkrácení, které výkon facilitují na očekávané úrovni. V Klubu 1 jsem byl takto například svědkem částečně jiného významu takzvaného procházení míče, a to mezi Anežkou a Olgou. Pro Anežku jde evidentně hlavně o vykročení vpřed při úderu.

Anežka: „Prostě se napřáhnu, pak se tam postavím, a pak projdu to jako tou druhou nohou.“

Výzkumník: „Zkus to víc do detailu a postupně.“

A: „Vyskočím si, step, a pak se k tomu víc postavím. Napřáhnu si, odehrajú to a proletí to tou druhou nohou, než na který jsem“ (březen, v tréninku).

Olga citovaná níže tento slang vysvětluje podobně, co se týče pohybu nohou, které zmiňuje na začátku i na konci, jako by šlo o hlavní část významu rčení. Zároveň ale do významu připojuje i samotné udeření míče ve správném místě.

Olga: „Když letí míč na mě, tak já se k němu správně postavím, a udeřím ho ve správném místě. A protáhnu ho tak, že jdu při tom míči dopředu i. Tak bych řekla, že jsem to dobře prošla“ (březen, v tréninku).

Udeření ve správném místě, jak říká Olga, je už něčím, co v Anežčině podání do významu takzvaného projití míče nespadá. Obě dvě tak sice naznačují, že jde především o práci nohou, je ale i tak očividné, že při pouhém opisu daného pohybu je riziko nejednotného významu nižší než při použití slangu. Zároveň, vzhledem k tomu, že jde o slang, tedy rčení většinou bez pevně ustálené definice významu, se nedá tak úplně určit, kdo chápe význam správně a kdo špatně. Důležité je především to, zda je takový význam mezi subjekty relativně jednotný či ne.

2.2.7 Proniknutí osobního života – 1. hrozba

Jako hrozba může proniknutí existovat ve formě omezení tenisového života, či ve formě rozptýlení hráče. Proniknutí osobního života do tenisového života hráče je hrozbou pouze v případech, že se s tímto vniknutím nepojí i nějaká další funkce, která vyvažuje negativa. Takovou funkcí může být například další motivace pro hráče.

Tenisový život a život mimo tenis, zde nazvaný osobním životem, totiž pro hráče může představovat docela oddělené světy. Například Robin na téma dostávání se do toho zdůrazňoval právě opětovné zvykání si na prostředí klubu. V citaci níže popisuje, jaké to je být znovu po delší absenci na tréninku.

Robin: „Je to takový zvláštní. Jiný prostředí než škola, byt“ (únor, mimo trénink).

Tento Robinův pocit má pro něj i celkem příznivé důsledky. Popisované oddělení světů totiž hráči pomáhá s motivací, soustředěním i dalšími aspekty. Pokud naopak v tréninku nebo soutěži pronikne nějakým způsobem osobní život hráče do života tenisového, má to pro hráčův výkon zpravidla negativní důsledky.

Omezení tenisového života

Způsob proniknutí osobního života do tenisového života skrze omezení tenisového života je popsán na citaci Trenéra 1 níže. Trenér 1 totiž ze všech dostupných příkladů z dat ilustruje daný problém nejpréhledněji. Trenér 1 popisuje, jak se školní rozvrh Olgy, Laury a Elišky, zasahující neuskutečněný, ale ideální tréninkový rozvrh, negativně projevuje na jejich výkonu.

Trenér 1: „Tyhle tři tolik netrénujou. Mně přijde, že málo trénujou celkově proti tomu průměru. Proti těm lepším hráčkám. Chodí do školy, tam je to takový horší. Oni ty podmínky nemají takový nejlepší, že hrajou třeba odpoledne“ (únor, v tréninku).

Škola zasáhla ideální tréninkový plán, pronikla tak do tenisového života. Tím se negativně podepisuje na výkonu hráče teď, i do budoucna. Kdyby totiž Olga, Laura a Eliška do školy chodily méně, evidentně by měly více času na tréninky, což by na jejich výkon mělo dlouhodobě pozitivní efekt.

Výše popsáný princip je vždy stejný. Něco z hráčova osobního života vždy zabrání v uskutečnění ideálního tréninkového, potažmo tenisového harmonogramu hráče. Uskutečnění této možnosti se na hráčově výkonu podepisuje zpravidla negativně, proto je možnost samotná pro hráče hrozbou.

Rozptýlení hráče

Druhým způsobem proniknutí osobního života je rozptýlení hráče, a to právě něčím z osobního života hráče při jeho současném pobytu v životě tenisovém. Samotný hráč při hře totiž na osobní život raději nemyslí, aby ho to nerozptylovalo. Tereza například níže popisuje, jak se snaží myslet pouze na tenisový život.

Tereza: „Jelikož jsem na tom kurtě, tak nemyslím na nic kolem. Mně jde hlava fakt jenom na ty údery. Já úplně zapomenou na školu, na všechno, to úplně vždycky vypnu při tom tréninku na tadyty věci“ (leden, mimo trénink).

Ne vždy se to ale daří. V případě nezdaru je hráčův výkon krátkodobě, ale i dlouhodobě poškozen. Je to pak druhý způsob, jak konkrétně proniknutí školy do tenisového života může negativně ovlivnit hráčův výkon. Například Anna je níže citována, jak při tréninku nedávala pozor, a místo toho si opakovala otázky ze zkoušek ve škole.

Anna: „Když mám nějaké problémy ve škole, celkově se to přenáší i na ten tenis.“

Výzkumník: „Snažíš se to nějak vypustit?“

A: „Zkouším to, ale někdy to prostě nejde. Když jsem měla závěrečné zkoušky, minulej rok, tak to bylo stresující, náročný, a třeba otázky z ekonomie i na kurtě jsem si furt opakovala, furt jsem si je četla. A vždycky odzadu jsem hrála a furt jsem je měla v hlavě.“

V: „Kazí to potom tu hru?“

A: „Jo, určitě. Pak si říkám: ‚Z ekonomie! Ted’ se soustřed’ na tenis‘“ (září, mimo trénink).

Osobní život takto proniknul do Annina tenisového života skrze její soustředění. Stejný vliv má například i proniknutí osobních vztahů do tenisového života. Helena takto špatně reagovala na to, když ji trénoval její otec. Ten byl v Klubu 1 jako trenér zaměstnán.

Helena: „Já s tátou netrénuju moc ráda, protože je to prostě táta a je to takový jiný. Že když se mi něco snaží vylepšit, tak to od něj neberu, jako od jiných trenérů. Není tam takovej ten respekt. I když se snažím, tak to někdy nejde prostě“ (září, mimo trénink).

Role otce z osobního života nabourává respekt k otci trenérovi. Právě respekt k trenérovi je z pohledu Heleny pro správný trénink evidentně potřeba mít. Stejně tak mohou hráče rozptylovat i osobní vztahy se spoluhráčem v tréninku.

Ať už se jedná o školu, osobní vztahy, či něco jiného, jako hrozba tyto aspekty fungují pro hráče v případě, pokud hráče v tréninku nebo jinde v rámci tenisového života rozptylují. Jakékoli soustředění na osobní život pak zpravidla funguje jako takové rozptýlení.

Podmínka k vlivu aspektu

Eliška níže také popisuje proniknutí osobního života ve formě rozptýlení hráče. Rozptýlení ale nicméně limituje pouze na špatné osobní vztahy s danými osobami, které jsou v tréninku přítomny. Jakoby jí naopak diváci, se kterými se zná a má s nimi dobré vztahy, nevadili. Tím Eliška v důsledku naznačuje podmínku v rámci této hrozby.

Eliška: „Když tam jsou lidi, se kterýma nejsem úplně v pohodě, ne vždycky máme dobrý vztahy, tak je to takový, že jako když ho vidím, že začnu přemýšlet nad tím. Ale to je jenom chvilka.“

Výzkumník: „A co si řekneš třeba?“

E: „Řeknu si: ‚Proč nemůže jít pryč? Proč se na mě dívá?‘ A takhle.“ –Smích.– (květen, mimo trénink).

Eliška tedy sice existenci osobních vztahů v rámci jejího soustředění považuje za hrozbu, už ji ale podmiňuje tím, aby s daným člověkem neměla bezproblémový vztah. Helena pak níže popisuje podobné situace, ale dává k nim jiné podmínky.

Helena: „V tréninku ne, v tréninku mě to neovlivňuje, v tréninku mi to je jedno. V zápase, když vím, že jedu proti kamarádce, tak je to takový blbý. Takový zvláštní, že víš, že ji nemůžeš šetřit, ale zároveň ji máš rád, tak je to takový zvláštní. Zase když tam máš holku, kterou nemáš tolik rád, tak se snažíš podat co nejlepší výkon, abys jí to natřel“ (září, mimo trénink).

V tréninku přítomnost osob z osobního života Helenu tedy očividně nerozptyluje, má to tak pouze v soutěži. Helena ale dále při negativních vztazích pociťuje jak rozptýlení, tak motivaci. Má větší chuť se snažit, aby porazila ty, co nemá ráda. Jedná se tedy o principiálně jinou podmínku, než měla Eliška. A zatímco Elišce vadila přítomnost osob z osobního života, které ráda nemá, Helena to měla přesně naopak, a navíc pouze v soutěži.

Společným jmenovatelem však může být něco, co hráči přítomnost těchto osob v tenisovém životě vyvažuje. U Heleny to jistě bylo více motivace v soutěži s hráčkami, které zná, ale zároveň nemá ráda. U Elišky, která to měla naopak, je možno se pouze domýšlet. Nicméně je namístě se domnívat, že v případě přítomnosti osob, které Eliška ráda má, pociťuje například emoční vzpruhu nebo podobný pocit, který jí rozptýlení vyváží. A to například přidanou motivací pro její hru. Elišce pak přítomnost těchto osob nevádí, protože neovlivňuje její výkon negativně.

Stejně tak by se dalo spekulovat i o uplatnění stejné podmínky v rámci omezení tenisového života hráče. Například, kdyby Olga, Laura a Eliška, citované výše, měly z vyšší docházky do školy dobrý pocit, který by jim zvyšoval vnímanou sebehodnotu, mohl by se tím i snižovat jejich stres při hře. To by pak mohlo kompenzovat negativní vliv na výkon ze strany nižší frekvence jejich tréninků.

2.2.8 Zranění – 2. hrozba

Zraněním je zde myšlena reakce pohybového aparátu na pohyb, která hráče omezuje v jeho normálním fungování. Znamená tak například i níže probíranou opakující se bolest zad po určitém výkonu.

Zranění je vnímáno především z hlediska své očekávatelnosti a dále i hráčově spoluodpovědnosti na něm. Zranění dále může vzniknout v tenisovém i osobním životě, a v obou případech má negativní vliv na tenisový i osobní život. Jako hrozbu i pro tenisový život však zranění hráč vnímá pouze v případě, že plánuje v učení se v tenisu pokračovat i v budoucnu.

Očekávatelnost a spoluodpovědnost

Prvními dílčími aspekty této hrozby jsou očekávatelnost a spoluodpovědnost, které hráč může a nemusí vnímat, co se týče příčiny daného zranění. Podle toho, jakou konfiguraci ze čtyř možných variant hráč u daného zranění vnímá, se dají rozdělit základní způsoby vnímání daného zranění hráčem.

Když hráč mluví o svém zranění, zpravidla zmiňuje faktory, které zranění způsobily, i kterým se mohl vyhnout. Například Elišky jsem se v rozhovoru ptal, proč si podle ní před časem poranila kotník.

Eliška: „To bych taky ráda věděla.“ –Smích.– „Ale ono je to občas tím, že ten povrch... Já jsem totiž v zimě trénovala na betonu i na antuce. A on ten beton je na tohle a na ty klouby horší. A ono, když hraju jeden den na betonu, jeden den na antuce, tak ten pohyb je prostě jináčí na ty bolesti“ (březen, mimo trénink).

