

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

## **Chování trenéra – zkoumání didaktických problémů**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. M. Buzek, Csc.**

Vypracoval:

**Bc. Václav Schwarz**

Praha, 2013

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci zpracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne

.....

.....

Václav Schwarz

### Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

---

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. M. Buzkovi, Csc. za poskytnutí podkladových materiálů, cenných rad a připomínek při zpracování diplomové práce.

## **Abstrakt**

**Název:** Chování trenéra – zkoumání didaktických problémů

**Cíle:** Cílem mé práce je vytvoření přehledové studie a využití zpětnovazebních informací v tréninkovém procesu.

**Výzkumné otázky:**

Jakým způsobem by zpětnovazební informace měly být zprostředkovávány jejímu příjemci?

Jak často a v kterých formách používat zpětnou vazbu v tréninkové jednotce?

**Metody:** Ve své práci jsem použil metodu získávání dat, metodu analýzy dat a metodu narativního přehledu. Informace jsem sumarizoval a vytvořil závěry.

**Výsledky:** Cíl této práce byl splněn. Výzkumné otázky byly zodpovězeny. Byla prezentována doporučení pro trenéry.

**Klíčová slova:** korekce, zpětnovazební informace, instrukce

## **Abstract**

**Title:** The behaviour of coach – exploring didactic problems

**Objectives:** The aim of my work is to create a scoping study and the use of feedback information in the training unit.

**Research questions:**

How should be feedback information mediated to the recipient?

How often and in what forms to use feedback in the training unit?

**Methods:** In my work I used the method of data acquisition, data analysis method and the method of narrative overview. I have summarized the information and made conclusions.

**Results:** The goal of this work was completed. The research questions were answered. It was presented instructions for coaches.

**Keywords:** correction, feedback information, instruction

## Obsah:

1	Úvod .....	10
2	Přehled poznatků a teoretická východiska .....	11
2.1	Vymezení pojmů – zpětnovazební informace a korekce .....	11
2.1.1	Zpětnovazební informace .....	11
2.1.2	Korekce .....	13
2.1.3	Druhy zpětnovazebních informací .....	13
2.1.3.1	Vnitřní zpětná vazba (intrinzitní) .....	13
2.1.3.2	Vnější zpětná vazba (extrinzitní) .....	14
2.1.3.3	Pozitivní zpětná vazba .....	15
2.1.3.4	Negativní zpětná vazba .....	15
2.1.3.5	Kinematická zpětná vazba .....	16
2.1.3.6	360° zpětná vazba .....	16
2.2	Komunikace .....	16
2.2.1	Efektivní komunikace .....	18
2.2.2	Komunikace mezi hráčem a trenérem .....	19
2.2.3	Komunikace mezi trenérem a týmem .....	21
2.3	Typologie trenérů .....	24
2.4	Trenér dětí .....	24
2.5	Chování .....	26
2.5.1	Obecná definice chování .....	26
2.5.2	Chování trenéra .....	27
2.5.2.1	Formy chování trenéra .....	27
2.5.2.2	Chování trenéra v trénincích a utkáních .....	28
2.5.3	Kategorizace chování .....	29
2.5.3.1	Instrukce .....	29
2.5.3.2	Korekce .....	30
2.5.3.3	Zpětná informace .....	30
2.5.3.4	Oznámení .....	30
2.5.3.5	Dotaz .....	31
2.5.3.6	Recepce .....	31
2.5.3.7	Pozorování .....	31
2.5.3.8	Posuzování .....	31
2.5.3.9	Spoluúčast .....	31
2.5.3.10	Nejasná situace .....	31
2.6	Didaktické styly používané ve fotbale .....	31
2.6.1	Příkazový styl .....	32
2.6.2	Reciproční styl .....	32
2.6.3	Styl se sebehodnocením .....	32
2.6.4	Styl s nabídkou .....	32
2.6.5	Styl s řízeným objevováním .....	32
3	A proč se vlastně zabývat těmito pojmy? .....	33
4	Cíle práce a výzkumné otázky .....	34
	Výzkumné otázky: .....	34
	Jakým způsobem by zpětnovazební informace měly být zprostředkovávány jejímu příjemci? .....	34
	Jak často a v kterých formách používat zpětnou vazbu v tréninkové jednotce? .....	34
5	Metody výzkumu a postup řešení .....	35
	Metody a postupy řešení: .....	35
5.1	Metody získávání dat .....	35

5.1.1	Osobní dokumenty .....	36
5.1.2	Úřední dokumenty .....	36
5.1.3	Archivní data .....	36
5.1.4	Výstupy masových medií .....	36
5.1.5	Virtuální data .....	37
5.1.6	Předmětná data.....	37
5.2	Analýza dokumentu .....	37
5.2.1	Typ dokumentu.....	37
5.2.2	Vnější znaky dokumentu .....	37
5.2.3	Vnitřní znaky dokumentu.....	37
5.2.4	Intencionalita dokumentu.....	38
5.2.5	Blížkost dokumentu .....	38
5.2.6	Původ dokumentu .....	38
5.3	Obsahová analýza .....	38
5.4	Narativní přehled .....	39
5.5	Vlastní postup sběru a vyhodnocení dat .....	39
6	Diskuse.....	41
6.1	Teoretické rešerše .....	41
6.1.1	Výskyt ZVI a korekce v tréninkovém procesu.....	41
6.1.2	Forma a podoba ZVI.....	45
6.1.3	Motivační vlastnosti ZVI .....	47
6.1.4	Metody sloužící ke snižování závislosti na ZVI.....	50
6.1.5	Způsoby použití korekce v praxi .....	51
6.2	Zhodnocení výzkumu a výsledků .....	52
6.2.1	Doporučení pro používání zpětných vazeb a korekcí .....	54
7	Závěr .....	55
	Seznam použité literatury .....	56



## **Seznam použitých symbolů a zkratk**

ZVI – zpětnovazební informace

# 1 Úvod

Problematiku tohoto typu jsem si vybral v návaznosti na mou předchozí práci. V které jsem se věnoval analýze didaktické interakce. Práce pojednávala o pozorování chování trenérů v jednotlivých tréninkových jednotkách. Zde jsem se soustředil na četnost výskytu jednotlivých didaktických kategorií.

Velice mě zaujalo využívání právě dvou z nich zpětné vazby a korekce. Prostřednictvím této práce se budu soustředit na přiblížení obou těchto pojmů široké veřejnosti. Pokusím se vysvětlit, kdy a jak často bychom je měli zařazovat do našeho verbálního projevu a jaký má vliv nesprávné používání zpětných vazeb a korekcí na motorické učení.

Řada trenérů se často setkává se situacemi, ve kterých si nejsou jisti, jestli je vhodné právě v daný okamžik hráče informovat o provedeném výkonu, nebo ho ještě určitou dobu nechat vykonávat činnost a až poté mu sdělit upřesňující informace. Právě tato studie se bude tímto problémem zabývat.

Jejím úkolem je prostřednictvím přehledové studie nakumulovat co největší množství názorů světových odborníků, kteří se již léta zabývají touto problematikou. Charakterizovat pojmy a upřesnit cíle zpětné vazby a korekce. Též by mohla sloužit, jako příručka pro trenéry, aby mohli adekvátním způsobem pracovat se svěřenci.

Výsledkem práce jsou konkrétní doporučení pro trenéry, ve kterých je uvedeno, jakým způsobem mají pracovat s těmito pojmy. Dále jsou zde také publikovány negativní dopady špatného využívání obou didaktických kategorií.

Práce se bude zabývat teorií zpětnovazebné informace. Ta zde bude nejprve vysvětlena a poté upřesněna pomocí narativního přehledu.

## 2 Přehled poznatků a teoretická východiska

### 2.1 Vymezení pojmů – zpětnovazební informace a korekce

#### 2.1.1 Zpětnovazební informace

Zpětná vazba podle Čabalové (2011) znamená buď jasný nebo částečný souhlas či nesouhlas a požaduje další odpověď či vysvětlení.

Vališová a Kasíková (2011) popisují zpětnou vazbu tímto způsobem. Jedná se buď o úplný či částečný souhlas. Dále o jednoduchou, stručnou, pozitivní či negativní odpověď učitele. Zpětná vazby představuje též vysvětlení, co a jak bylo provedeno.

Zpětná vazba je informace, která žákovi sděluje informaci o tom, jakým způsobem zvládl či nezvládl daný úkol. Popisuje žákovi, co řešil správně a co by měl zlepšit.

Zpětná vazba je jeden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů, (zpětný) vliv řízeného procesu na řídicí orgán, přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory. Například žákovi hodnocení výsledků jeho práce poskytuje zpětnovazební informaci o jeho učení a umožňuje mu přizpůsobit ho požadavkům učitele.

Poskytování zpětné vazby je podstatou formativního hodnocení. Systému bez účinné zpětné vazby hrozí, že bude pracovat neadekvátně nebo se vymkne zcela kontrole. Proto zkušební učitelé plánovitě zpětnou vazbu poskytují i vyhledávají (Průcha a kol., 2003).

Dobrá a kol. (1992) popisují zpětnovazební informaci jako prostředek k usnadnění učení a odhalování chyb. Důležité je na chyby upozorňovat okamžitě po provedení, aby žák/ svěřenec byl schopný si vybavit, co konkrétně udělal.

Termín feedback nás nejdříve informoval o tom, jaký je rozdíl mezi cílovým stavem a výkonem. V následujících letech však nabyl významu jakékoli sensorické informace, která se nemusí týkat pouze chyb.

Zpětná vazba zde představuje jednání, které je zaměřeno na komunikaci, jak popisují (Dobrá a kol., 1992), pomocí kterého trenér nebo učitel reaguje na předvedený výkon hráče či žáka. Aby byla zpětná vazba co nejkvalitnější, tak je se s ní pojí jakási diagnostika, která má nejčastěji podobu slovních upozornění. Patří sem pochvala, kritika, instrukce ad. Další možností je ukázka kombinovaná se slovní instrukcí. Zpětná vazba vyjadřuje kontrolu činnosti vykonané hráčem nebo žákem.

Bowman a Laurent (2011) ji definují takto. Jedná se o informaci, která nám vyjadřuje úroveň výkonu u prováděné dovednosti nebo úroveň porozumění dané činnosti. Je mostem nad propastí, která existuje mezi povědomím studenta o provádění činnosti a standardy, které požaduje trenér nebo učitel. Potvrzení těchto pozitivních účinků zpětné vazby na studentovo učení se datuje od počátku dvacátého století. Zjistilo se, že správné používání zpětné vazby má pozitivní účinky na budoucí učení.

Ballard a kol. (2012) charakterizují zpětnou vazbu jako informaci, která poskytuje studentovi podrobné informace o tom, jak byl pohyb proveden a jak se jeho provedení lišilo od zadaného cíle. Například v rámci kvality a rozsahu provedení.

Jarzebowski a kol. (2012) přistupuje k zpětné vazbě tímto způsobem. Zpětná vazba je informace o stávajícím výkonu jednotlivců, která ovlivňuje jejich motivaci, pracovní spokojenost a výkonnost (DeNisi & Kluger, 2000; Gregory, Levy & Jeffers, 2008). Zpětná vazba je zejména relevantní v trenérské praxi, kde je poskytována na podporu sebeuvědomění, učení a ke zlepšení výkonnosti.

Da Costa a kol. (2009) píše, že zpětná vazba je chápána jako reakce od učitele na motorický výkon studentů. Zpětná informace může mít tyto funkce: motivační, posilující a informační. Nicméně tato informace ve sportovním kontextu též závisí na trénovanosti a zkušenosti jedinců.

Moraru (2012) zpětnou vazbu charakterizuje jako jeden z nejdůležitějších procesů, který je používán pro korekci chyb a učení ve sportovním tréninku. Vztahuje se na všechny smyslové informace týkající se pohybu.

Zpětnovazební informace, by, jak uvádí Horčic a Zemanová (2009) měly obsahovat pokyny, jak získat mentální a praktické dovednosti. Úkolem těchto informací by mělo být rozšiřování vzdělání a v důsledku toho i přeměna svého okolí. Dále pak vytyčování cílů, budování sebedůvěry, rozvoj kritického myšlení, vyhledávání klíčových slov a řešení neúspěchů.

Svoboda (2000) ve svém díle „Pedagogika sportu“ uvádí, že zpětná vazba přináší několik stanovisek a podrobněji je vysvětluje:

1. Hodnotící stanovisko jak je trenér spokojen s herním či pohybovým výkonem
2. Popisné stanovisko – není hodnotící, může mít efektivní vliv
3. Korektivní stanovisko – co by měl hráč udělat, aby se výkon (změnil) zlepšil
4. Vysvětlující stanovisko – důvody, proč se nedaří

## 5. Reflektivní stanovisko – vede k sebereflexi, k sebehodnocení

Svoboda (2000)

### 2.1.2 Korekce

Korekce je součástí zpětnovazebné informace, proto na ní autoři nahlíží v souvislosti s touto vazbou. Svoboda (2007) píše o zpětnovazebné korekci jako o zvláštním způsobu sdělení, jenž trenér předává velice často. Jedná se o objektivní hodnocení toho, co se stalo. Po korekci by vždy mělo následovat nějaké povzbuzení, měla by být oceněna i snaha. V žádném případě by trenér neměl používat sarkasmus, ironii a výtěch.

Svoboda (2000) slučuje pojem zpětná vazba a korekci do jednoho. Podle něho se jedná o informaci, která vede ke změně provedení a následně i výsledku. Zpětná informace přináší sdělení o několika faktorech. Mezi tyto faktory zařazujeme hráčovo chování, jak se jeho projevy liší od předpokládaného výsledku, jestli je jeho práce efektivní, hledání příčin neúspěchu a jeho vlastní pocity z předvedené činnosti.

### 2.1.3 Druhy zpětnovazebných informací

ZIV může být poskytována mnoha způsoby. Patří k nim pozorování míčku, pocit hole, bodové skóre, komentář. Řečová ZVI patří k nejčastěji užívaným.

Slovní ZVI může být prezentována mnoha slovními způsoby, které představují odlišné učební procesy:

- 1.) Uprostřed namáhavého tréninku řekne trenér zápasníkovi: „Vydrž Ondro, makáš skvěle!“
- 2.) Po riskantní, ale dobré přihrávce na koš: „Velmi dobře, Lucko!“
- 3.) Trenér sdělí hráči, že bude týden sedět na lavičce, protože má špatný prospěch.
- 4.) Učitel řekne hráčce, že švih paží vzad musí být delší a pomalejší.

(Dobry a kol., 1992)

#### 2.1.3.1 Vnitřní zpětná vazba (intrinžitní)

Těž se nazývá inherentní ZVI. Jedná se o informaci, která je poskytována přirozeně. Je to odezva těla na určitý pohyb, vnímání pohybu pomocí receptorů (svalová tělíska, šlachová tělíska), jak uvádějí Dobry a kol. (1992).

Jansa (2012) uvádí, Jestliže je však informace produkována v rámci vyhodnocení vlastní činnosti, tak se jedná o zpětnou vazbu vnitřní tzv. intrinzitní. Zařazujeme sem sluch, zrak, pocity pohybu apod.

Williams a Hodges (2005) hovoří o vnitřní zpětné vazbě, jako o přirozeném důsledku provádění nějaké činnosti. Například hráč ve fotbale je schopen vidět, slyšet, cítit, jakým způsobem provedl danou činnost.

Rotwell (1994) uvedl, že prvek, který nejvíce přispívá k implementaci nové dovednosti u hráče, je vnitřní zpětná vazba.

Sidaway a kol. (2012) uvádějí jako příklad zpětné vazby informaci, která je produkována z vnitřních zdrojů. To je například, když si člověk uvědomuje, že při vstávání ze židle opět spadl.

Moraru (2012) hovoří o vnitřní zpětné vazbě, jako o informaci o výsledcích, které předávají receptory. Vede k zásadnímu zlepšení výkonu a učení, avšak sportovci nejsou schopni si všimnout veškerých chyb.

Příkladem vnitřní zpětné informace, jak ve své knize uvádí Rychtecký (1998), pro žáka při skoku do výšky, je vnímání pomocí taktilního receptoru shozená laťka nebo při běhu dosažený čas. Žák je tedy schopen rozpoznat podle svých vlastních pocitů, jestli bylo cvičení provedeno správně, či nikoliv.

#### 2.1.3.2 Vnější zpětná vazba (extrinzitní)

Jedná se o informaci, která je umělým způsobem žákovi poskytována navíc k intrinzitní. Učitel sděluje žákovi např. čas, kterého dosáhl nebo počet bodů v konkrétní disciplíně. Samozřejmě, že sem patří i vlastní korekce.

Mezi extrinzitní ZVI patří: znalost výsledků, znalost výkonu, filmy, články do novin.

Sdělení výsledků svěřenci, patří k velmi důležitým ZVI, ale je důležité je brát v potaz, aby informace nebyla redundantní, neboli nadbytečná. Sdělit fotbalistovi, že minul branku, asi není třeba, tuto informaci získá hráč sám. Znalost výsledků dopomáhá k zlepšování se během učení (Dobrý a kol., 1992).

Pokud je nositelem informace trenér nebo učitel, jak píše Jansa (2012), tak se nám jedná o zpětnovazebnou informaci vnější, neboli extrinzitivní. Je to informace, která nevychází z člověka samotného, ale je mu poskytována navíc.

Vnější zpětná informace dle Williamse a Hodgese (2005) je zpřesňující zpráva například o tom, jestli míč měl správnou trajektorii letu nebo, dále o postavení nohy v době kopu apod. Jedná se o informaci, jakým způsobem byl pohyb proveden, autor ji zde nazývá „znalost výkonu“.

Franks (1996, 2004) napsal, že vnitřní zpětná vazba je podstatná při spouštění dovedností, avšak trenér je povinen poskytovat tu nejlepší vnější zpětnou vazbu, aby sportovec měl možnost srovnání mezi tím, co udělal špatně a naopak správně. Tato vnější zpětná informace je jednou z nejdůležitějších veličin, která ovlivňuje učení a následně i výkon.

Příkladem vnější zpětné vazby, jak zmiňují Sidaway a kol. (2012), je informace, kterou sděluje někdo z okolí člověku, který při vstávání ze židle opět na ní spadl. Př.: „Při vstávání ze židle jste měl příliš daleko nohy před ní“.

Vnější zpětná vazba, podle Moraru (2012) slouží k vytváření motivace pro zachování úsilí během sportovního výkonu. Nedílnou součástí vnější zpětné vazby je informace o technické chybě, která vede k její nápravě a zlepšení výkonu.

#### 2.1.3.3 Pozitivní zpětná vazba

Kladnou zpětnou vazbou se rozumí vliv vedoucí k zesílení řízení činnosti (např. chvála vede k častějšímu výskytu odměněného chování), záporná zpětná vazba naopak zeslabuje danou činnost (trest snižuje činnost trestaného chování), (Průcha a kol., 2003).

Dobry a kol. (1992) chápe pozitivní zpětnou informaci jako projev pochvaly za správně provedenou činnost.

Pozitivní zpětná vazba nebo oprava podnětů podle TZETZIS a kol. (2008) zvyšuje sebedůvěru při provádění jednoduchých dovedností. Ale pouze kombinace chyb a opravy podnětů vede ke zvyšování sebedůvěry při složitých dovednostech.