Betonový povrch tedy podle Elišky zraněním spíše nahrává. Zranění na takovém povrchu se tedy dá do jisté míry i očekávat. Jedná se proto o první způsob vnímání zranění, tedy, zda je očekávatelné. Naopak neočekávatelné zranění v rozhovoru níže popisuje Berenika.

Berenika: „On mi něco říkal a já jsem běžela, popoběhla jsem trošičku k síti, pak jsem couvala, zakopla jsem o raketu nohou a zlomila jsem si ruku. Že jsem spadla na tu druhou ruku. A vlastně to bylo tím, že on to byl nový trenér. Mě trénoval poprvý, a jak jsem se chtěla předvádět, že jsem dobrá. Aby věděl, že hraju dobře, tak jsem se tak moc snažila, že jsem byla tak akční. Já vůbec nevím, proč jsem běžela k té síti.“ –Smích.– „Jsem tam mohla v klidu dojít“ (duben, mimo trénink).

Nový trenér, kterého Berenika výše popisuje jako faktor vedoucí ke zranění, se jistě jako faktor zvyšující pravděpodobnost zranění očekávat nedá. Berenika se ale přesto za zranění obviňuje. Kdyby se nechovala před novým trenérem hloupě, nestalo by se jí to. Je to druhý způsob vnímání zranění, tedy spoluodpovědnost na zranění. V některých případech pak hráč tuto spoluodpovědnost naopak vylučuje.

Berenika: „Já jsem totiž hrála bekhend, a on se jako podvrkl, a já jsem na něj spadla celou tou nohou. Takže to nebylo to podvrknutí. Že se jako podvrkl a spadla jsem na to. A nějak to ruplo.“

Výzkumník: „A kde si myslíš, že ses udělala chybu, že ses zranila?“

B: „To nebyla úplně chyba. To byla spíš špatná náhoda. Že jsem tam chtěla být daleko od toho míče, a nechtěla jsem to hrát na těle, tak bych to měla hrát pokaždý. A jako když jsem naštvaná,

tak už na to celkem seru. Možná jsem byla trochu zbrklejší. Ale nepřijde mi, že bych byla hodně zbrklá. Jsem fakt chtěla vyhrát. Blbá náhoda“ (březen, mimo trénink).

Toto zranění bylo tedy pro Bereniku zároveň neočekávatelné, a zároveň bez její spoluodpovědnosti. Podle svých slov ho totiž považovala především za blbou náhodu. Trénink, kde se jí toto zranění přihodilo, jsem měl možnost sám pozorovat, jak je citováno níže.

Berenika v průběhu cvičení najednou zařvala a spadla na zem. Předtím se moc ani nepohybovala, než spadla. Spíše až potom na zemi.

Trenér 4 s ní jde ven. Říká jí, ať nebrečí. Berenika brečí. Trenér 4 ji podpírá a odchází s ní ven na denní světlo.

Josef s Robinem mají instrukci pokračovat ve cvičení. Dokončí ale jen jedno kolo takto, a pak si dávají sparing.

Berenika až do té doby byla v tréninku ve formě, vyhrávala, měla štěstí s prasaty. Celkově působila ve vítězoslavné náladě (březen, v tréninku).

Vyléčení zranění trvalo Berenice následující jednotky týdnů. Pro hráče je ale zranění hrozbou samozřejmě i kvůli jiným než tenisovým důsledkům. Berenika při zranění nepochybně pociťovala silně nepříjemné pocity, zranění ji omezilo určitě i v osobním životě, a přineslo další nevýhody.

Tenisový a osobní život

O jistém prolínání mezi osobním a tenisovým životem, co se týče důsledků zranění, pojednává tento dílčí aspekt. Zranění se v první řadě nemusí stát v tenisu, ale tenis pouze ovlivnit. Takový problém dlouhodobě řešila například Olga, kterou při tenisu i mimo něj bolela záda.

Olga: „Mě to bolí třeba, i když stojím, že s tím měla i moje mamka problém, že to mám jako dědičný. Prostě mě to bolí, když mám nějakou zátěž, nebo třeba dýl, jdu si zaběhat, prostě jsem dýl na nohách, tak mě potom začnou bolet ty záda, a bolí mě to potom, i když jako třeba jenom stojím. I když třeba sedím. Přestane to jenom, když si třeba lehnu. Asi to nemá nic společného s tenisem“ (březen, v tréninku).

Toto zranění bylo v očích Olgy jistě očekávatelné a bez spoluodpovědnosti. Zranění ale také nepocházelo z tenisu, nýbrž bylo zapříčiněno genetickými vlivy. Existovalo by tak i bez hraní tenisu, ale výkon v tenisu zároveň ohrožuje. Když hráč mluví o zranění z hlediska hrozby pro svůj výkon, může se vyjadřovat podobně, jako když mluví o absenci repetice a dostávání se do toho. Tereza takto popisuje dřívější zranění ramene.

Tereza: „Musela jsem chvíli úplně nehrát. Že jsem si musela dát chvíli klid. To mě taky zdrželo. Každá pauza v tom tenisu je špatně. Takže myslím, že obecně na všechno. Že jsem odstoupila na chvílku z trénování, na chvílku z běhání, i kondice byla na chvílku pryč“ (leden, mimo trénink).

Od absence a dostávání se do toho se zranění liší v hrozbě špatného doléčení či úplného nevyléčení, nebo i nedobrovolnosti. Dále právě hrozbami pro osobní život. Zranění je proto aspektem, který, ať už vznikne v tenisovém nebo osobním životě hráče, ovlivní jak život hráče mimo tenis, tak jeho výkon v tenisu. Vliv je zpravidla negativní, proto je pro hráče hrozbou.

Podmínka k vlivu aspektu

Aby nicméně zranění mohlo být považováno i jako hrozba pro tenisový život, hráč musí počítat s tím, že v tréninku tenisu bude pokračovat i v budoucnu. Například Robinovi podle jeho slov pravidelně z hraní tenisu zarůstal nehet na palci, což ho omezovalo na hraní tenisu, i na životě mimo tenis. V rozhovoru Robin popisuje, proč se s tenisem rozhodl přestat.

Robin: „Už jsem nad tím přemýšlel dva roky. Kvůli tomu palci. A tak jsem si říkal: ‚Oukej, tak dohraju ještě jeden rok.‘ Pak ještě jeden rok, ale koukám, že asi konec“ (červenec, mimo trénink).

Robin v rozhovoru popisuje toto zranění jako hlavní důvod ukončení účasti na tenisových trénincích. Nicméně v dřívějších rozhovorech, kdy tento krok již zvažoval, důvodů udával mnoho. Pokud je někdo v Robinově pozici, a zvažuje či dokonce plánuje s tenisem přestat, hrozba zranění se týká pouze jeho osobního života. Absence v tenisu již za hrozbu pochopitelně považována není. Hráčem plánované pokračování učení se v tenisu je tedy podmínka, aby se mohlo jednat o hrozbu i pro hráčův tenisový život.

2.3 Interpretace

Poslední fáze analýzy, tedy interpretace dat, byla vedena především s cílem zodpovězení výzkumné otázky a podotázky. Vycházela primárně z výstupů popsaných v kapitole Presentace dat. Jednotlivé aspekty uváděné hráči nebyly již kategorizovány podle vlivu na proces učení, ale byly naopak seskupeny podle celkového přístupu hráčů k nim. Následně byl tento přístup charakterizován a rozveden do souvislostí, které byly identifikovány opětovným porovnáváním mezi pročitáním částí dat a výstupy z analýzy.

Celkový přístup hráče je charakterizován vztahováním se k celku možností učení se v tenisu, jako by se jednalo o zdroje vnějšího prostředí, které jsou hráči určitým způsobem nevlastní. Zároveň, jako by hráč nad množstvím ani kvalitou těchto zdrojů neměl sám kontrolu, ale měl vždy možnost s nimi naložit co nejlépe. Dalo by se tak říct, že má možnost tyto zdroje těžit.

Jedním zdrojem je myšlena specifikovaná a autonomní část celku možností hráče pro učení se v tenisu. Hráči se ukazuje pouze jako část daného zdroje, která může a nemusí odpovídat jednomu z aspektů či dílčích aspektů popsaných v kapitole Presentace dat. Hráč s takovým aspektem pracuje právě jako s částí daného zdroje, čímž zdroj těží. Zdroj samotný je vlastně také aspekt, ale jistě abstraktnější povahy, než aspekty reportované hráči v kapitole Presentace dat.

Někdy se dále v jednom aspektu mohou vyskytovat části vícera zdrojů. Například samotné působení trenéra zahrnuje části zdroje podnětů z prostředí, i části zdroje náhody. Oba zdroje jsou popisovány v podkapitolách níže.

Bylo identifikováno dohromady pět zdrojů. Dva ze zdrojů jsou pro hráče dané, to znamená, že hráč je chápe jako již neměnicí se. Opakem jsou tři zdroje dávané, které se hráči z prostředí vynořují v průběhu jeho současnosti. Pátým zdrojem je náhoda, která není daná ani dávaná, a spíše se hráči jeví v částech učení, ohledně kterých hráč reportuje nulovou předvídatelnost i odpovědnost.

Zároveň bylo identifikováno pět cest, přes které může hráč tyto zdroje těžit. Cesty těžení zdrojů v podstatě znamenají správná jednání hráče, která souvisejí s jeho učením. Hráči tyto cesty sami zmiňují, nicméně vždy jenom jako dílčí činnost na tréninku, a nikdy v takto obecném duchu.

V následujících podkapitolách jsou osvětleny hráčovy zdroje a cesty jejich těžení. První podkapitola se ale zaměřuje na relativnost úspěchu v učení, protože úspěch v učení a jeho

hodnocení se do hráčova těžení zdrojů neustále promítá. Poslední podkapitola zase poskytuje jisté shrnutí, zamyšlení nad obohacováním zdrojů, i limity pro potenciální neomezenost zdrojů.

V rámci podkapitol jsou k dispozici přímé citace z dat i příklady konkrétních participantů. Zatímco dané citace jsou v práci k nalezení poprvé, příklady konkrétních participantů jsou k nalezení jako citace napříč kapitolou Prezentace dat, pokud není uvedeno jinak.

2.3.1 Relativnost úspěchu v učení

V rámci tenisového klubu je všudypřítomné hodnocení spojené s učením hráče. Ať už hráčem samotným, trenérem, či divákem. Při interpretaci takových hodnocení není možné přehlédnout důraz na porovnávání s konkurencí hráče. Stejně tak nepřehlédnutelný je vliv tohoto porovnávání na výslednou podobu hodnocení. V citaci níže takto Trenér 1 porovnává a hodnotí úroveň hraní u Olgy a Kláry.

Trenér 1: „Pokud to vezmu od těch nejlepších, tak to je spíš taková druhá garnitura. Nejlepší jsou trochu někde jinde, tohle je počítám v tom ročníku tak deset, dvacet“ (březen, v tréninku).

Trenér 1 nejen v tomto rozhovoru hodnotil hráče podle porovnání s konkurencí hráče. Takové hodnocení je ale typické nejen pro trenéry. Každé učení se v tenisu je posuzováno relativně, vzhledem k tomu, co umí ostatní. Pokud je někdo v tenisu takzvaně na špičce, jedná se o špičku v poměru k ostatním ve stejné kategorii.

Stejná kategorie, tedy většinou i hráčova konkurence, navíc není dána tak pevně, jak by se mohlo zdát. Někdo se totiž musel někdy rozhodnout, že dospělí muži hrají spolu v jedné kategorii, že hráči v minitenisu nejsou rozlišováni podle pohlaví, a tak dále. Porovnávat hráče lze navíc i pouze s částí takové kategorie, nebo úplně s někým jiným. Potom je možno i tyto skupiny začít považovat za hráčovu skutečnou konkurenci.

Úspěch a neúspěch v učení jsou proto hodnocení, která jsou vždy dočasná, a nikdy nejsou absolutní. Pokud je hráč v ročníku takzvaně tak deset, dvacet, je to úspěch nebo neúspěch? Neúspěch v případě, že je hráč porovnáván s devíti až devatenácti hráči v žebříčku nad ním. O úspěch se jedná, pokud je porovnáván s těmi ostatními v žebříčku.

Nicméně na daném místě v žebříčku hráč nebyl vždy, a navíc udrží tuto nebo vyšší pozici maximálně v řádu následujících desetiletí. O úspěšného hráče se pak ale samozřejmě může jednat i retrospektivně, v rámci určitého úseku jeho kariéry.

Tato vyvození mohou působit banálně, ale právě relativnost úspěchu značně omezuje sílu principů popisovaných v dalších podkapitolách. Hráč na jednu stranu může výsledky svého

učení významně ovlivnit způsobem, jakým těží své zdroje. Dosáhnout úspěchu v učení ale hráč může pouze za předpokladu, že konkurence hráče dosáhne horších výsledků než on sám.

2.3.2 Dané zdroje – genetická výbava a nabytá úroveň hraní

Dané zdroje hráče tvoří jeho genetická výbava a dosud nabytá úroveň hraní. Hráč tyto zdroje chápe jako již nějakým způsobem rozhodnuté. To znamená, že z hlediska jeho konání v současnosti hráč na tyto zdroje pouze reaguje. Reakce zdroje vůči hráči naopak hráčem vnímána není.

Hráč si neuvědomuje povahu, podobu, či kvalitu takového zdroje kompletně. Zdroj je pro hráče sice daný, hráč ho ale i tak nikdy úplně nezná a nikdy o něm nemá úplné povědomí. Hráč si nemůže být plně vědom ani své genetické výbavy, ani nabyté úrovně hraní, i přesto, že s částmi těchto zdrojů v učení pracuje, jako by byly již rozhodnuty a dány.

I u těchto daných zdrojů navíc platí, že se s časem vyvíjí. Paradoxně i třeba taková genetická výbava jako zdroj hráče může v průběhu času změnit svou podobu. Nejedná se totiž o genetickou výbavu v objektivním slova smyslu, ale o genetickou výbavu z pohledu hráče.

Pokud si tedy hráč například postupně vyvine náchylnost na vykloubení ramene, jeho objektivní genetika bude v podstatě v podstatě pořád stejná. Jeho genetická výbava jako zdroj se tím ale významně pozmění. Pokud hráč fakt, že si tuto potíž sám způsobil, nepostřehne, bude totiž tuto potíž chápat jako vrozenou. V opačném případě by se pak nejednalo o zdroj genetické výbavy, ale o zdroj mimovolních fenoménů těla, popisovaný později.

Genetická výbava – 1. zdroj

Genetická výbava jako zdroj zahrnuje všechny aspekty učení, které hráč chápe jako vrozené. Příkladem projevu části zdroje genetické výbavy může být zranění hráče vinou genetické predispozice. Hráč vnímá, že má predispozici ke zranění zad, když v rámci hraní tenisu hraje údery ve skluzu. Je to pro něj jisté omezení, se kterým je nutno nějak pracovat, ale které je už dané a je o něm již rozhodnuto. Hráčova práce s takovým omezením bude logicky směřovat k co největší eliminaci vlivu daného omezení na jeho vlastní výkon ve hře.

Míra možností takové práce kolísá podle podoby dané části zdroje. Například Olga měla bolesti zad podle svých slov při zátěži, nebo i když byla jen delší čas na nohou. Pochopitelně jsou možnosti práce s takovou genetickou predispozicí značně omezeny a nejspíše nemohou plně eliminovat vliv takového omezení.

V rámci zdroje genetické výbavy se ale samozřejmě nemusí jednat pouze o nepříznivé části zdroje založené na omezení. Hráč může stejně tak vnímat, že má k něčemu naopak dobrou predispozici. Může například vnímat, že má talent na nabíhané údery. Takové údery se z vlastní zkušenosti učí rychleji, úspěšněji, a můžou ho zároveň i více bavit. Znovu se ale jedná o něco, co je pro hráče již rozhodnuté. Tento talent už byl v jeho očích dán, je součástí hráčovy genetické výbavy od jeho narození.

Práce s takovým talentem, v protikladu s prací s omezením, může mít za cíl maximalizovat vliv části zdroje na hru hráče. V praxi by se mohlo jednat třeba o snahu hrát nabíhané údery ve výměnách často, protože hráči jdou, a jeho hra je tak díky nim úspěšnější.

Dosud nabytá úroveň hraní – 2. zdroj

Dosud nabytá úroveň hraní zahrnuje všechny dovednosti určené ke hraní tenisu, které hráč nabyl v rámci učení se v tenisu, i v rámci absence učení. Takovými dovednostmi může být podání, kondice hráče, nebo i pro hráče známé slangové výrazy. Hráči se zdroj jeví v podobě těchto částí. Dále i v podobě zdroje samotného. Ten hráč ale stejně, jako v případě všech ostatních zdrojů, nikdy kompletně nezná.

Dosud nabytá úroveň hraní je zdrojem daným stejně, jako genetická výbava, přesto ale může působit, že je daná méně. Tento dojem plyne z neustále se měnící nabyté úrovně hraní u hráče. Ten přijde na trénink, nepochybně se při učení naučí něco nového, a jeho nabytá úroveň se tím nepochybně vždy alespoň trochu změní.

Učení ani nemusí probíhat přímo v tréninku. Hráč se může učit koukáním se na tenisový zápas v televizi. I tato zkušenost mění jeho dosavadní úroveň hraní, protože při hře hráčů v televizi vždy postřehne něco, co nějak pozmění jeho vzorec chování v rámci vlastní hry. Někdy více, někdy nepostřehnutelně, ale vždy nepochybně ano.

Úroveň hraní se nakonec nemění pouze v rámci učení, ale i mimo něj, tedy v podstatě neustále, pouhým plynutím času. Je to možné vidět na takzvaném dostávání se do toho. Každá absence v učení vyžaduje, aby se do toho hráč znovu dostal, aby tedy nějak obnovil svou dosud nabytou úroveň hraní.

O obnovu se ale jedná vždy z pouhé většiny, nikdy úplně. Není totiž představitelné, že po různě dlouhé absenci a na to navazujícím, také různě dlouhém dostáváním se do toho, by se úroveň vrátila do identické podoby. Vždy se v hráči něco trochu změní. Samotným dostáváním se do

toho se hráč do toho vždy dostává trochu jinak. Jedná se pravděpodobně o nepatrné změny, jsou ale podstatné pro uvědomění, že i samotná absence trvale mění hráčovu úroveň hraní.

Dosud nabytá úroveň hraní tedy oproti genetické výbavě působí více dynamickým a stále se měnícím dojmem. To však neznamená, že pro hráče tento zdroj není dán. Hráč se ke vnímané dosud nabyté úrovni hraní vždy vztahuje jako něčemu, co je již záležitostí minulosti.

Hráč vždy chápe svou úroveň jako nyní danou, s potenciálem pro budoucí zlepšení. Nechápe tento aspekt jako samovolně se měnící. Když se hráč něco naučí, tak to v jeho očích umí a po absenci se do toho, co již umí, dostane zpět.

Od toho se odráží práce hráče s částmi tohoto zdroje. V podstatě při tom hráč navazuje na dovednosti, které se naučil, které umí. Tyto naučené dovednosti mu tak do jisté míry otevírají nové obzory k naučení se nového. Trochu to připomíná koncept zón nejbližšího vývoje (Cole et al., 1978). Naopak to, co naučené není, přesněji to, co je nad nabytou úrovní hraní, hráči zužuje jeho možnosti ve hře. Toto je možno ilustrovat na citaci z rozhovoru s Berenikou.

Berenika: „Protože já nemám ani automatický to zahrání, protože jak to neumím, tak mě ani nenapadne to hrát“ (leden, mimo trénink).

Berenika danou dovednost neumí, nemá ji naučenou, a proto ji ani nenapadne možnost jejího zahrání ve výměně. Znovu tedy navazuje na to, co se již naučila, ale tentokrát navazuje zároveň i někam, kde její úroveň hraní ještě není.

V obou případech hráč pracuje s částí své úrovně hraní, jako by se jednalo o něco daného. Vždy navazuje na to, co se již naučil, směřuje tedy od tohoto základu. V případě, kdy hráč cílí i na něco konkrétního a ještě nenaučeného, směřuje zároveň k takovému cíli.

2.3.3 Dávané zdroje – podněty z prostředí a mimovolní fenomény těla

Takzvanými dávanými zdroji jsou podněty z prostředí a mimovolní fenomény těla. Jak na tyto zdroje hráč za pochodu reaguje, zdroje zase reagují na něj. Vytváří se tak jistá konverzní reakce mezi hráčem a těmito zdroji. Hráč ale zároveň nemůže nikdy kompletně předvídat reakci z těchto zdrojů, protože povahu zdrojů vždy pouze předpokládá do dalšího vynoření se nějaké jejich části.

Podněty z prostředí – 3. zdroj

Podněty z prostředí jako dávaný zdroj zahrnují všechny vlivy prostředí na hráče. Může se jednat například o řízení tréninku trenérem, takzvané plánované i neplánované přeučení, chování

spoluhráčů, či tréninkový rozvrh. Může jít například i o působení kvality dané rakety, které v citaci níže popisuje Eliška.

Eliška: „Já jsem zkoušela prostě různý rychlosti. Takže jako když do toho švihnu víc, jestli mi to uletí. Nebo naopak míň, jestli mi to vůbec doletí k síti“ (únor, v tréninku).

Eliška měla na tréninku novou raketu, a takzvaně ji testovala. Zkoušela různou sílu úderu, aby si na novou raketu zvykla. Raketa takto fungovala jako jeden z podnětů z prostředí, které Eliška jako zdroj těžší. Raketa by nicméně jako část zdroje fungovala, i kdyby nebyla nová. Eliška by ji v takovém případě pouze znala více, nemusela by ji testovat, ale přesto by ji chování její staré rakety v její hře nějakým způsobem ovlivňovalo.

Právě na této úvaze je dobře vidět, jak se mezi zdrojem podnětů z prostředí a hráčem vytváří konverzní reakce. Tedy, že hráč reaguje na zdroj, a zdroj dále reaguje na hráčovu reakci, a tak dále. V citaci výše by nová raketa přinášela Elišce reakce na její údery, a Eliška podle těchto reakcí měnila své preference v provedení úderu. Podle změny těchto preferencí se potom odvíjí i jiné provedení úderu, na což zase raketa nějak reaguje.

Práce hráče s částmi tohoto zdroje je tak právě výše popisovaná konverzní reakce mezi podněty z prostředí a hráčem. Nejlepší možnou reakci hráč samozřejmě nikdy nezná, ale v ideálním případě se o ni pokouší.

Mimovolní fenomény těla – 4. zdroj

Mimovolními fenomény těla jsou myšleny tělesné stavy hráče, které hráč ze svého pohledu plně neovládá, a přesto s nimi musí pracovat. Jedná se například o soustředění hráče, automatizaci pohybu, rozhodnutí ve formě scénářů, nebo i o s nimi související pocíťované afekty, či agresí. Na příkladu automatizace pohybu níže je možné vidět, jak hráčova práce s částmi tohoto zdroje vypadá.