Ahmadi a kol. (2011) ve své studii sdělují, že pozitivní zpětná vazba po správně vykonané pohybové činnosti ovlivňuje hráčovu motivaci

#### 2.1.3.4 Negativní zpětná vazba

Jak Dobry (1992) publikuje, jsou to takové informace, které mají negativní a kritické ladění. Jedná se např. o časté vytýkání chyb.

Mouratidis a kol. (2010) uvádějí, že Negativní zpětná vazba se zaměřuje na konečný výsledek provádění nějaké činnosti. Zvláště na něčí selhání při výkonu.

Pokud je pohybová činnost vykonaná nesprávně, tak negativní zpětná vazba podle Ahmadiho a kol. (2011) posiluje informační aspekt.

#### 2.1.3.5 Kinematická zpětná vazba

Kinematická zpětná vazba zahrnuje konverzi informací o pohybu, která je vnímána buď vizuálně, nebo sluchem. Po dlouhou řadu let se kinematická zpětná vazba používala jako vodítko, při provádění komplexních komplikovaných motorických dovedností, jako je např. chůze (Mandel, Nymark, Balmer, Grinnell, & O'Riain, 1990).

#### 2.1.3.6 360° zpětná vazba

Stránka MOTIVP (2013) uvádí jako jednu z forem zpětné informace 360° zpětnou vazbu.

Jedná se o zpětnou vazbu, která je získaná z více zdrojů. Mezi tyto zdroje patří spoluhráči, přátelé, trenéři, rodiče apod. Umožňuje nám porovnání mezi hodnocením vlastním a hodnocením z okolí. Tento způsob komunikace ve skupině podněcuje ostatní členy skupiny k řešení problémů uvnitř. Podporuje rozvoj vzdělávacích potřeb pro jednotlivce i pro celé skupiny.

## 2.2 Komunikace

Podle Hartla a Hartlové (2010) komunikace = dorozumívání, tento jev se vyskytuje, jak u lidí, tak i u ostatních živočichů. Jedná se o vysílání a přijímání informací. Způsobů komunikace jako takové je mnoho. Např. existuje komunikace verbální a neverbální. Komunikace verbální spočívá v předávání informací pomocí mluveného slova. Neverbální dorozumívání je postaveno na transferu informací prostřednictvím pohybu těla, gest, mimiky, pohybu očí.

Mikuláščík (2003) charakterizuje komunikaci jako pojem s velmi širokým použitím. Slovo má původ v latině a znamená něco spojovat. Pokud budeme nahlížet na komunikaci v rámci psychologie, tak toto slovo neznámá jen přenos informací. Jedná se o mnohem více, jde o sebereprezentaci o sebepotvrzování. Lidé zde vyjadřují postoje k předmětům, ale i k jedinci, který informaci přijímá. Záleží pouze na nich, jakým způsobem usnadní či znesnadní porozumění příjemci informace.



Podle Janouška (1968) je komunikace „sdělování významů v sociálním chování a v sociálních vztazích“. Kretch, Crutchfield a Ballachey (1968) charakterizují komunikaci také jako „výměnu významů mezi lidmi“.

Trenérské povolání je velice podobné učitelskému, dovolují si tvrdit, že je téměř totožné. Velmi důležitý termín v rámci této kapitoly je „pedagogická komunikace“.

V pedagogických pracích Gavory a kol. (1985, 1988) je pedagogická komunikace definována jako proces vzájemného vyměňování informací mezi všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Je tvořena stránkou procesuální, obsahovou a vztahovou. Nelešovská (2005) uvádí „pedagogickou komunikaci“ jako prostředek, který slouží k uskutečňování výchovy a vzdělání. Tento specifický druh navázání kontaktu učitele s žákem umožňuje přenos informací od učitele k žákovi nebo ke skupině prostřednictvím verbálních nebo neverbálních projevů.

Komunikace verbální má několik fází. První fáze je záměr učitele sdělit žákovi nějakou informaci. Znamená to, že učitel si předem promyslí, jak bude sdělení vypadat. Druhou fází je vlastní sdělení, což už je konkrétní slovní formulace, která je přímo adresována žákovi nebo skupině. Nyní přebírá svou roli žák, tedy příjemce. Jeho úkolem je odhalení smyslu sdělení. Pokud se příjemci nedaří dekodovat sdělení, tak je možné smysl informace zpřesnit pomocí rozhovoru. V rámci dialogu dochází k vyjasnění nepřesností a ke konkretizaci smyslu daného sdělení.

Pyke (2001) píše o komunikaci takto: „ Je důležité, aby trenéři používali více druhů komunikačních strategií, díky kterým budou schopni komunikovat s různými sportovci a budou schopni vyhovět jejich vlastním potřebám.

Další dovednost, kterou by měli mít trenéři, je komunikace s médii. V Austrálii je dokonce součástí závěrečných zkoušek u oboru trenérství zkouška z komunikace s médii. Jako další dovednost je zde komunikace s úředníky (vedení klubu). Některé sportovní organizace vytvářejí programy, ve kterých se úředníci (vedení klubu), hráči a trenéři učí vzájemně komunikovat mezi sebou.

### *Komunikační dovednosti*

Důležité je správně rozdělovat komunikaci podle toho, s kým mluvíme, jinak budeme mluvit k jednotlivci a jinak budeme mluvit ke skupině“.

Komunikační dovednosti zahrnují:

- prezentaci informací v psané, mluvené nebo audiovizuální formě
- schopnost naslouchat hráčům
- řešení konfliktů
- zpětnou vazbu

Denison (2007) uvádí, že: „Komunikace je o objevování a sdílení názorů mezi trenérem a hráčem.“

Ve sportovní trenérské literatuře průvodce ke komunikaci uvádí představy o tom, jak by měla vypadat verbální a neverbální komunikace. Mělo by se zde objevit aktivní naslouchání a interakce mezi hráčem a trenérem.

Někteří autoři zde argumentují, že komunikace může být užívána záměrně k přemlouvání, oceňování, informování a motivování. Další se zde pokoušejí vyzkoumat, proč komunikace není tak efektivní.

Kromě trenérství je nejzřejmější užití komunikace pro zpětnou vazbu a podávání instrukcí. Další užívání komunikace můžeme spatřit v zaměstnání při základní výměně názorů zaměstnanců.

### **2.2.1 Efektivní komunikace**

Lynch (2001) uvádí ve své publikaci, že nejdůležitější a nejnáročnější dovedností pro budování silných vztahů se sportovci, zaměstnanci a dalšími osobami působící ve vašem programu je efektivní komunikace. Několik úspěšných trenérů, se kterými pracuji, mi povědělo, že dobrá a produktivní komunikace je obtížná, ale přesto tvoří základní podstatu dobrého koučinku. Dobrá komunikace podporuje a vzbuzuje důvěru, odvahu, soucit, spolupráci a pocit začlenění do nějaké společnosti mezi sportovci. Díky dobré komunikaci mohou trenéři naučit své svěřence toho co nejvíce. Umění komunikace je zásadní a lze se jej naučit. Trenér a tým, kteří komunikují dobře buď na hřišti, nebo mimo něj, poukazují na patřičnou vyzrálost jejich práce.

Dnešní svět sportu je mnohem náročnější, než byl doposud. Trenér musí čelit velkému tlaku a mnoha požadavkům. Sportovci hledají týmy, různé programy a školy, ve kterých působí trenéři, kteří s nimi budou komunikovat s respektem. Z tohoto důvodu dobrá komunikace začíná už s náborovým procesem. Když nastane obtížná situace v týmu, což se určitě někdy stane, sportovci očekávají, že s nimi bude jednáno jako s lidmi.

Dobrá komunikace mezi vedením týmu a hráči pomáhá budovat důvěru, bezpečné prostředí, ve kterém se všichni mohou rozvíjet, jak nejlépe dovedou.

Požadavky, které trenéři kladou na své svěřence, se snadněji prezentují, když je komunikace efektivní. Abychom mohli jako trenéři se sportovci plnit tyto požadavky, je třeba užít různé kreativní způsoby, které nám pomohou s nimi efektivně komunikovat.

Dobrá komunikace je klíčem k nalezení správné cesty, jak se stát efektivním trenérem. Cíl trenéra, pokud sděluje negativní zprávu, by měl být takový, aby zpráva neobsahovala žádný hněv a nepřátelství, interakce by neměla být úzkostlivá, ale vnímavá. Záleží pouze na trenérovi, jestli se bude či nebude snažit sdělení negativní zprávy usnadnit.

### **2.2.2 Komunikace mezi hráčem a trenérem**

Trénování je v podstatě celé o komunikaci. Úspěšní trenéři jsou mistry komunikace a neúspěšní trenéři jsou neúspěšní ne proto, že by neměli menší znalosti, ale proto, že neumějí komunikovat se sportovci. Jako trenéři musíte být schopni efektivní komunikace v nespočetných situacích, včetně komunikace s nespokojenými rodiči o tom, proč jejich dcera nenastoupila v utkání, nebo při vysvětlování, jakým způsobem provádět technické prvky, musíte umět představit tým na školním shromáždění a také diskutovat s rozhodčím, pokud je jeho rozhodnutí prokazatelně nesprávné. Efektivní komunikace je pro úspěšné trénování důležitá jako úspěšný sňatek, rodičovství či osobní kariéra.

#### *Tři formy komunikace*

Začneme s několika základy komunikačního procesu. Zaprvé, komunikace neznamena jen vydávání příkazů a pokynů, ale také přijímání reakcí na tyto pokyny od sportovců. Obecně lze říci, že se trenéři vyznačují spíše rétorickými schopnostmi než schopností naslouchat druhým. Jsem si však jist, že trenéři nejenom musejí umět vydávat srozumitelné, jasné a zřetelné pokyny, ale také musí být ochotni naslouchat reakci sportovců na ně.