Když má hráč nějaký pohyb zautomatizován, nemůže se rozhodnout, že tuto automatizaci zruší, vypne, nebo odstraní. Jedná se o zautomatizovaný pohyb, který je zautomatizovaný i v případě, že hráč o zautomatizování daného pohybu vůbec neví. Automatizace se děje neustále, a hráč může pouze předpokládat, v jakém je nyní zrovna stavu. Jeho práce s ní se tedy odvíjí od daného předpokladu.

Hráč neví, zda jeho reakce na předpokládaný stav automatizace bude fungovat. Tato reakce hráče stav automatizace také vždy změní. Nicméně, hráč takovou změnu zpozoruje až ve chvíli, kdy se mu nový stav automatizace znovu vynoří.

V praxi takto hráč může očekávat hladké provedení daného úderu. Protože má ale úder zautomatizovaný méně, než očekává, nedostatečně se na jeho provedení soustředí a v provedení selže. Při dalším pokusu tohoto úderu ve stejné situaci už očekává, že úder tolik zautomatizovaný není, a proto se na něj soustředí dostatečně, což vede k úspěšnému provedení. Pro příště nicméně bude muset znovu odhadovat, zda je již automatizace na dostatečné úrovni na to, aby část soustředění mohl přesunout někam jinam.

V rámci tohoto fungování mimovolních fenoménů těla může docházet i ke kombinaci vlivu různých částí tohoto zdroje. Jak bylo popsáno, soustředění ovlivňuje automatizaci a naopak, a hráč si nikdy nemůže být jistý ani úrovní soustředění, ani úrovní automatizace. Tyto i další části se hráči v průběhu jeho učení vynořují. Hráč na ně musí reagovat, což změní povahu tohoto tělesného fenoménu, kterou si hráč do příštího vynoření může pouze domýšlet.

Hráč tak například nikdy netuší, jak ovládne svůj afekt příště, protože do příště neví, jak dobře s ním doteď pracoval v rámci jeho vytvořené strategie pro jeho ovládnutí. Tento afekt zároveň může vybudit agresi. Obojí má vliv na hráčovo soustředění i průběh jeho automatizování pohybů.

Je samozřejmé, že jeden aspekt ovlivňuje druhý, ale v rámci tohoto zdroje se jedná o reakce hráče, které nejsou nikdy směřovány pouze vůči jednomu mimovolnímu fenoménu těla. Naopak konverzace reakcí mezi částmi zdroje mimovolních fenoménů těla a hráčem se děje tak, že hráč svými reakcemi ovlivňuje celý zdroj najednou. Většinou se ale vynoří pouhá část zdroje, například část momentálního stupně automatizace, na kterou hráč znovu reaguje a ovlivňuje tím znovu celý zdroj.

2.3.4 Náhoda – 5. zdroj

Náhoda je hráčem označována také jako štěstí a smůla, či skrze jiné variace na tento význam. Jako zdroj není daná ani dávaná. Hráči se jeví v částech tohoto zdroje, které se objeví jakoby z ničeho nic a hru ovlivní. Přesto zdroj hráč nikdy nespatří, ani nad ním necítí žádnou odpovědnost. V určitých případech ho však může předpokládat.

Příklad výskytu částí zdroje ve hře

Berenika: „A u těžkejch se to říct nedá. U těžkejch hodně záleží na štěstí“ (duben, mimo trénink).

Berenika se v rozhovoru vyjadřuje k přesnosti svého umístění u těžkých úderů. Přesnost na centimetry u umístění těžkého úderu nedokáže odhadnout, na rozdíl od přesnosti umístění normálních či lehkých úderů.

Štěstí je tu prostě něčím, co ji zabraňuje vědět něco o hře. Jedná se tak o část zdroje, která svým vlivem potírá poznatelnost určitých částí hry. Kdyby totiž nezáleželo na štěstí, Berenika by mohla předpokládat, o jakou přesnost by se jednalo. Štěstí ale vstoupilo do její hry, a ona tak již nezná ty části hry, které by jí předpoklad umožnily.

Těmito částmi, které zná u lehkých a normálních úderů, může být například zkušenost s minulými pokusy v podobné situaci, nebo pocit kontroly nad situací. Reportování štěstí u umístění těžkých úderů ale reprezentuje fakt, že do její hry vstoupila jistá nepředvídatelnost dalšího vývoje a zároveň i nekontrolovatelnost tohoto vývoje. Z tohoto hlediska je pak pochopitelné, že hráč za náhodu odmítá převzít odpovědnost. Hráč dělal všechno správně a najednou se stalo toto nečekané, ani do toho nevidí, jedná se tedy o náhodu.

Vymezení náhody jako zdroje

Nabízí se otázka, kdy se pro hráče jedná o náhodu, a kdy ne. Dá se vidět jisté pojitko a smysl v oblastech, do kterých hráč prostě ještě nevidí. Hráč v rámci hry dokáže předvídat situace podle jistých scénářů, které fungují jako zautomatizovaná rozhodnutí. Zároveň je na místě uvažovat o jistém rozpoznávání scén, jako je tomu u teorie skriptů Silvana Tomkinse (Tomkins, 1987).

V rámci scény hráč rozpoznává části učení, jejichž reakce je schopen předvídat. I na relativně známé scéně se ale může objevit část učení pro hráče nepředvídatelná, například citované umístění těžkých úderů. Fakt, že je pro hráče část učení v něčem nepředvídatelná, hráč interpretuje jako náhodu.

Náhoda jako zdroj je tedy reprezentací nepředvídatelnosti dění v rámci učení. Nepředvídatelnost může mít na svědomí pro hráče jak známá, tak neviditelná část takového učení. Takovou známou částí je například pro hráče těžký úder. Neviditelnou částí může být například příčina náhlého zranění.

V případě známých částí je proto hráč schopen předvídat, že bude záležet na náhodě, kdežto u částí, které nikdy nerozpoznal, vynoření náhody schopen předvídat není. I přesto, že známou část zná hráč natolik, aby ji dovedl identifikovat, nezná ji dostatečně, aby se v jejích reakcích dovedl orientovat. Hráč může například identifikovat úder jako těžký, ale jeho kvality nezná tak dobře, aby dovedl odhadnout přesnost umístění při provedení takového úderu. Práce ani

reakce na část takového zdroje potom v podstatě není možná. Hráč se nanejvýš může snažit, aby náhody bylo co nejméně, ale to je tak abstraktní cíl, že v tréninku nemůže mít místo.

Přesto tohoto cíle hráč dosahuje, i když pouze nepřímou, skrze repetici. Díky ní má hráč zkušenosti s čím dál více scénami, a zároveň, díky ní je pro něj na těchto scénách méně a méně částí učení nepředvídatelných. Úbytek nepředvídatelnosti v rámci scén znamená i současný úbytek částí zdroje, které zdroj náhody tvoří. Tyto části zdroje jsou samy reprezentací nepředvídatelnosti ve scénách. Zdroj náhody je proto těžen pouze nepřímou, a to především skrze nabývání zkušeností, které snižují četnost výskytu nepředvídatelnosti, a tedy i četnost výskytu tohoto zdroje.

2.3.5 Cesty těžení zdrojů

V minulých podkapitolách bylo ukázáno, jak hráč pracuje s částmi zdrojů, čímž zdroje těží. Tato podkapitola osvětluje cesty těžení zdrojů jakožto správná jednání hráče související s jeho učením, která takto fungují jako podmínka pro těžení zdrojů. Jedná se o cesty aspirace na vyšší úroveň hraní, podřízení času tréninkovému rozvrhu, snažení se teď a tady, vynalézání, a předvídaní. Čím vyšší úroveň zapojení těchto cest hráč má, tím větší má možnosti pro těžení zdrojů.

Každá z těchto cest těží všechny zdroje najednou. Jedna zapojená cesta těžení zdrojů se tedy nerovná těžení jednoho zdroje. Každá cesta těžení zdrojů může být také zapojena vždy jen z různých částí. Jistě nikdy nebyl hráč, který například tréninkovému rozvrhu podřídil opravdu každou vteřinu od chvíle, co začal s učením se v tenisu, do chvíle, co s učením přestal. Proto při zapojení cest není důležité pouze to, kolik cest těžení má hráč většinou zapojených, ale i do jaké míry. Sousedí zapojená cesta tedy znamená vždy pouze její relativně vysoké zapojení.

Pro hráčovo učení je ideální mít maximálně zapojeny všechny cesty těžení zdrojů najednou. Například, hráč má první čtyři cesty zapojeny většinou, ale cestu předvídaní pouze minimálně. Jistě pak má oproti stejnému hráči, který se navíc snaží i předvídat po většinu svého času, horší vyhlídky.

Cesty těžení zdrojů sice fungují celkem nezávisle na sobě, pro práci s jednou částí zdroje je ale někdy potřeba mít zapojenou více než jednu cestu těžení. Konkrétně se může jednat například o již probíranou změnu klubu či trenéra hráčem. Pro cílený efekt takové změny je zapotřebí mít kromě zapojené cesty předvídaní i zapojenou cestu aspirace na vyšší úroveň dovednosti.

V případě zapojení pouze cesty předvídání by hráč nemusel měnit klub pro nejlepší vyhlídky svého učení, ale třeba jen pro vlastní pocit komfortu. Při zapojení pouze cesty aspirace na vyšší úroveň dovednosti by zase hrozilo, že by hráč při změně klubu byl příliš ambiciózní. Pak by se mohl dostat někam, kde by v tréninku nestačil a učil se tak ještě méně úspěšně.

Aspirace na vyšší úroveň hraní – 1. cesta

Aspirace na vyšší úroveň hraní by mohla být nejen cestou těžení zdrojů, ale i samotnou podmínkou pro těžení zdrojů, kdyby však trénink neřídil trenér. Protože trénink je řízen trenérem, hráč může být vůči svému učení vcelku indiferentní, a přesto plnit cvičení zadaná trenérem, a tím zažívat úspěchy v učení. Nicméně tyto úspěchy budou menší právě kvůli minimálnímu zapojení cesty aspirace na vyšší úroveň hraní. Pokud totiž hráč nebude takto aspirovat, bude se nevyhnutelně dostávat do méně výhodných situací, než kdyby tuto cestu těžení zdrojů zapojenou měl.

Hráč může například spojovat změnu trenéra či klubu s rychlejšími posuny v učení. Takovým posunům však může aspirace na vyšší úroveň hraní jenom pomoci. Bez této aspirace totiž hráč rychlejší posuny při změně trenéra zaznamená s menší pravděpodobností, a sám na tyto změny bude i s menší pravděpodobností cílit v budoucnu.

Při neaspirování na vyšší úroveň hraní hráč navíc v pokračování učení nemusí vidět smysl v době, kdy se s tréninkem pojí určitá nevýhoda. Například Robin zažíval opakované zranění ve formě zarůstání nehtu na palci. Ohledně tenisu si říkal, že ještě dohraje jeden rok, po roce ještě jednou, ale třetí rok už se rozhodl s tréninkem skončit, přičemž zranění bylo pro toto rozhodnutí jedním z hlavních důvodů.

Kdyby ovšem Robin opravdu aspiroval na vyšší úroveň hraní, nemohl by si říkat, že dohraje ještě jeden rok. Jeho cílem by byla vyšší úroveň hraní, proto by nic nedohrával, ale prostě hrál. A jako například Olga by i přes opakující se zranění v učení pokračoval.

Bez aspirace na vyšší úroveň hraní se hráč takto dříve nebo později dostane do situace, která pro těžení zdrojů není výhodná. Může to být například popisovaná situace necílení na vhodnou změnu trenéra či klubu, či samotné rozhodnutí skončit s tréninkem tenisu.