Za druhé, komunikace se dělí na verbální a nonverbální. Nepřátelská gesta, tvář vyjadřující radost, intimní pohyby a leskové jednání, to všechno jsou formy neverbální komunikace. Odhad hovoří o tom, že přes 70% komunikace je neverbálního charakteru. To potvrzuje předchozí poznatek o tom, že co řeknete, není tak důležité, jako spíše co uděláte.

Většina z nás je schopna kontrolovat svůj verbální projev lépe než neverbální. Vzhledem k tomu, že trenéři jsou velmi často pozorně sledováni hráči, funkcionáři a publikem, musí mít svoji verbální komunikaci pod kontrolou.

Za třetí, komunikace má dvě složky: obsahovou a emoční. Obsahová je podstatou předávaného pokynu a emoční vyjadřuje pocity, které přitom máte. Obsah je obvykle vyjádřen verbálně, emoce neverbálně. Sporty, doprovázené vysokým psychickým tlakem od trenéra, vyžadují, aby se kontroloval jak v obsahové, tak v emoční komunikaci.

Trenéři jsou většinou mnohem lepší ve vydávání pokynů než ve sledování reakcí na ně, raději se vyjadřují verbálně než neverbálně.

### *Pozitivní kázeň*

Kázeň pro většinu z nás znamená negativní termín, avšak základem slova kázeň, disciplína, je anglické disciple, což znamená žák, učeník, odchovanec, a to již vytváří podstatně pozitivnější představu. Žák je osoba, která poslouchá a sleduje, co jí trenér, učitel, rádce vysvětluje. Jako trenér jste v pozici učitele a vaši sportovci jsou žáky. Pozitivní přístup vnímá kázeň jako trénink rozvíjející sebekontrolu vašich žáků.

Kázeň začíná instrukcí, směřující nejenom k rozvoji sportovních, ale i životních schopností a dovedností. Po instrukci následuje trénink, který dává hráčům příležitost tyto dovednosti procvičovat. Při tréninku jim jako trenér pomáháte tím, že opravujete jejich chyby.

Trenéři většinou předpokládají, že sportovci už většinou s určitými dovednostmi přicházejí, vědí jak kontrolovat a usměrňovat své emoce, dokážou odlišit dobré od špatného a také disponují určitou úrovní sebekázně. Avšak sportovci nemusejí všechny sportovní dovednosti ovládat, chovat se přiměřeně, tj. mít své chování pod kontrolou. V takovém případě potřebuje trenér nejprve své sportovce instruovat, zadané pokyny procvičovat a v konečném stadiu opravovat jejich chyby. Pozitivní kázeň znamená nejen opravovat chyby v chování, ale také správnému chování učit.

U pozitivního přístupu ke kázni je třeba rozlišovat mezi dvěma typy chyb nebo nesprávného chování. První typ je ten, kdy se sportovec sice snaží správně chovat, ale nejde mu to, protože to ještě nezvládl a ani neví, jakým způsobem to má udělat. Druhý typ chyb je takový, když se sportovec úmyslně chová špatně. Pokud byl sportovec správně instruován a zná způsob, jak provádět dané cvičení nebo jak se chovat, avšak úmyslně to tak nedělá, musíte okamžitě zasáhnout a toto nesprávné jednání korigovat.

Klíčový význam má v tomto případě nutnost rozlišit, kdy sportovec potřebuje instrukci a kdy korekci.

Pozitivní kázeň prezentuje váš postoj k hráčům, a ten by měl být konstruktivní, nikoli destruktivní. Tak lépe získáte dostatečný prostor pro řízení týmu a také vám to umožní řízení citlivě regulovat, abyste nepotlačili sportovcův všestranný růst a motivaci. Již jsme se zmínili o tom, jakým způsobem je potřeba držet tento „kousek mýdla“-nestisknout ho příliš, aby vám nevyklouzlo z ruky, a použít pouze tolik síly, která je potřebná k jeho udržení v ruce. Jako trenéři jste odpovědní za vedení a stanovení limitů pro chování svých svěřenců, avšak také musíte hledat způsob, jak je učit sebekázni a jak zvýšit jejich sebedůvěru a sebehodnocení (Martens, 2006).

### **2.2.3 Komunikace mezi trenérem a týmem**

Podle Malcolma (2006) dobrá komunikace mezi trenérem a hráči je důležitá k tomu, aby byl tým úspěšný. Trenér tráví mnoho svého času předáváním svých myšlenek a informací hráčům; v případě, že nedokáže efektivně komunikovat, tak výsledkem je všeobecný zmatek. Musí brát ohled na to, že každý hráč je jiný a jeho přístup musí být k tomu přizpůsobený. Například někteří hráči reagují na klidný, přátelský a přesvědčivý přístup, zatímco ostatní budou reagovat lépe na přísné a jasné příkazy.

#### *Principy komunikace*

#### *Porozumění sdělení*

Trenéři se často domnívají, že když něco řeknou, tak hráči tomu automaticky rozumějí. Není tomu vždy tak, hráči se liší ve schopnostech přijímání, interpretování,

zapamatování informací. Trenér si musí být jist, že jeho sdělení je plně srozumitelné pro všechny hráče. Musí užívat jednoduchých slov, jak jen je to možné a vyvarovat se toho, aby převažoval žargon, který může hráče mást. Hráči, kteří nerozuměli tomu, co trenér říká, by měli za ním individuálně zajít, aby jim to vysvětlil a objasnil. K tomuto dochází pouze tehdy, když trenér nabádá hráče, aby se ho nebáli na něco zeptat.

#### *Pozitivní instrukce*

Trenér musí být vždy jasný a pozitivní, když mluví k hráčům, neměl by být depresivní, neměl by mít poraženecké tendence v případě nejasností, které se týkají situace. Nemá smysl stále říkat hráčům nebo týmu, že dělají něco špatně, bez toho, aniž bychom jim řekli, proč to dělají špatně a jak to napravit.

Například trenér, který informuje hráče, že jeho přihrávka byla špatná, ve skutečnosti neříká hráči nic o tom, jak by se toho měl příště vyvarovat. Ale když trenér použije takovouto informaci: „Přihrál jsi špatně, protože jsi měl špatné načasování“, může takovéto sdělení vést ke zlepšení hráče. To však neznamená, že hráči by neměli být kritizováni, kritiku je možné použít, ale musí být konstruktivní.

#### *Zapojení hráčů do komunikace*

Komunikace mezi trenérem a hráči, kde jsou sdíleny otázky a myšlenky, je obvykle velmi produktivní. Povzbuzování hráčů k diskuzi vede k motivaci ke zlepšování vlastního výkonu. Čím více otázek je trenér schopen odpovědět, tím získává větší respekt u svých hráčů, nicméně by však nikdy neměl předstírat, že odpověď zná, když tomu tak opravdu není. Je mnohem čestnější říct na rovinu, že odpověď nezná, a klidně se i zeptat jiných hráčů. Nebezpečné pro diskuzi je to, pokud se hráči ptají moc a pokládají negativní a nelogické otázky. Za těchto okolností trenér musí zasáhnout a říci hráčům, aby komunikovali k danému tématu a drželi se hlavních bodů komunikace.

#### *Metody komunikace*

Máme několik metod komunikace, které mohou trenéři využívat.

#### *Metoda přikazování*

Trenér musí být jasný a přesný ve svých instrukcích, měl by říkat hráčům přesně, co by měli dělat. Například by měl říci hráči, který dává svému soupeři moc velký prostor, aby se k němu přiblížil a nenechal ho s míčem otočit. Tato metoda je efektivní, když je málo času a hráči potřebují rychlé a efektivní informace, využíváme ji v poločasech nebo když je třeba naléhavé instrukce.

#### *Metoda diskuze s jednotlivými hráči*

Zde musí být efektivní dialog mezi trenérem a hráči tak účinný, aby docházelo ke zlepšování výkonu. Toho lze dosáhnout prostřednictvím uvolněné diskuze, kde obě strany mohou volně prezentovat své názory. Často je hráč schopen se více otevřít než, když by měl mluvit před celým týmem.

#### *Metoda týmové diskuze*

Mnohem závažnější a bezprostřední záležitosti se řeší v týmové diskuzi. Týmová diskuze může zahrnovat cokoli od týmové disciplíny k taktické přípravě pro nadcházející zápas. Tón hlasu a téma by se měly lišit podle daného okamžiku.

Často týmové rozhovory bývají špatně připraveny a nedospívají k takovým závěrům, v které trenéři doufali. Takovéto diskuze je třeba plánovat dopředu a zvážit přístup, styl a obsah, aby nedocházelo právě k neplánovaným závěrům.

#### *Metoda vizuální demonstrace spojená s komunikací*

Trenér může sdělovat informace a myšlenky pomocí názorných pomůcek a demonstrace mnoha různými způsoby. Jasně a dobře navržená tabule může být hlavním bodem v šatně, tato tabule dokáže zobrazit aktuální informace, tréninkové plány, zprávy ze zápasů a mnoho dalších užitečných informací. Filmy nebo videozáznamy ze zápasů mohou být také cenným prostředkem, díky kterým mohou hráči vidět, co dělali správně nebo špatně. Trenér také může sdělovat své myšlenky pomocí demonstrací a diskutovat o nich s hráči.

## 2.3 Typologie trenérů

Trenérské povolání se dlouhodobě vyvíjelo a jeho vývoj neustále pokračuje. Stále se objevují nějaké nové trendy. Svoboda (2007) ve své knize uvádí, že z počátku trenérů nebylo vůbec třeba. Tuto činnost dříve zastávali zkušenější sportovci. Hlavní nevýhodou bylo, že sportovní příprava byla málo intenzivní a diferenciovaná. Postupem času se začali zkušenější sportovci vzdělávat, což umožňovalo lepší a rychlejší přípravu svěřenců na podávání mnohem kvalitnějších výkonů v kratším tréninkovém období.

Dnes už nikdo nepochybuje o tom, že práce trenéra musí být podložena znalostmi z pedagogiky, psychologie a dalších oblastí vědy. Během dalších let nároky na trenéry stále vzrůstaly, a tak se dostalo trenérské vzdělání až na univerzitní půdu.

Trenér by měl hlavně vystupovat jako určitá osobnost a odborník v oboru, jeho chování by mělo být příkladné pro jeho svěřence. Správná osobnost trenéra zahrnuje: klidný přístup k problémům, rychlé navození pracovní atmosféry, utváření vřelého kontaktu, volbu vhodného způsobu prezentace úkolů, precizní komunikaci, vystižení vhodného okamžiku k zákroku.

Trenérů máme několik typů a v této části si je podrobně představíme. Prvním typem je trenér „autoritářský“, který vyžaduje přesné plnění úkolů, dovede být krutý, udržuje si v týmu pořádek. Tento typ není schopen navázat přátelství se svými svěřenci, není moc oblíbený a vede děti k agresivitě. Dalším typem je „přátelský“, který je pravým opakem předchozího. Zajímá se o své svěřence, navozuje přátelské vztahy, utváří příjemnou atmosféru v týmu. Hráči ho mají většinou rádi. Trenér „intenzivní“ je velmi podobný prvnímu typu, ale liší se především vyšší emocionalitou a téměř přehnanými nároky na hráče. Trenér „snadný“ je opakem trenéra „intenzivního“. Tento typ bere vše s určitou nadsázkou, nic ho nerozhodí, působí suverénně a klidně. Posledním typem je trenér „chladný počtář“. Projevuje se chladným přístupem ke svým svěřencům. Je vzdělaný a vše počítá. Díky svým neustálým propočtům a kalkulacím nevytváří příliš příznivou atmosféru v týmu (Svoboda, 2007).

## 2.4 Trenér dětí

Podle Periče (2008) být trenérem dětí je složitá činnost, která vyžaduje množství znalostí z různých oborů. Často se stává, že trenéry se stávají obvykle rodiče nebo



vysloužili sportovci, kteří mají opravdu výborně zvládnuté fotbalové dovednosti, což mnohdy nestačí. Většinou jim chybí znalosti o jejich nedospělých svěřencích a o přístupu k tréninku v dětském věku.

Trénink dětí by měl být zaměřen na to, kolik dovedností a v jaké kvalitě zvládnou, jak jsou šikovné a v neposlední řadě, jak je sportování baví. Děti si potřebují hlavně hrát, bavit se. Trénink by se měl zaměřovat nejen na oblast rozvoje pohybových schopností a dovedností, ale také na prožitek dětí, radost z pohybu, atmosféru kamarádství a společných dobrodružství, které mohou přinést vzpomínky na celý život.

Kdykoliv, když trenér dělá nějaké rozhodnutí, tak se chová určitým způsobem, pro každého jedince specifickým. V první řadě by měl uvažovat nad tím, co je nejlepší pro jeho svěřence, a až poté se soustředit na výsledek.

#### Vedení tréninku dětí

Každý trenér má svůj osobitý styl chování a vedení tréninku. Vše záleží na aktuálních podmínkách, ale také na psychickém a duševním stavu trenéra.

Představíme si zde základní rozdělení stylů vedení tréninků, které uvádí Perič (2008).

Prvním typem je „autoritativní vedení“. Znamená to, že trenér téměř nepřipouští diskuzi, rozhoduje o věcech sám, dbá na řád a disciplínu. Neměl by však být na děti příliš tvrdý. „Autoritativní“ styl se uplatňuje, když mužstvo prochází ne příliš úspěšným obdobím. „Demokratické vedení“ už nám naznačuje, že trenér je ochoten diskutovat o určitých věcech se svěřenci a do jisté míry se podílet na vedení a průběhu tréninku. Děti by měly nabýt pocitu jistoty a respektu ze strany trenéra. Právě proto je velmi důležité, jaké zvolí trenér úkoly pro své svěřence. Měl by je zvolit tak, aby byly řešitelné dětmi, bez jakéhokoli dalšího dopadu na tým. Třetím a posledním příkladem je vedení „liberální“. V rámci tohoto přístupu musí být trenéři opatrní, protože je spíš důkazem nerozhodnosti a neschopnosti vést tréninkovou jednotku. Na druhou stranu má své místo v určitém vývojovém stadiu dítěte, ve kterém se doporučuje, aby byl využíván.

Pokud trenéři začínají trénovat s opravdu malými dětmi, měli by zpočátku především využívat styl autoritativní. Je to z jednoho prostého důvodu. Děti nemají ještě dostatečně vyvinutou nervovou soustavu a mají velmi malé životní a sportovní zkušenosti. Postupem času, když děti stárnou a vyvíjejí se, je adekvátní přecházet k demokratickému stylu. Dáváme tím dětem najevo, že jejich slovo a názory mají v tréninku určitou váhu a místo. Liberální styl používáme velmi málo.

Podle Choutky a Dovalila (1991) je pro vedení tréninkového procesu dětí a mládeže optimálním typem trenéra pedagog. Je tomu tak proto, že tréninkový proces s dětmi a mládeží musí plně respektovat vývojové zvláštnosti, musí být založen na všestranném a harmonickém rozvoji a musí být perspektivně zaměřen. Tyto požadavky kladou vysoké nároky na šíři všeobecného i speciálního vzdělání, zejména na znalosti biologických, psychologických a pedagogických základů tréninkového procesu. Trenér mládeže má být osobností, vzorem po všech stránkách. Kromě vzdělání by měl dětem a mládeži rozumět, měl by být trpělivý, odpovědný a cílevědomý a měl by svou práci zaměřovat do budoucnosti. Měl by umět mládež pro sport získat, zaujmout ji a rozpoznat míru talentu mladých sportovců. Ve specializované sportovní činnosti by měl být trenér schopen správně aplikovat speciální trénink na věkové a vývojové zvláštnosti.

Fajfer (2005) ve své knize uvádí, že děti chtějí fotbal hlavně hrát podle svých pravidel. Právě tento přístup dětí vytváří nadšení pro fotbal a vede k celoživotním zážitkům. V tréninku musíme dbát na to, že trénink dětí není trénink dospělých. Trenér by zde měl sloužit jako organizátor a měl by podporovat samostatný a nenucený vývoj mladých hráčů. Je třeba klást důraz na všestranný rozvoj.

## **2.5 Chování**

### **2.5.1 Obecná definice chování**

Chování je specifický způsob jednání a vyjadřování, který je naprosto individuální a liší se u každé člověka. Lidský jedinec je velice učenlivý tvor a je schopen si zapamatovat, respektive se naučit některé formy chování, které jsou vhodné a adekvátní k daným situacím.

Ale i přesto tato schopnost chování je u většiny jedinců v určitých specifických situacích velmi odlišná.

Obecná definice podle Hartla a Hartlové (2010) zní takto: „ Chování je souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu na vnitřní podněty, včetně projevů slovních, protože chování může odrážet i vnitřní stavy myšlení a velmi často se tak děje“. Podle J. B. Watsona (1914) je chování zvláštní soustava reakcí na okolí a podle

E. L. Thorndika (1914) chování je myšlení, cítění a způsob života, které jedinec projevuje a jsou označovány jako rozum, temperament, charakter či dovednost.

### 2.5.2 Chování trenéra

Chování je velmi složitá a individuální záležitost každého trenéra. Literatura nám nabízí mnoho užitečných publikací, podle kterých se mohou budoucí odborníci řídit. Nalézáme v nich návody, co by trenéři měli praktikovat, jaké by měly být jejich znalosti, ale také v nich nalézáme příklady, kterých by se měli naopak vyvarovat.

Uvádím zde několik pohledů na konkrétní chování trenérů od různých autorů. Další publikace, která se zabývá chováním trenéra včetně pozorování a vyhodnocování, je Buzek a kol. (2007).

Chování trenéra lze definovat jako soubor všech vzájemně spjatých aktů trenéra, jimiž se funkce trenéra realizuje a zároveň uskutečňuje vzájemné působení mezi ním a prostředím. Zahrnuje především objektivně pozorovatelné aktivity, tj. řeč (sdělování), jednorázová či dlouhodobá jednání (úkony, činnosti) a výraz (mimický, pantomimický), (Buzek a kol., 2007).

V další části knihy autor seznamuje s formami chování, které trenéři používají. Nacházejí se v ní konkrétní příklady těchto forem.

#### 2.5.2.1 Formy chování trenéra

Mezi verbální formy chování patří instrukce, korekce, zpětná informace, oznámení a dotaz. Typickou neverbální formou chování je například recepce, pozorování, posuzování. Pokud trenér pohybovou ukázkou doplňuje slovním komentářem, při rozhodování o formě chování se upřednostňuje příslušná verbální forma.

Instrukcí se rozumí forma vztahující se k budoucí, nové činnosti nebo vysvětlující hlubší souvislosti. Příklady: „Postavte se proti sobě na šířku hřiště“ ... „V těch trojicích si budete v pohybu libovolně přihrávat.“ ... (hráči běží)... „a chůze“ ... „běh“ ... atd. ... „Tuhle standardní situaci nacvičujeme, protože z ní padá dost gólů.“

Korekcí se požaduje změna během činnosti. Příklady: „Když to nejde, ztlumte míč a pak teprve přihrajte.“ ... „Zpomal!“ ... Nebavte se, když mluvím.“

Zpětnou informací se hráči dovídají o výsledku vykonané činnosti. Příklady: „Dobry.“... „Zatím nám to nejde. Z deseti pokusů jen dva dobrý.“... „Petře, to je nějaká rychlost? Ty ses vůbec nesnažil.“

Oznámení znamená promluvu bez přímé souvislosti s obsahem, učením nebo organizací tréninkové jednotky. Příklady: „Do jara to natrénujeme.“... „Ochladuje se, příště teplé oblečení.“

Poměr verbálních a neverbálních forem chování.