Podřízení času tréninkovému rozvrhu – 2. cesta

V rámci podřízení se tréninkovému rozvrhu jako cesty těžení zdrojů jde v praxi o to, že čím více času hráč učení stráví, tím úspěšnějšího procesu učení se mu dostává. Nutně se ale musí

jednat o učení ve smyslu zapojení se do všech oblastí tréninku, včetně například regenerace (Ferrauti et al., 2016). Není tím myšlen pouze nepřetržitý nácvik úderů.

Hráč vždy do určité míry podřizuje svůj čas tréninkovému rozvrhu. Ideální je, pokud tak činí úplně. Například Trenér 1 se o výhledech do budoucna u hráčů Elišky a Olgy vyjadřuje spíše negativně, a zdůvodňuje to tím, že takzvaně chodí do školy. Do školy jistě chodí i všichni ostatní hráči, u Elišky s Olgou ale škola zasahuje jejich tréninkový rozvrh. Pro úspěšnost jejich učení se v tenisu by bylo lepší, kdyby do školy chodily méně.

Podřízení všeho času v životě hráče nemusí znamenat nejlepší šance pro celkovou životní úspěšnost, ale znamená nejlepší šance pro úspěch v učení se v tenisu. Hráč v takovém případě investuje celý svůj den do učení se v tenisu, a věnuje vhodnou část z něj technicko-taktické oblasti, regeneraci, i všem dalším oblastem tréninku. Potom hráč těží zdroje úspěšněji, než kdyby například místo hodiny spánku tuto hodinu strávil studiem, brigádou, nebo čímkoli jiným, co se v ideálním tréninkovém rozvrhu nenachází.

Situace se může komplikovat v případě, že by hráč svým investováním vybočoval, a například by do školy vůbec nechodil. Za takového postupu by hráči hrozily mnohé negativní důsledky, z nichž některé z nich by se nepochybně nepříznivě odrazily i na jeho učení se v tenisu. Pro upřesnění je tak potřeba vymezit ideální tréninkový rozvrh jako rozvrh vždy určený trenérem, potažmo klubem.

Klubem sestavený ideální tréninkový rozvrh v kontextu této doby a prostředí totiž počítá s náležitostmi, které s tréninkem zdánlivě nesouvisí, ale pro úspěšné učení jsou nutné. Takovou náležitostí může být právě povinná školní docházka, ale i jiné. Klub s nimi počítá, a i cvičení jsou sestavená pro hráče, který těmito náležitostmi prochází.

Bez nich by se cvičení u hráče pokoušela neúspěšně nasedat na tyto neplněné náležitosti. Například, hráč neplní povinnou školní docházku, a kvůli tomu nemá paměť trénovanou stejně, jako jeho vrstevníci, a následně má kvůli tomu problém s pamatováním si trenérových instrukcí. Jde o velmi hypotetický příklad, ale problém vycházející z neplnění těchto náležitostí hráčem je díky němu zřejmý. Platí nicméně, že pro hráče je ideální věnovat všechn svůj čas klubem určenému tréninkovému rozvrhu, protože tak nejlépe těží své zdroje.

Snažení se tady a teď – 3. cesta

Zdroje hráče nejsou nikdy dokonalé. Genetická výbava, nabytá úroveň hraní, podněty z prostředí i mimovolní fenomény těla by vždy mohly být více či méně zlepšeny. Náhoda, pátý

zdroj, také nikdy dlouhodobě nehraje pouze ve prospěch hráče. Hráč tyto nedokonalosti krátkodobě nemůže vylepšit. V rámci své současnosti se hráč může pouze snažit s tím, co má, tedy snažit se tady a teď.

Dobře je to vidět na podmínce důvěřování trenérovi v tréninku, kterou hráč může vnímat. Hráč v určitých situacích totiž může mít pocit, že trenér jako součást zdroje podnětů z prostředí nepodporuje správně hráčovo učení. Hráč nicméně krátkodobě nemůže udělat nic lepšího než trenérovi důvěřovat. To v tomto kontextu znamená, že se dál snaží s tím, co má. Kdyby například odmítnul trenéra poslechnout, nebo z tréninku odešel, jeho učení by v praxi probíhalo méně úspěšně než v rámci snažení se s nedokonalými zdroji.

Snažení se tady a teď tedy znamená, že hráč se ve své současnosti pokouší pokračovat v učení nejlépe, jak je to s jeho zdroji možné. Jedná se pouze o hráčovu současnost. Dlouhodobě pro něj je výhodné pracovat i se změnou částí svých zdrojů, o čemž pojednává pátá cesta těžení zdrojů.

Snažení se tady a teď se také nemusí týkat pouze hráčovy nespokojenosti. Pokud se hráč v rámci svého učení prostě nesnaží, pochopitelně nemůže očekávat takové výsledky, jaké by se mu dostaly v opačném případě.

Snažením tu není myšleno maximální snažení, ale to vytrvalé a za každých okolností probíhající. V případě maximálního snažení hrozí naopak negativní důsledky pro hráče. Je to například vidět, když Berenika takto vyprávěla o zvýšené snaze před novým trenérem, nakonec vedoucí k jejímu zranění.

Snažení se tady a teď tak, i přes svou potřebnost především v hráčově současnosti, musí být pro ideální těžení zdrojů vytrvalé. Nesmí být maximální a musí existovat i ve chvílích, kdy hráč sám od sebe nemá chuť v učení pokračovat.

Vynalézání – 4. cesta

V rámci učení se v tenisu je pro hráče většina činností nějakým způsobem obstarána jeho klubem. Když přijde na trénink, cvičení nastavuje trenér a hráč ho poslouchá. I tréninkový rozvrh je sestavován trenérem, který ho uzpůsobuje podle hráčových možností. Hráč od trenéra dostává také mnohé rady pro soutěž.

I tak jsou ale oblasti a místa určitých oblastí učení, kdy se hráč musí spolehnout sám na sebe. Hráč tak například dostává instrukce od trenéra, co se týče pochopení daného pohybu, ale hráč i přesto musí jeho instrukce prvně alespoň pochopit. Příkladem může být i situace, kdy Trenér

I křičí na Lauru, a snaží se ji tak dotlačit k lepšímu snažení. Nicméně trenér na ni nekřičí, že se jí snaží motivovat k lepšímu snažení, ale křičí na ni, že se má na něj přestat dívat a dobíhat raději jeho balon.

V takových situacích vždy záleží na interpretaci hráče. Hráč si musí vynalézt způsob, jak tyto situace řešit. Například Lauřino nechápavé chování jako reakce na tento trenérův nátlak trenéra vzápětí rozčílilo, a na Lauru si potom v rozhovoru se mnou dále stěžoval. Pokud Laura postřehne neúspěch své reakce, může ji to donutit příště interpretovat situaci tak, aby to pro ni mělo méně negativních důsledků.

Většina učení je tedy organizována klubem, ale hráč musí vynalézat strategie, které mu budou sloužit jako prostředník k tomuto organizování. Navíc existují oblasti učení, kde klub nic nezaštiťuje. Například byly popisovány strategie udržení soustředění, které si hráč vytváří. I přesto, že je může vytvářet spolu s odborníkem nezajištěným klubem, jakým je sportovní psycholog, potažmo mentální kouč, vytváří si je hráč i sám. Eliška takto například sama vynalezla strategii snažit se neprojevat žádné emoce v průběhu zápasu.

Hráč si tedy nejen vynalézá strategie, které slouží jako prostředník ke klubem zajištěným oblastem, ale také vynalézá strategie v oblastech učení, které klubem zajištěny nejsou. Takovými mohou být například právě strategie udržení soustředění.

Předvídání – 5. cesta

Jak už bylo naznačeno u třetí cesty těžení zdrojů, v dlouhodobém rámci svého učení hráč ideálně předvídá. Předvídá důsledky svého přístupu k učení, a předvídá i důsledky svých rozhodnutí, které mění jeho prostředí.

Takto je u výzvy v podobě přeučení pojednávána citace Heleny. Z té vyplývá, že přeučování, které je samo o sobě v krátkodobém výhledu nevýhodou, Helena považuje za svou výhodu. Za výhodu je přeučování možno považovat pouze ve chvíli, pokud o něm Helena uvažuje v dlouhodobém výhledu a zároveň ho vztahuje k přeučování svých konkurentů. Konkurenti, tedy například hráči pohybující se na stejném žebříčku či tréninku, mohou v očích Heleny procházet přeučováním méně úspěšně než ona sama. Přeučování se potom až díky tomu stává v jejích očích výhodou.

Aby přeučování mohl hráč takto chápat, musí se tedy na situaci podívat dlouhodobě, a v porovnání s konkurencí. A aby mohl situaci přeučování hráč vidět v těchto kontextech, musí do jisté míry předvídat situace v tréninku. Musí si uvědomit, že přeučení ho v budoucnu znovu

potká. Musí si také uvědomit, že takto potkává a v budoucnu bude potkávat nejen jeho, ale i ostatní. Jinak by nemohl chápat přeučení jako něco, co jemu jde, a někomu jinému méně.

Pokud hráč takto předvídá, má to pro něj pozitivní důsledky. Až se Helena příště dostane do situace, kdy bude muset podstoupit neplánované přeučení, bude si uvědomovat, že je pro ni dlouhodobě výhodou. Nebude se ho tedy bát, jak o tom naopak mluví Eliška. To jistě pomůže i dalším aspektům v jejím učení, například jejímu soustředění.

Zároveň může hráč díky tomuto předvídání chápat krátkodobé hrozby výhodněji v tom smyslu, že je sto se zlepšovat v jejich řešení. Není jisté, zda to tak chápala Helena, nicméně pokud má hráč pocit, že se něco dá naučit, může ho to motivovat, čímž se může zlepšit například i jeho soustředění.

Třeba v přeučování tak hráč může být s každým přeučováním lepší, protože se kromě přeučovaného učí i přeučovat. Při vnímání přeučení pouze krátkodobě jako v případě Elišky to nicméně neplatí takovou měrou.

Předvídání důsledků svého přístupu k učení u této cesty takto funguje jako první ze způsobů těžení zdrojů. Druhým způsobem je již zmíněné předvídání důsledků vlastních rozhodnutí hráčem, které mění jeho prostředí.

V praxi to může znamenat změnu prostředí v podobě změny klubu, trenéra, i třeba rakety nebo bot. Hráč důsledky takových změn pochopitelně předvídá. I přes relativní moc rodičů či klubu samotného nad těmito rozhodnutími je to také vždy hráč, na kterém se taková změna nejvíc podepíše.

2.3.6 Shrnutí a zamyšlení

Aspekty učení je možno interpretovat podle přístupu hráče k nim, který je založený na práci s jistým vnímáním prostředí jako vnějšku k sobě samému. Tento vnějšek je kategorizován jako zdroje hráče. Práce s částmi těchto zdrojů se liší u zdrojů dávaných, kde hráč na části zdroje jednostranně reaguje, u zdrojů daných, kde hráč vytváří s částmi zdroje jistou konverzní reakci, a zdroje náhody. Tam se hráč snaží snížit četnost výskytu částí tohoto zdroje ve své hře.

Práci s částmi daného zdroje hráč tento zdroj těží. Těžním zdrojů hráč postupuje v učení se v tenisu. Podmínkou pro takové těžení jsou cesty těžení zdrojů, které představují určitá správná jednání hráče související s jeho učení. Čím vyšší zapojení všech cest těžení zdrojů hráč má, tím větší má možnosti pro těžení zdrojů.