Při sledování tří nejčastějších verbálních forem se ukazují u trenérů dvě tendence. Buď u trenérů instrukce jasně převažují nad korekcí a zpětnou informací, na straně druhé jsou přibližně v rovnováze. U trenérů s vyšší kvalifikací se zkracuje doba instrukce ve prospěch doby určené pro pohybovou činnost a přibývá korekce a zpětná informace.

Věcná a jazyková analýza dokládá, že trenéři nejvyšší kvalifikace například nejvhodněji používají odborný jazyk a terminologii, hovoří věcně správně a nejlépe formulují myšlenky do srozumitelných a ucelených vět (Buzek a kol., 2007).

#### 2.5.2.2 Chování trenéra v trénincích a utkáních

Povolání trenéra požaduje psychologický citlivý vztah, schopnost komunikovat, ale i toleranci a hledání optimálních způsobů ovlivňování sportovců (Choutka a Dovalil, 1991).

V následující publikaci nalézáme návody, jakým způsobem by měl trenér v průběhu tréninku a utkání postupovat. Také je zde popsáno, co všechno by měl trenér znát a umět.

Výkonnostní sport vyžaduje trenéra - organizátora. Organizátorské schopnosti jsou nutné zejména proto, že se trenér na této úrovni zpravidla musí starat i o činnost celého oddílu, účastnit se zabezpečování podmínek pro tréninkový proces i organizaci soutěží; nezřídka musí být ve styku s různými složkami (závody, školami aj.).

Vrcholový sport vyžaduje trenéra - specialistu, což se v praxi projevuje např. přednostním zaměřením na jednu disciplínu.

V této publikaci se seznámím s tím, jakou úlohu by měl trenér zastávat před utkáním, během něj a po něm. Jedná se o to, co by měl dělat a jak postupovat.

Přesně stanoví program před začátkem utkání (začátek taktické přípravy k utkání, čas zahájení a dobu rozcvičení). Měl by povzbudit všechny hráče včetně náhradníků (navodit jim pocit nepostradatelnosti), naladit všechny hráče pro hru, v případě potřeby povzbudit i jednotlivé hráče.

V průběhu utkání

Pozorně sledovat utkání, aby mohl dát správné pokyny v přestávce utkání, případně krátce zhodnotit výkon vystřídaných hráčů. Vyhybat se negativním projevům směrem ke svým hráčům, soupeři i rozhodčím. V případě opakovaných chyb raději volit povzbuzující slova než hlasitou kritiku, neboť v prvních fázích utkání se buduje sebedůvěra pro další průběh utkání. V tomto směru působit i na rodiče a nedovolit jim negativní slovní projevy i vůči svým dětem. Být připraven změnit herní plán, vyžadují-li to situace na hřišti.

V průběhu přestávky

Nechat hráče vydechnout a uklidnit jejich emoce, poskytnout jim nápoje, zeptat se na jejich stav a možná zranění, lehká poranění okamžitě ošetřit. Dát jednoduché jasné a adresné pokyny.

Po utkání („společně vítězíme, společně prohráváme“)

Nechat hráče zklidnit, všechny pochválit; v případě porážky je utěšit, povzbudit a poukázat na dobré okamžiky v utkání; nepřipustit hádky, zdržet se okamžité kritiky družstva i jednotlivých hráčů, i když někteří hrou plně neuspokojili.

Hodnocení utkání ponechat na první trénink. Rozloučit se soupeřem, uznat jeho výkon, poděkovat rozhodčím, i když neřídili bez chyb (Buzek, Procházka, 1999).

### **2.5.3 Kategorizace chování**

#### **2.5.3.1 Instrukce**

Forma chování vztahující se k nové činnosti žáků, určující a popisující novou činnost žáků. Dále instrukce zahrnuje spouštějící nebo ukončující činnost žáků, která bude bezprostředně následovat, náповěda, slovní dopomoc k činnosti, se kterou byl žák seznámen.

Příklady:

„Ty budeš pískat.“

„Procvičte vrchní odbítí obouruč.“

„Položte švihadlo na zem.“

#### 2.5.3.2 Korekce

Forma chování, požadující okamžitou nebo časově poněkud oddálenou změnu v prováděné činnosti, dále je to forma chování vztahující se k některým kritickým místům nebo časem již vykonané činnosti.

Příklady:

„Pokud vám to nejde a ten míč se nepodaří odbít dvakrát souvisle, tak to vždycky chytněte a spoluhračce to nahrajte vrchem.“

„Netahejte ty žíněny po zemi, noste je.“

„Všichni tři musí nabíhat současně.“

„Chyt' a rozehrej znovu.“

#### 2.5.3.3 Zpětná informace

Forma chování vztahující se k průběhu nebo výsledku vykonané činnosti, hodnotící činnost nebo výsledek.

Příklady:

„Podbíháte to!“ ... „Nejde vám to!“ ... „To je krátké!“

„Petře, to je nějaká rychlost?“ ... „Dobré!“ ... „Je to na vás těžké.“

#### 2.5.3.4 Oznámení

Forma chování nemající podobu instrukce, korekce nebo zpětné informace.

Příklad:

„Příště to natrénujeme.“ ... „Do příští hodiny si přineste tepláky.“

#### 2.5.3.5 Dotaz

Forma chování vyžadující odpověď, odstraňující nejasnosti, nepřesnosti, vysvětlující stav atd.

#### 2.5.3.6 Recepce

Forma chování přijímající různá sdělení, odpovědi, dotazy v přímém komunikačním spojení.

#### 2.5.3.7 Pozorování

Forma chování zaměřující se na kontrolu nebo diagnózu činnosti.

#### 2.5.3.8 Posuzování

Forma chování zaměřující se zjevně na hodnocení výkonu, dodržování pravidel atd.

#### 2.5.3.9 Spoluúčast

Forma chování (bez mluveného projevu) předcházející možným úrazům. Dále je to forma manifestující aktivní spoluúčast na činnosti se žáky, pomoc, záchrana.

#### 2.5.3.10 Nejasná situace

Situace, kdy učitel je rušen různým mimovyučovacím zásahem, kdy se jedná o mimo vyučovací záležitosti, kdy je vzdálen, kdy je vázán přípravou pomůcek, kontrolou podmínek (čas, bezpečnost), (Süss, Marvanová 2009).

## **2.6 Didaktické styly používané ve fotbale**

Ve fotbale využíváme několik didaktických stylů, které si zde podrobněji představíme a ujasníme si, jaký mají význam.

### **2.6.1 Příkazový styl**

V rámci tohoto stylu dělá veškerá rozhodnutí trenér sám. Trenér je jediným zdrojem instrukcí. Navenek se styl projevuje kázní. Tento styl výrazně redukuje možnost individuálního přístupu.

### **2.6.2 Reciproční styl**

Jedná se o cvičení ve dvojicích, kde vždy jeden cvičí a druhý opravuje. Příkladem je například nácvik střelby nebo obcházení soupeře.

### **2.6.3 Styl se sebehodnocením**

Žák používá vnější kritéria pro hodnocení vlastní činnosti. Př. Žáci mají za úkol počítat si úspěšnost střelby.

### **2.6.4 Styl s nabídkou**

Styl s nabídkou lze ve fotbale využít zejména v souvislosti s osvojováním individuálních útočných činností a při řešení herních situací. Jedná se především o nabídky, jakým způsobem by cvičení mělo být provedeno.

### **2.6.5 Styl s řízeným objevováním**

Zde je důležité, aby hráči dokázali sami pomocí taktiky vymyslet princip, který jim zajistí správné provedení dané činnosti.

Použití didaktických stylů ve sportovních hrách popsali Psotta, Velenský a kol. (2009).



### **3 A proč se vlastně zabývat těmito pojmy?**

Zahraniční i české výzkumy nám naznačily, že zpětnovazebná informace, jejíž nedílnou součástí je i korekce má nezanedbatelný vliv na tréninkový proces. Zastoupení zpětných vazeb v tréninkových jednotkách je nenahraditelné. Většina autorů tvrdí, že bez používání zpětných informací, není možný pokrok v motorickém učení a jejich aplikace v didaktických postupech je nenahraditelná.

A právě proto jsme se zaměřili na to, jakým způsobem je nahlíženo na zařazování zpětných informací do tréninkového procesu u nás a hlavně v zahraničí. Budeme se soustředit na způsoby předkládání zpětné informace a na její intenzitu. Zaměříme se na konkrétní příklady studií, ve kterých byla zpětná vazba prezentována úmyslně určitými způsoby, aby se zjistilo její pozitivní, nebo negativní působení na zkoumaného jedince.

## 4 Cíle práce a výzkumné otázky

Cílem mé práce je vytvoření přehledové studie a využití zpětnovazebních informací v tréninkovém procesu.

Výzkumné otázky:

Jakým způsobem by zpětnovazební informace měly být zprostředkovávány jejímu příjemci?

Jak často a v kterých formách používat zpětnou vazbu v tréninkové jednotce?

Úkoly:

- Prostudovat potřebnou literaturu k analýze informací
- Zpracování nasbíraných informací
- Sumarizace dat
- Vytvoření závěrů

## 5 Metody výzkumu a postup řešení

Vlastní výzkum bude rozdělen na část teoretickou a praktickou

Teoretická část

V této části se seznámím s příslušnou literaturou. V knihovnách si prostuduji dostupné publikace týkající se tématu. Jako další zdroj využiji články z internetových databází, ve kterých je problematika rozebírána. Zde získané informace se následně stanou podkladem pro tvorbu práce.