Tabulka 4: Zdroje a cesty těžení zdrojů

Prvek interpretace	Dílčí prvky	První charakteristika	Druhá charakteristika
Zdroje	Dané zdroje (Genetická výbava, Dosud nabytá úroveň hraní), Dávané zdroje (Podněty z prostředí, Mimovolní fenomény těla), Náhoda	Hráč k nim přistupuje jako k vnějšímu prostředí	Skládají se z částí zdrojů, se kterými hráč pracuje, čímž zdroje těží
Cesty těžení zdrojů	Aspirace na vyšší úroveň hraní, Podřízení času tréninkovému rozvrhu, Snažení se tady a teď, Vynalézání, Předvídání	Fungují jako podmínka pro těžení zdrojů	Čím na vyšší úroveň jsou zapojeny, tím větší má hráč možnosti pro těžení zdrojů

V Tabulce 4 jsou takto zdroje i cesty těžení zdrojů shrnuty. Ze společného působení těchto zdrojů a cest těžení zdrojů se jako patrná ukazuje důležitost dlouhodobosti oproti jednorázovým momentům v učení. Především skrze dlouhodobou práci ve svém učení hráč dosahuje úspěchů. Tento úspěch je nicméně vždy velice relativní, protože je vždy závislý na tom, kdo je považován za hráčovu konkurenci, a za jaké období.

Úspěch hráče je tedy chápán jako relativní, nicméně stále ovlivnitelný skrze hráčovo zapojení cest těžení zdrojů a práci s částmi těchto zdrojů, čímž hráč zdroje těží. Jako by se dále s nabýváním úspěchu v učení obohacovaly všechny hráčovy zdroje. Hráč bude například takto hrát v lepších a lepších klubech, což obohatí zdroj podnětů z prostředí. Nebo bude například znát čím dál lépe více a více scén v tenisu, což zase obohatí zdroj náhody.

Limity neomezenosti zdrojů a aspekty úspěšného procesu učení

Mohlo by se tak celkově zdát, že k relativnímu úspěchu hráči postačuje pouze relativně úspěšné těžení zdrojů. Hráč nicméně také potřebuje, aby jeho učení bylo včasné. Kluby totiž počítají s nutností hráče začít s učení v nízkém věku, čímž jako by zrcadlily teorii o lepší konektivité mozku v raném věku (Hernandez, 2024). Zároveň kluby počítají s tím, že trénink bude ladit se senzitivními obdobími hráče pro učení různých částí dovedností (Perič, 2012). Právě tato včasnost učení je proto klíčovým faktorem vylučujícím potenciální neomezenost zdrojů hráče. Nejedná se však o jediný klíčový faktor vylučující potenciální neomezenost zdrojů hráče. Především ve zdroji genetické výbavy totiž prosvítá vliv genetiky na učení. Hráč sice vnímá

svou genetickou výbavu jako jeden ze zdrojů poněkud nepřesně, nicméně část z tohoto vnímaného zdroje je opravdu skutečná genetika hráče.

Stejně tak i v rámci ostatních zdrojů povaha genetiky ovlivňuje práci hráče s částí daného zdroje. Například bylo popsáno, jak automatizaci jako část zdroje mimovolních fenoménů těla ovlivňuje vrozený potenciál druhů paměti, které automatizaci buď urychlují, nebo zpomalují. Genetika sice takové druhy paměti nemusí ovlivňovat výrazně, přesto nějaký vliv nepochybně existuje.

A i přesto, že genetika tedy skrze interpretaci pouze prosvítá, při tak populární činnosti jako je tenis může mít právě ona rozhodující vliv. Pokud totiž existují stovky hráčů pracujících srovnatelně v jedné kategorii, neprojeví se na rozdílech mezi nimi pouze jejich práce, ale každý nepatrný detail tuto práci ovlivňující. Například právě tento vrozený potenciál druhů paměti, které ovlivňují těžení zdroje mimovolních fenoménů těla, může rozhodovat o úspěchu či neúspěchu hráče. Genetikou omezený potenciál hráče k učení tak představuje druhý klíčový faktor vylučující potenciální neomezenost zdrojů hráče.

I tyto dva faktory proto v tréninku tenisu tvoří jedny z aspektů úspěšného procesu hráčova učení, a to spolu se všemi ostatními prvky interpretace. Je potom možné shrnout, že aspekty úspěšného procesu hráčova učení tvoří kombinace úspěšného těžení zdrojů, včasnosti učení, a genetikou málo limitovaného potenciálu k učení. A to s tím, že všechna tato kritéria jsou vždy relativní, protože se vztahují k vnímané konkurenci a jsou omezená posuzovaným časovým obdobím.

3 Diskuze

V následujících kapitolách zejména porovnávám teorie z Teoretické části s výstupy Praktické části. Zatímco výstupy Praktické části jsou postaveny primárně na pohledu hráče, teorie z Teoretické části jsou naopak postaveny primárně na pohledu okolí či rovnou trenéra. Proto se místo propojování těchto teorií s výstupy často jedná spíše o posuzování jejich komplementarity.

Hned v první kapitole Diskuze ale z tohoto rámce do jisté míry vybočuji. Polemizuji zde s kritikou direktivního učení ve sportu, která v posledních letech ve výzkumech docela rezonuje. Vzhledem k tomu, že v rámci Praktické části se taková kritika neukázala jako opodstatněná, se jí v Teoretické části nezabývám. Došel jsem totiž k názoru, že by čtenáře spíše mátl. Proto tedy v první kapitole této části odkazuji i na teorii, která se v Teoretické části nenachází. Jedná se o výjimku, která v dalších kapitolách již k vidění není.

V několika málo kapitolách Diskuze také z Praktické části využívám spíše výstupy kapitoly Prezentace dat než Interpretace. Je to tak proto, že interpretace dat si kladla za cíl mimo jiné udržení jednotného rámce. Proto v rámci kapitoly Interpretace nedostalo vše z kapitoly Prezentace dat takový prostor, jak by bylo možné. Tyto spíše marginální oblasti porovnávám s přílehlými teoriemi zejména v šesté a sedmé kapitole Diskuze.

Nakonec v poslední kapitole Diskuze se nevěnuji ničemu z výše uvedeného, nýbrž pojednávám o možných limitacích tohoto výzkumu. Uvádím zde několik potenciálních nedostatků spolu s mým odůvodněním, a někdy i protiargumentací.

3.1 Nutnost direktivity

V posledních letech je publikováno relativně hodně výzkumů cílících na kritiku direktivity trenéra v rámci učení se ve sportu. Kritizován je z toho důvodu často i koncept záměrné praxe (Ericsson et al., 1993). Například Seifert a Davids v takovém výzkumu cílí na propojení konceptu nelineárního učení s konceptem ekologického vnímání (Seifert & Davids, 2017).

Hlavním cílem jejich modelu je v podstatě nechat hráče učit se nelineárně, tedy bez konstantních přírůstků v pokrocích v učení, a to skrze pouhé načrtnutí hranic v učení. Trenér tedy hráče direktivně neinstruuje. Neříká mu, co a jak má v danou chvíli dělat. (Seifert & Davids, 2017)

Hráč díky tomu získává jistý ohraničený prostor k učení, ve kterém může na učenou dovednost relativně volně přicházet sám od sebe, skrze vlastní pochopení (Seifert & Davids, 2017). Tento ani jiný nedirektivní přístup však v ani jednom z navštěvovaných klubů nebyl příliš k vidění. Výstupy Praktické části naopak ukazují na nutnost direktivity v učení se v tenisu od trenéra směrem k hráči.

Jedna z hlavních funkcí trenéra totiž pro hráče je, že mu pomáhá s pochopením daného učení. Kdyby trenér neříkal hráči, co a jak má u dané dovednosti dělat, nesuploval by tím z větší části hráčovo pochopení. V realitě tenisu by pak kvůli tomu hráč na všechno přicházel o mnoho déle. A to právě proto, že pochopení by trenérem nebylo z větší části suplováno, a přidalo by tak významně na době hráčova učení.

Do hry navíc vstupují i poznatky z teorií o konektivě mozku (Hernandez, 2024). Hráč by prostě při nedirektivním učení nestihl z dané dovednosti vstřebat tolik informací v tak raném věku, jako při učení klasickou metodou.

Z toho usuzuji, že nedirektivní přístup trenéra k učení se v tenisu nemůže vést k takovým výsledkům, jako učení při klasickém direktivním přístupu. Myslím dále, že nedirektivní přístup by naopak mohl být uplatněn v odvětvích, která jsou méně didakticky prozkoumaná. To jsou například nové nebo relativně nepopulární sporty. Stejně tak uplatnitelný by nedirektivní přístup mohl být v odvětvích, která jsou méně didakticky prozkoumatelná. To jsou typicky sporty, které v sobě zahrnují relativně významnou skupinovou dynamiku a nízkou repetitivnost děje, například fotbal nebo podobné.

V uvedených dvou typech sportů totiž trenér může direktivně vyžadovat takové postupy učení, které jsou buď více nepřesné, anebo větší měrou neplatí pro každého. Proto by větší volnost

hráče v učení zajištěná nedirektivním přístupem trenéra naopak mohla i převýšit výše uvedené nevýhody tohoto přístupu.

3.2 Zprostředkované učení a reakce hráče na něj

V tenisu se naproti tomu ve velké míře čerpá ze zkušenosti zprostředkovaného učení, o které hovoří Feuerstein (Feuerstein, 1990). Učení instruované trenérem má vskutku jistou výhodu záměrnosti. Trenér má totiž k dispozici mimo jiné i tréninkový plán, podle kterého své hráče učí.

Vzhledem ke znalosti tréninkového plánu, hráčovy úrovně hraní, i očekávaných dovedností hráče vzhledem k jeho věku, trenér také zná zónu nejbližšího vývoje hráče (Cole et al., 1978). Samozřejmě trenér nezná vždy tuto zónu dokonale, a zároveň ve většině případů ani není obeznámen se samotným konceptem zóny nejbližšího vývoje. Trenér však hráči i přesto záměrně pomáhá dosáhnout naučení těch dovedností, které tenis jako kultura považuje v danou chvíli za ideální. Trenér je takto pro hráče zprostředkovatelem této tenisové kultury.

Pro hráče to znamená, že se o dané oblasti vlastně nemusí zajímat, a místo toho se může více starat o zbytek učení, za který již trenér nezodpovídá. Hráč například vůbec nemusí znát jaká cvičení v jakém věku trénovat, jakým učením na jiné naučení navázat, ani co je před provedením dané dovednosti potřeba vědět. Zpravidla tyto věci opravdu zná znatelně méně než trenér.

V důsledku toho je hráč v učení trenérem veden v podstatě poslepu. Právě proto může hráč k učení přistupovat, jako by aspekty učení tvořily zdroje vnějšího prostředí. Protože není za velkou část učení odpovědný, nepracuje hráč s aspekty, jako by je především různě pojímal v rámci vlastního vnímání. Naopak je zejména těžší jako určitý vnějšek k sobě samému. Těžší zdrojů hráčem je proto možné chápat jako reakci v přístupu hráče na zprostředkované učení. Zprostředkované učení (Kozulin, 1998) je takto i příčinou hráčova těžší zdrojů.

3.3 Záměrná praxe a cesty těžení zdrojů

S cestami těžení zdrojů koresponduje koncept záměrné praxe (Ericsson et al., 1993). Záměrná praxe klade důraz na přístup trenéra, potažmo okolí, při nastavení takových podmínek pro učení, aby hráč mohl dosáhnout expertství (Ericsson et al., 1993). Koncept cest těžení zdrojů jako by pak do jisté míry popisoval hráčovo zacházení s těmito podmínkami.

Například první charakteristikou záměrné praxe je, že jedinci dostávají úkol s jasně definovaným cílem (Ericsson, 2008). V tréninku tenisu ale oproti tomu vždy existuje něco z učení, co trenér při svých instrukcích nezajistí. Například každý úkol od trenéra je potřeba nejdříve pochopit. Ne všechny takové úkoly se hráči chápou lehce. V rámci této i jiných částí učení prostě vždy existuje něco, na co hráč musí sám přijít, co musí sám vynalézt.