Praktická

Tato část bude obsahovat veškerou práci, která se bude týkat zpracování informací a tvorby rešerše. Dále pak vytváření doporučení pro adekvátní používání pojmů. Nedílnou součástí je také spolupracování s vedoucím práce. Nakonec provedu vyhodnocení výzkumu.

### 5.1 Metody získávání dat

V rámci práce budou využity dokumenty a fyzická data.

Dokumenty mohou tvořit jediný datový podklad studie nebo doplňují data získaná pozorováním a rozhovory. Za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum. Výzkumník se zabývá tím, co jej již k dispozici, ale musí to vyhledat.

Ve vztahu k události, kterou dokumenty popisují, můžeme rozlišovat mezi:

Současnými dokumenty, které vznikly v době uvažované události

Retrospektivními dokumenty, jež vznikly po uvažované události

Primárními dokumenty, vytvořenými přímými svědky události

Sekundárními dokumenty, které vznikly pomocí primárních dokumentů

Rozlišujeme osobní dokumenty, úřední dokumenty, archivované údaje, výstupy masových medií a virtuální data.

### **5.1.1 Osobní dokumenty**

Zahrnují cokoli, co by bylo pořízeno, napsáno nebo fotografováno k soukromým účelům. Může jít o dopisy, zápisníky, rodinné fotografie nebo videonahrávky.

### **5.1.2 Úřední dokumenty**

Jsou buď napsané, fotografované nebo jinak pořízené dokumenty ve firmách nebo úřadech. Může jít o výroční zprávy, zápisy ze schůzí, vyhlášky, dokumentaci práce studenta.

### **5.1.3 Archivní data**

To jsou záznamy nebo množiny záznamů. Některé mohou být psané podobně jako dokumenty, jiné mají kvantitativní statistickou podobu. Jedná se např. o záznamy počtu zákazníků ve firmě; rozpočty firmy; seznamy zaměstnanců apod. Pokud mají archivní data kvantitativní podobu, nesmí se tato vlastnost ztotožňovat s jejich spolehlivostí.

### **5.1.4 Výstupy masových medií**

Tvoří je noviny, časopisy, televizní a rozhlasové programy.

### **5.1.5 Virtuální data**

Nacházejí se na internetu. Tato oblast zatím není dostatečně využita, ačkoli má velký informační potenciál. Patří mezi ně internetové stránky, obsahy internetové pošty a obsahy internetových diskusí.

### **5.1.6 Předmětná data**

Jsou tvořena fyzickými stopami jako důsledky lidské činnosti. Mohou indikovat určité sociální trendy, zvyky a typy chování v dané skupině lidí. Výzkumník se neptá lidí na jejich zvyky nebo preference. Místo toho zkoumá lidské „stopy“ a dělá z nich závěry o zkoumané kultuře. Příkladem je zkoumání domovních odpadů, které možná poskytuje lepší informaci o stravovacích návycích obyvatel v daném místě než údaje vyplněné dotazníku (Hendl, 2008)

## **5.2 Analýza dokumentu**

### **5.2.1 Typ dokumentu**

Úřední listiny se zpravidla považují za jistější než novinové zprávy.

### **5.2.2 Vnější znaky dokumentu**

Jedná se o stav dokumentu a jeho vnější zpracování, mají zvláštní význam (např. ozdobné písmo, ilustrace). Posuzuje se také to, zda dokument představuje skutečně to, za co se vydává. Provádíme tzv. externí posouzení dokumentu.

### **5.2.3 Vnitřní znaky dokumentu**

Mají úřední význam u textových dokumentů. U ostatních dokumentů se tím míní výpovědní hodnota dokumentu. Provádíme tzv. interní evaluaci dokumentu. Pozitivní kritikou se míní posouzení, zda výzkumník skutečně pochopil, co dokument vypovídá. Negativní kritika si všímá spolehlivosti a přesnosti údajů v dokumentu.

#### **5.2.4 Intencionalita dokumentu**

Ta také ovlivňuje jeho hodnotu pro vědce. Úmysl informovat účastníky nebo potomky o sobě nese možnost zdrojů chyb. Dokument je ovlivněn ideologií, vzděláním, zaměřením pisatele.

#### **5.2.5 Blížkost dokumentu**

Důležité je, co dokumentujeme. Uvažuje se jak časová, tak prostorová nebo i sociální blízkost.

#### **5.2.6 Původ dokumentu**

Kde byl nalezen? Odkud pochází? Jak se dochoval?

### **5.3 Obsahová analýza**

Je zvláštní technikou diagnózy, uplatňující se při analýze kvalitativních údajů. Je definována jako způsob kategorizace verbálních nebo behaviorálních dat pro účely klasifikace, sumarizace a interpretace.

Původně byla používána k analýze a kvantifikaci komunikačních materiálů, jako je obsah článků v novinách, časopisech, či rozhlasových přenosů. Tímto způsobem s ní budeme pracovat. Poslouží nám jako pomůcka pro rozbor novinových článků.

Tak jako ve všech diagnostických prostředcích, hledáme i v tomto případě inspiraci ve výzkumu. Fox (1969) uvádí 3 základní účely pro obsahovou analýzu:

- a) analýzu oblastí sémantického obsahu,
- b) určení směru obsahu (pozitivní, negativní),
- c) stanovení zdroje sémantického obsahu.

Na manifestní úrovni se v obsahové analýze držíme striktně toho, co bylo řečeno či napsáno; jde o přímou transkripci odpovědi ve smyslu určitého stanoveného kódu. Na latentní úrovni se pokoušíme naopak kódovat význam záznamu a motivaci popsaného projevu v chování.

Pro realizaci obsahové analýzy je vždy důležité určit jednotku obsahu (tedy co budeme považovat za jednotku pro zhodnocení), (Svoboda, 2007).

Práce se bude nacházet na manifestní úrovni obsahové analýzy. Pro náš výzkum jsme si zvolili, jako obsahovou jednotku zpětnou informaci společně s korekcí.

## **5.4 Narativní přehled**

Jedná se o tradiční a zatím nejvíce používanou metodu přehledu. Sestává z výběru, z časového a tematického uspořádání informací s cílem vypracovat zprávu o výsledcích výzkumu v dané oblasti. Jeho forma může mít podobu pouhého seznamu výsledků nebo může jít o interpretativní a reflexivní zprávu, která obsahuje komentáře a abstrakci vyššího řádu. Narativní souhrny mohou zahrnout jak kvantitativní, tak kvalitativní informace. Tento přehled se zvláště hodí pro zpracování informací o teoriích (Hendl, 2008).

## **5.5 Vlastní postup sběru a vyhodnocení dat**

V počátcích práce jsem se soustředil na chování trenéra, které jsem podrobně popsal a definoval. Poté jsem přešel ke konkrétnímu zaměření této diplomové práce.

První úkol, který jsem provedl, byla konkretizace a definování pojmů. K tomu mi posloužila řada dokumentů, jako byly různé knihy apod. Dalším krokem byl následující sběr dat.

Pomocí internetových databází jsem vyhledával články, které se soustředily na mnou zvolenou problematiku. Většinou byl postup následující.

S pomocí poučených pracovníků v knihovně UK FTVS jsem se připojil k těmto vědeckým databázím, kde jsem pomocí klíčových slov procházel mnoho článků od různých světových autorů.

Hledal jsem názory odborníků, jakým způsobem přistupují k tomuto problému. Jestli vidí pokrok v používání zpětné vazby a korekce. Co si vůbec myslí o používání zpětných informací a následných opravách chyb.

Poté, co jsem našel příslušný článek, tak následoval překlad do českého jazyka.

Přeložený text jsem rozřídil do jednotlivých kapitol a podkapitol v rámci struktury mé práce.

Z informací, které jsem načerpal prostřednictvím, knih, odborných článků apod., jsem vytvořil doporučení, která by mohla sloužit i pro ostatní pedagogické i nepedagogické pracovníky.



## 6 Diskuse

### 6.1 Teoretické řešerše

#### 6.1.1 Výskyt ZVI a korekce v tréninkovém procesu

Každý z autorů pohlíží na poskytování zpětné informace a korekce v průběhu tréninkové jednotky trošku odlišným způsobem.

Podle Průchy a kol. (2003) by zpětná vazba měla být poskytována okamžitě po předvedeném výkonu, dokud si je žák schopen vybavit co vlastně udělal.

Dle Martense (2006) by měla být zpětná vazba používána pouze tehdy, pokud si sportovci sami neuvědomují, co udělali špatně a co naopak správně. Jestliže žák nebo sportovec udělal, chybu měl by mu trenér adekvátně poradit, jak se jí příště vyvarovat.

Dobrá a kol. (1992) ve své publikaci uvádí, že Informace by měla být poskytována, co nejdříve po ukončení výkonu.

Dále máme, dvě možnosti načasování ZVI. První je tzv. zpoždění zpětnovazebné informace, což je interval od provedení cvičení do poskytnutí ZVI. Druhou možností je tzv. zpoždění po ZVI a sem patří interval od skončení ZVI až do dalšího pokusu. Jed dokázáno, že zpožděná ZVI nemá negativní vliv na učení.

Na druhou stranu se také prováděly pokusy, kde skupina, která obdržela ZVI okamžitě vykazovala horší výsledky, než skupina, která obdržela ZVI zpožděnou. Výsledky jsou interpretovány tím, že okamžité poskytnutí ZVI neumožňovalo subjektu procesuální zpracování v odpovědi obsažené ZVI. Zejména o to, jak byl pohyb prožíván, slyšen, pozorován. Pokud se trenér rozhodne, pro použití zpožděné ZVI, tak musí počítat s tím, že se zde mohou vyskytovat nežádoucí vlivy během intervalu zpoždění.