Čím více z učení ale trenér sám zaštiťuje, a čím pochopitelněji instruuje, tím menší prostor existuje pro neúspěšné vynalézání hráče. Dalo by se tak říct, že čím lépe je naplněna první Ericssonova charakteristika záměrné praxe (Ericsson, 2008), tím menší prostor existuje pro relativně nízké zapojení cesty úspěšného vynalézání.

Druhá Ericssonova charakteristika udává, aby byl hráč motivován (Ericsson, 2008). Tato lepší motivace nepochybně pomůže k vyššímu zapojení cesty snažení se tady a teď. Zároveň, pokud bude hráč trenérem takto motivován, pomůže to jistě i k vyššímu zapojení cesty aspirace na vyšší úroveň hraní.

Poslední, čtvrtá Ericssonova charakteristika, říká, aby hráč dostával dostatek příležitostí k opakování a postupnému zdokonalování výkonu (Ericsson, 2008). V cestě podřízení času tréninkovému rozvrhu je zase zdůrazňováno, že hráč musí co nejlépe vyhovět požadavkům klubu na časovou dotaci svého tréninkového rozvrhu. Tím tomuto plánu hráč podřizuje svůj čas, a fakticky tím kladně odpovídá na případný dostatek příležitostí k opakování poskytnutý okolím hráče. Ukazuje se tu, že zatímco hráčovo okolí poskytuje podmínky k těžení zdrojů, je vždy na samotném hráči, jak toho využije.

Dohromady tedy pět ze šesti cest těžení zdrojů vždy přímo koresponduje s jednou ze třech charakteristik konceptu záměrné praxe (Ericsson, 2008). Ericssonova zbylá charakteristika týkající se zpětné vazby od trenéra k hráči (Ericsson, 2008) v této korespondenci chybí. Na druhou stranu je ale zase přímo popisována jako jedna z hlavních funkcí trenéra pro hráče v rámci kapitoly Presentace dat.

3.4 Automatizace a fáze osvojení dovednosti

Spolu s učením se dovednost hráči postupně automatizuje. Automatizace je pro hráče zásadním aspektem učení tvořícím část zdroje mimovolních fenoménů těla. Pokud hráč nevyvine jisté úsilí proti této automatizaci, provede danou dovednost přesně tak, jak ji má zautomatizovanou. Automatické provedení tak může být neúmyslné a nevyhnutelné stejně, jak o tom mluví Schmidt a Lee (Schmidt & Lee, c2014).

Dal by se najít i Bernsteinův návyk (Bernstein, c1996), a to například v osobním stylu hráče. Neukazuje se ale nakonec, že by takový návyk byl něčím, s čím hráč významně pracuje v průběhu svého učení, alespoň ne v kategoriích staršího žactva a dorostu.

Naopak se ukazuje jako docela zajímavé, že automatizace dovednosti nefunguje v učení se v tenisu jakožto jakýsi lineárně stoupající ukazatel úrovně osvojení dovednosti (Fitts & Posner, 1967). Jedná se spíše o ne vždy výhodný produkt učení, se kterým se aktivně pracuje.

Například při zapojení cesty úspěšného vynalézání hráč musí provádět činnosti velice blízké fázi mistrovství (Rousse & Dreyfus, 2021). Ale to již od začátku svého učení. Ne tedy až v poslední fázi osvojení dovednosti nazvané mistrovstvím.

Při učení třeba takového podání hráč postupně neosvojuje tak dlouho, dokud se v podání nestane mistrem. Hráč se naopak nejdříve učí jeden typ podání, aby mohl nabýt jistou základnu, která je v daném věku žádoucí. Následně na této základně trenér začne budovat určitou nadstavbu, což v praxi znamená účinnější, ale složitější typ podání. Podání je z tohoto důvodu potřeba zčásti přeučit, což jde vlastně proti již existující automatizaci. Úroveň hráčova podání proto ani nemůže být určena podle stupně automatizace, ale je naopak posuzována podle účinnosti ve hře.

Navíc existuje velký počet významných aspektů, se kterými hráč v průběhu svého učení pracuje, a které v rámci pevných fází osvojení dovednosti (Fitts & Posner, 1967) vůbec popsány nejsou. Tyto pevné fáze osvojení dovednosti proto učení se v tenisu popisují spíše nepřesně.

3.5 Každodenní dovednosti a vlivy na úspěch

Jedinec podle Ericssona směřuje k plně zautomatizovanému provádění dovednosti pouze tehdy, když se učí takzvaným každodenním dovednostem (Ericsson, 2006). V opačném případě se jedinec automatizaci vlastně brání (Ericsson, 2006). To do jisté míry odpovídá potlačování automatizace hráčem, i hráčově přeučování.

Také to vysvětluje, proč pevně dané fáze osvojení dovednosti počítají s lineárním nárůstem automatizace při zvyšování úrovně osvojení dovednosti (Fitts & Posner, 1967). Takový model vlastně může popisovat pouze učení se každodenním dovednostem.

Samotné expertství, tedy opak každodenních dovedností (Ericsson, 2006), ale výstupům Praktické části neodpovídá. Ericsson totiž popisuje expertství jako nejvyšší úroveň výkonu, který je dosažitelný záměrnou praxí (Ericsson, 2008). Tím z expertství dělá něco v podstatě absolutního a pevně daného.

Hráčův úspěch v učení se v tenisu a z toho odvoditelná nejvyšší úroveň hraní, tedy expertství (Ericsson, 2008), jsou ale naopak založeny na porovnávání se s ostatními. Čím vyšší je konkurence, tím více hráčů bude procházet srovnatelně úspěšnou záměrnou praxí (Ericsson, 2008). Do úspěchu se potom bude tím více promítat genetika hráče jakožto jeden z posledních rozdílů mezi hráči.

Možná právě proto, že Ericsson relativnost úspěchu neuvažuje, se v jeho pojetí tato determinace úspěchu hráče jeho vlastní genetikou akcentuje nedostatečně. V odvětvích s tak vysokou konkurencí, jaká panuje v tenisu, však může být determinace genetikou málem tak významná, jak o ní uvažuje Galton (Galton, 1892).

3.6 Agrese a skripty

Aspekt soustředění, stejně jako takzvané scénáře hráče, jsem interpretoval jakožto část zdroje mimovolních fenoménů těla. Nicméně pokud by se interpretace dat zaměřila pouze na práci hráče s afektem, bylo by docela dobře možné opřít se o Tomkinsovu (Tomkins, 1987), potažmo Berkowitzovu teorii (Berkowitz, 1989).

Potom by se dalo uvažovat, zda se hráč ve hře vlastně nesnaží pouze udržet dobré scény, dekontaminovat ty špatné, a vyhnout se scénám vyloženě ohrožujícím. A to podle toho, jaké afekty daná scéna produkuje. (Tomkins, 1987)

Pro takový cíl mohou v hráči fungovat jisté zautomatizované skripty (Tomkins, 1987), které jsem nazval jako zautomatizované pohyby a scénáře. Každý takový skript ve hře by pak směřoval k tomu, aby hráč správně odpálil míček. To by nepochybně posílilo pravděpodobnost udržení dobrých scén na kurtu.

Naopak špatné výsledky by hráče mohly vést k pocíťování nepříjemných afektů. Tvorba různých skriptů pro různé herní situace by takto sloužila jako snaha o zamezení existence špatných výsledků ve hře. Dobré výsledky ve hře totiž takto produkují i příjemné afekty.

Pokud je naopak produkován nepříjemný afekt, například vinou aktivace nevyhovujícího skriptu, hráč se někdy v takové chvíli rozhodne soustředit pouze na hru. Nesoustředí se naopak na své vnitřní pochody, a projevy agrese se tím tak snaží potlačit.

Alternativní odpovědí na nepříjemný afekt ale může být opravdu i samotný projev agrese (Berkowitz, 1989). Může se takto v určitých případech jednat o strategii vnější exprese vzteku, která by podle Monaci a Veronesi měla být hráči prospěšná (Monaci & Veronesi, 2019).

Nakonec ale není možné říct, že by jedna strategie byla obecně považována za tu úspěšnou, kdežto jiná strategie za tu neúspěšnou. Patrná je naopak celkově vysoká rozličnost preferovaných hráčských strategií pro práci s agresí.

3.7 Slang a sebemluva

V Teoretické části je sice uvedeno patnáct možných užití slangu (Partridge, 1970), vypadá to však, že v učení se v tenisu existují pouze dvě hlavní funkce slangu. Těmi je zkrácení popisovaného a seberegulace hráče. Funkce zkrácení je jednoznačně zaměnitelná s užitím pro stručnost (Partridge, 1970). Funkce seberegulace je zase spíše nepřímo zahrnuta v takzvaném přerámování situace (Partridge, 1970).

Slang byl v tréninku používán i v rámci jiných užití. Výzkum se ale soustředil pouze na ta užití, která souvisí s učením. Pokud hráč řekl například svému spoluhráči při tréninku něco slangového o pauze na pití, a týkalo se to konverzace na jiné než tenisové téma, ve výzkumu to nebylo zohledněno. Hráč proto používá slang v rámci mnoha užití, nicméně ve spojitosti s učením se v tenisu jsou taková užití, respektive funkce slangu, určena dvě.

V podmínce k funkčnosti slangu je v kapitole Presentace dat uvedeno to samé, o čem píše i Moore (Moore, 1970). Tedy, že si subjekty slang používající musí navzájem rozumět. Slang musí mít jednotný význam. Taková podmínka je však prakticky uplatnitelná pouze v těch případech, kdy si hráč neříká slang zrovna sám pro sebe, tedy ve formě sebemluvy.

Je zajímavé, jak se tato sebemluva, ať už ve slangové nebo jiné podobě, pojí s učením se v tenisu. Hráč sebemluvu používá ve spojitosti s prací s vlastním soustředěním. Na úseky provedení dovednosti, na které se hráč nesoustředí, sebemluvu logicky nepoužívá. Takové úseky jsou většinou nezautomatizované.

Jako by pak sebemluva opravdu tvořila jistý prostřední stupeň učení, kdy hráč dané instrukce okolí postupně zvnitřňuje (Vygotsky, c1962), a to až do chvíle, kdy jsou zautomatizovány. Sebemluva však v tenisu existuje vždy, nehledě na hráčův stupeň učení, protože pro hráče vždy existuje něco, na co se potřebuje soustředit, nebo něco, co není zautomatizováno.

3.8 Limitace výzkumu

Výzkum byl proveden s participanty věku staršího žactva a dorostu. V Praktické části nepopisují žádné jevy, které by bylo na místě považovat za specifické pouze pro tyto věkové kategorie. Mohou však chybět jevy specifické pro jiný věk. Takové specifické jevy pojící se s daným věkem by mohly být k vidění zejména na začátku hráčova učení. V tomto prvním období jsou totiž aspekty učení pro hráče méně známé, či přímo nové.

S participanty souvisí i neodbytná otázka homogenosti výzkumného souboru. U všech participantů byl předpokládán společný cíl spočívající v chuti se zlepšovat a dostat se na vyšší úroveň hraní (Linhartová, 2009). Na základě tohoto společného cíle se uvažovalo o výzkumném souboru hráčů jako o celkově homogenním.

Nic v průběhu výzkumu tento předpoklad nezneplatnilo. Je ale možné, že učení se v tenisu zahrnuje například trochu jiný přístup mezi hráči ženského a mužského pohlaví. Nic takového sice nebylo z analýzy dat zjištěno, nicméně sběr dat se na zjišťování takových rozdílů nezaměřoval. Stejně tak by se dalo uvažovat i o dalších rozdílnostech hráčů, například z hlediska jejich temperamentu.

Dále byl sběr dat veden ve dvou pražských klubech, proto je jistě možné, že v klubech nacházejících se na jiných územích by se analýza dat soustředila trochu jiným směrem. Tenis je však relativně silně globálně propojený sport, a tak není důvod předpokládat, že učení se v něm není na většině míst interpretovatelné podle konceptu těžení zdrojů.

Nakonec může být limitací výzkumu docela obtížná reportovatelnost procesu analýzy dat. Analýza dat se totiž odehrávala průběžně, volně inspirovaná dialogem mezi částí a celkem, přes který se postupně budovalo mé porozumění (Gadamer, 2004). Daný postup je však obtížné osvětlit čtenáři tak, aby měl pocit, že do procesu analýzy takzvaně vidí.

Transparentnost procesu analýzy nemusí působit na vysoké úrovni především v rámci kapitoly Interpretace. Oproti kapitole Presentace dat jsou totiž data v kapitole Interpretace logicky spíše interpretována než citována.

Jistou útechou v tomto mohou být pro čtenáře tři skutečnosti. Za prvé, analýza dat je dopodrobna popsána a vysvětlena v kapitole Metodologie výzkumu, a zároveň, interpretace samotná je stejně tak vysvětlena v kapitole Interpretace. Za druhé, čtenář si tuto interpretaci může ověřovat a porovnávat s citacemi v kapitole Presentace dat.

Nakonec za třetí, v rámci kapitol této části práce je interpretace na mnoha místech dána do souvislosti s teoriemi z Teoretické části. Například v kapitole Zprostředkované učení a reakce hráče na něj je samotná příčina interpretovaného přístupu hráče k učení zdůvodněna existencí zprostředkovaného učení (Kozulin, 1998) v tréninku tenisu.

Závěr

V práci se podařilo dosáhnout vytyčeného výzkumného cíle spočívajícího v popsání aspektů úspěšného procesu učení se ve výkonově orientovaném tréninku tenisu z pohledu hráče. Tyto aspekty jsou skrze interpretaci dat popsány jako sdružující se do takzvaných zdrojů, které hráč ve svém učení těží. Činí tak v rámci své práce s částí zdroje, které se mu jeví jako konkrétní aspekt učení.

Takových zdrojů je pět. Práce hráče s částmi každého takového zdroje vypadá trochu jinak. I přesto je ale možné kategorizovat některé zdroje na základě společného přístupu hráče při práci s jejich částmi. Podmínkou pro samotné těžení zdrojů je pak pět cest těžení zdrojů, které představují určitá správná jednání hráče související s jeho učením. Pro hráče je ideální mít všechny tyto cesty těžení zdrojů pořád maximálně zapojeny.

Hráč skrze takové těžení zdrojů postupuje vlastním učením. Zatímco relativně úspěšné těžení zdrojů hráčovy zdroje vylepšuje, tedy obohacuje, zdroje jsou i přesto omezené, a to dvěma hlavními faktory. Prvním takovým faktorem je včasnost hráčova učení. Druhým faktorem je omezený potenciál k učení daný genetikou hráče.

Dosáhnutí úspěchu v učení se tedy děje při úspěšném těžení zdrojů hráče, včasnosti hráčova učení, a málo genetikou omezeného potenciálu hráče k učení. Dosáhnutí takového úspěchu je však vždy relativní, protože hráč se při posuzování úspěchu v tenisu vždy poměřuje s vnímanou konkurencí, a vždy také za určité období.

Mezi popsányi relevantními teoriemi na toto téma a výstupy této práce potom vzniká přinejlepším komplementarita. Zatímco interpretace dat této práce totiž k objektivitě směřuje od pohledu hráče na vlastní učení, relevantní teorie k ní směřují od pohledu okolí na hráčovo učení.

Proto je také například existence zprostředkovaného učení (Kozulin, 1998) v tréninku tenisu vysvětlena jako jistá akce okolí vyvolávající reakci přístupu hráče k učení. Touto reakcí je právě hráčovo těžení zdrojů. Koncept záměrné praxe (Ericsson et al., 1993) zase může být chápán jako zajištění podmínek k hráčovu učení ze strany okolí, se kterým pak hráč nějak nakládá v rámci různého zapojení cest těžení zdrojů.

Samotný výzkum je potenciálně limitovaný čtyřmi charakteristikami. Za první, analýza dat může i přes provedená opatření působit nedostatečně transparentně. Za druhé, soubor participantů byl v průběhu výzkumu považován za homogenní, avšak pohlaví či temperament

hráče by mohly aspekty úspěšného procesu učení různě ovlivňovat. Za třetí, ovlivňovat by je mohl i věk hráče, a to především věk spojený se začátkem učení se v tenisu. Nakonec za čtvrté, jelikož byl sběr dat provedený pouze na území Prahy, je možné, že na jiných územích by se analýza dat soustředila trochu jiným směrem.

Především poslední tři limitace výzkumu mohou sloužit jako motivace k dalšímu výzkumu. Protože je však téma aspektů úspěšného procesu učení na základě hráčovy perspektivy relativně neprobádané, přínosný bude jistě jakýkoli související výzkum. A to nehledě na to, zda se bude jednat o výzkum v kontextu tenisu, či v kontextu jiné činnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Alsaigh, R., & Coyne, I. (2021). Doing a hermeneutic phenomenology research underpinned by Gadamer's philosophy: a framework to facilitate data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211047820>
- Basevitch, I., Tenenbaum, G., Filho, E., Razon, S., Boiangin, N., & Ward, P. (2020). Anticipation and situation-assessment skills in soccer under varying degrees of informational constraint. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 42(1), 59-69. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0118>
- Berkowitz, L. (1973). Sports, competition, and aggression. *The Physical Educator: of Phi Epsilon Kappa*, 30(2), 59-61.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Bernstein, N. A. (c1996). Part I: on dexterity and its development. In M. L. Latash, M. T. Turvey, & N. A. Bernstein, *Dexterity and its development* (pp. 3-244). Taylor & Francis.
- Bynum, W., & Varpio, L. (2018). When I say ... hermeneutic phenomenology. *Medical education*, 52(3), 252-253. <https://doi.org/10.1111/medu.13414>
- Calmeiro, L., & Tenenbaum, G. (2011). Concurrent verbal protocol analysis in sport: illustration of thought processes during a golf-putting task. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 5(3), 223-236. <https://doi.org/10.1123/jcsp.5.3.223>
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 215-281). Academic Press.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.). (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. L. S. Vygotsky. Harvard University Press.
- Crystal, D. (1988). *The Cambridge encyclopedia of language* (rev. ed.). Cambridge University Press.
- ČTS. (2023, April 15). Soutěžní řád. ČTS. Retrieved November 25, 2024, from <https://cztenis.cz/docs/2023-soutezni-rad.pdf>
- ČTS. (2024, December 4). Klasifikační řád. ČTS. Retrieved December 21, 2024, from <https://cztenis.cz/docs/2025-klasifikacni-rad.pdf>

ČTS. (2025). Retrieved January 2, 2025, from <https://cztenis.cz/>

Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press.

Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. California University Berkeley Operations Research Center, Orc 80-2, 1-18.
https://www.researchgate.net/publication/235125013_A_Five-Stage_Model_of_the_Mental_Activities_Involved_in_Directed_Skill_Acquisition

Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683-703). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038>

Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: a general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 988-994.
<https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x>

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Ferrauti, A., Maier, P., & Weber, K. (2016). *Tenisový trénink: výkon – kondice – zdraví: příručka pro trenéry*. Jiří Zháněl (Prostějov).

Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: step-by-step* (3rd ed.). Sage.

Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In B. Z. Presseisen, R. J. Sternberg, K. W. Fischer, C. C. Knight, & R. Feuerstein, *Learning and thinking styles: classroom interaction* (pp. 68-134). National Education Association.

Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Brooks/Cole.

Gadamer, H. -G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed.). Continuum.

Galton, F. (1892). *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences* (2nd ed.). Macmillan.

Hernandez, A. E. (2024). *Mastery: how learning transforms our brains, minds, and bodies*. Prometheus.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books.

ITF. (2002). *Tenisový trenérský manuál 1. stupně (2. vydání)*. Univerzita Palackého v Olomouci.

James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*. Henry Holt & Company.

Klégr, A., & Bozděchová, I. (2019). Sports terminology as a source of synonymy in language: the case of czech. *Alicante Journal of English Studies*, (32), 163-186. <https://doi.org/10.14198/raei.2019.32.07>

Kowalikowa, J. (2009). Language of sport in the context of communication and culture. *Studies in physical culture & tourism*, 16(1).

Kozulin, A. (1998). *Psychological tools*. Harvard University Press.

Latinjak, A. T., Masó, M., Calmeiro, L., & Hatzigeorgiadis, A. (2019). Athletes' use of goal-directed self-talk: situational determinants and functions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(6), 733-748. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1611899>

Linhartová, D. (2009). *Tenis*. Grada.

McPherson, S. L. (2000). Expert-novice differences in planning strategies during collegiate singles tennis competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22(1), 39-62.

Michel, E., & Molitor, S. (2022). Fine motor skill automatization and working memory in children with and without potential fine motor impairments: an explorative study. *Human Movement Science*, 84, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2022.102968>

Monaci, M. G., & Veronesi, F. (2019). Getting angry when playing tennis: gender differences and impact on performance. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 13(1), 116-133. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0035>

Monedero, J., & Donne, B. (2000). Effect of recovery interventions on lactate removal and subsequent Performance. *International Journal of Sports Medicine*, 21(8), 593-597. <https://doi.org/10.1055/s-2000-8488>

Montessori, M. (1912). *The montessori method (2nd ed.)*. Frederick A. Stokes Company.

Moore, J. W. (1970). *The psychology of athletic coaching*. Burgess.

- Kremer, J., Moran, A., Walker, G., & Craig, C. (2012). *Key concepts in sport psychology*. Sage.
- Partridge, E. (1970). *Slang to-day and yesterday: with a short historical sketch and vocabularies of English, American and Australian slang* (4th ed.). Unwin Brothers.
- Perič, T. (2012). *Sportovní příprava dětí: nové, aktualizované vydání (aktualizované vydání)*. Grada.
- Rousse, B. S., & Dreyfus, S. E. (2021). Revisiting the six stages of skill acquisition. In E. S. Mangiante, K. Peno, & J. Northup (Eds.), *Teaching and learning for adult skill acquisition: applying the Dreyfus and Dreyfus model in different fields* (pp. 3-28). Information Age.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (c2014). *Motor learning and performance: from principles to application* (5th ed). Human Kinetics.
- Seifert, L., Davids, K. (2017). Ecological dynamics: a theoretical framework for understanding sport performance, physical education and physical activity. In Bourguine, P., Collet, P., Parrend, P. (Eds.) *First complex systems digital campus world e-conference 2015*. Springer.
- Shrier, I. (2004). Does stretching improve performance? *Clinical journal of sport medicine*, 14(5), 267-273. <https://doi.org/10.1097/00042752-200409000-00004>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Sage.
- Šafařík, V. (1984). *Tenis pro trenéry II. a III. třídy*. Olympia.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14(3), 253-271.
- Tomkins, S. S. (1987). Script theory. In J. Aronoff, A. I. Rabin, & R. A. Zucker (Eds.), *The emergence of personality* (pp. 147-216). Springer.
- Tomkins, S. S. (c1991). *Affect, imagery, consciousness volume III: the negative affects: anger and fear* (rev. ed.). Springer.
- Vygotsky, L. S. (c1962). *Thought and language*. The MIT Press.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje umělé inteligence jsem nevyužil při žádné fázi vyhotovení této práce.