V reálném světě, pokud dochází ke zpoždění ZVI zasahují do prázdného prostoru mezi pokusem a ZVI i jiné činnosti, které mohou přitahovat hráčovu pozornost. Mezi ně zařazujeme: konverzaci se spoluhráčem, nácvik jiné pohybové činnosti nebo třeba několik dalších pokusů. Pokud žák/hráč provádí odlišnou úlohu mezi skončením daného pohybu a ZVI o výsledku např. si zaznamenává výsledky nebo poskytuje informaci

někomu jinému, dochází ke snižování učení pomocí ZVI. Z toho nám vyplývá, že je škodlivé vkládat odlišné úlohy do intervalu zpoždění ZVI.

Když budeme nacvičovat více pohybových úloh najednou, tak není dobré využívat zpožděné ZVI. ZVI poskytneme vždy po skončení jednoho úkolu, ale dříve než se dostaneme k úkolu druhému.

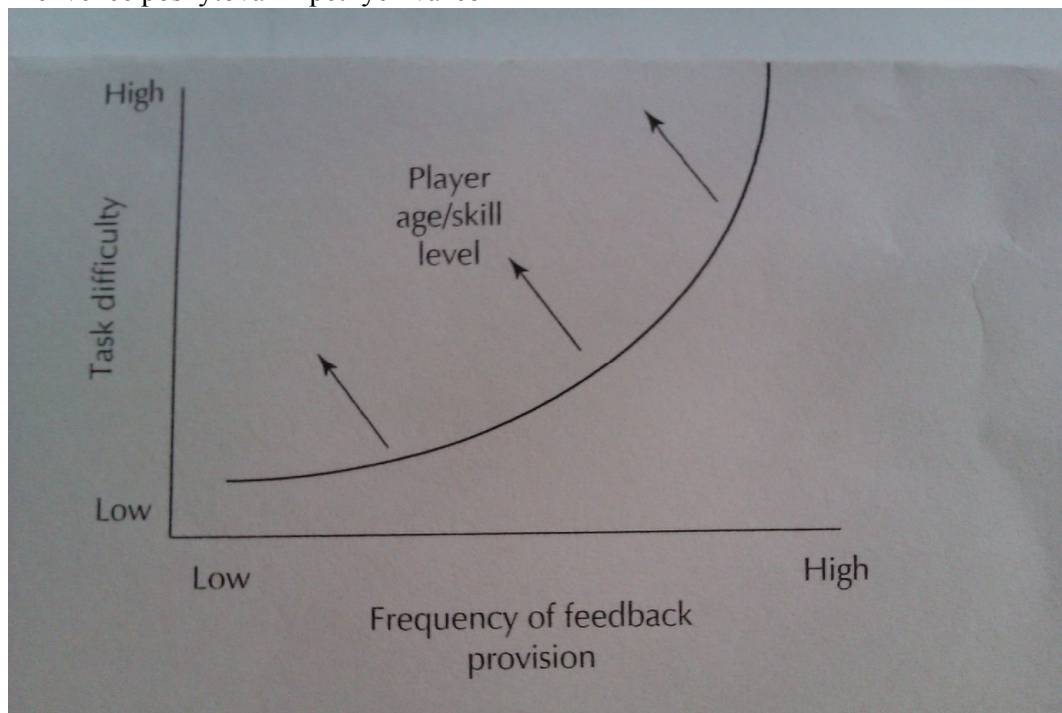
Doporučení pro poskytování ZVI během tréninkové jednotky:

- 1.) Využívejte poměrně krátkého zpoždění ZVI, aby jste zabránili negativnímu působení jiných pohybových činností, které by oddělily nacvičovaný pohyb.
- 2.) Nevěnujte pozornost zkracování prázdného intervalu zpoždění mezi ukončeným pohybem a ZVI, protože to významně neovlivňuje učení, pokud ovšem zpoždění není příliš krátké.
- 3.) Vyhýbejte se časté ZVI poskytované bezprostředně po pohybu. Snižuje to učení
- 4.) Nevkládejte do intervalu mezi skončeným pohybem a jeho ZVI praktické vykonávání jiných učebních úloh nebo jiných informačně procesuálních činností, vyžadujících pozornost.
- 5.) Je efektivní vkládat další pokusy vztahující se k téže úloze mezi daný pohyb a jeho ZVI, protože se tak přibližujeme, ke schématu sumární ZVI.
- 6.) Při organizování hodiny s více úlohami v téže jednotce, poskytněte ZVI k dané úloze dříve než, se začne opakovat úloha následující.
- 7.) Poskytněte cvičenci dostatek času po prezentaci ZVI (cca 5s by mělo postačit) pro promyšlení a pochopení chyb.
- 8.) Intervaly po prezentované ZVI by měly být dostatečně dlouhé (cca 5s), aby bylo umožněno efektivní plánování pohybu. Případné další prodlužování doby po poskytnuté ZVI je plýtvání časem.

(Dobry a kol., 1992)

Stratton a kol. (2004) píší, že Frekvence poskytování zpětných vazeb závisí vždy na řadě faktorů, včetně složitosti úkolu. Patří sem složitost úkolů, věk a dovednosti hráčů. U mladých a méně zkušených hráčů je třeba používat zpětnou informaci častěji než u starších a zkušenějších, zejména při učení obtížných dovedností.

## Frekvence poskytování zpětných vazeb



**Obrázek č. 1 (Stratton a kol., 2004):** Některé pokyny jak často poskytovat zpětnou vazbu, by se měly lišit v závislosti na obtížnosti úkolu a věku hráče. Křivka se bude posunovat vlevo, pokud hráči budou mladší a méně zkušení.

Podle uvedené hypotézy Salmoniho, Schmidta a Waltera (1984), zpětná vazba poskytovaná po každém pokusu má kladný vliv na výkon, ale negativní na dovednostní učení. Též poskytování zpětné vazby po každém pokusu může vést k přetížení informacemi, spoléhání se na zpětnou vazbu z okolí a k bránění odpovědnosti svěřence za své činy. Klíčem k úspěchu je naučit svěřence, aby více spoléhal na své vnitřní mechanismy, které mu poskytují zpětné informace než na informace zvenčí. Optimální frekvence zpětné vazby závisí na fázi učení, ve které se hráč nachází a na obtížnosti daného úkolu.

V počátečních fázích učení, nebo když je úkol obtížný, tak je frekvence zpětné vazby poměrně vysoká, jak uvádějí Wulf, Shea, & Matschiner (1998). S postupem času a rozvojem dovedností by se měla frekvence zeslabovat a rozvíjet u svěřenců schopnost vlastního rozpoznávání chyb.

Negativní účinky často poskytované zpětné vazby mohou být odstraněny tím, že se doporučuje studentům, aby si hodnotili svůj výkon v intervalu od dokončení pohybu do

začátku zpětné informace od trenéra. Je to čas, který umožňuje studentovi vyhodnotit informace o chybě Swinnen, Schmidt, Nicholson, & Shapiro (1990).

V časopise *Journal of Sport Psychology* (1984) byla uvedena studie od Konzaga a Maxaniera (1983), která se týkala opravování chyb. Otázkou bylo, jestli by instruktor měl využívat mnoho času k opravování chyb nebo místo toho využít čas pro praktickou ukázkou. Dvě skupiny fyzicky zdatných studentek učili tři instruktoři wind-sufingu. Úkolem jedné skupiny bylo, po každé chybě předvést pohyb správně, zatímco ve druhé skupině proběhla korekce před provedením správného pohybu. Výsledky analýzy nevykazovaly rozdíly v poroku v učení mezi skupinami. Oprava chyby u druhé skupiny však vyžadovala delší čas pro instrukci. Původně se očekávalo, že se u druhé skupiny bude demonstrovat chyba častěji, což se nepotvrdilo. Zdá se, že demonstrace chyby nemá negativní vliv na pokrok v učení, nicméně zabere více času, který není využit pro učení.

Podle výsledků by učitel neměl klást příliš velký důraz na opravování chyb. Je mnohem efektivnější využít čas instrukce ke krátké opravě a klást větší důraz na prokázání správného pohybu po delší dobu.

Lawrence a Kingston (2008) upozorňují na to, že sportovec potřebuje určitý čas na zpracování zpětné informace. Salmoni a kol. (1984) poukazují na závislosti sportovců na zpětných vazbách, pokud jsou používány příliš často. Zde vniká nebezpečí, protože během hry je často složité, aby hráč vždy spoléhal na informaci od trenéra. Brání jí například tyto faktory: hluk, vzdálenost, přemístění trenéra apod. Tento druh závislosti vede podle Lawrence a Kingstona (2008) ke snížení výkonu sportovce.

Bowman a Laurent (2011) se ve své studii zabývají rozdíly mezi okamžitou zpětnou vazbou a zpožděnou zpětnou vazbou.

Zpožděná zpětná vazba byla definována jako informace, která je uvedena na konci testu nebo až do 7 dnů po testu. Zpožděný retenční účinek uvádí, že učení je časová perioda, obvykle 24 – 48 hodin, ve které student zapomíná předchozí nepřesné odpovědi. Jakmile je počáteční odpověď zapomenuta, zpožděná zpětná vazba umožňuje studentovi, aby si zapamatoval správnou odpověď.

Proti této teorii stojí tvrzení, že pokud studenti odcházejí s tím, že jejich nesprávné odpovědi jsou správné, tak to bude mít negativní vliv do jejich následujícího učení. Tato teorie podporuje potřebu poskytovat okamžitou zpětnou informaci studentům, protože

okamžitá oprava jejich chyb vede v budoucnosti ke kladnému vlivu na učení. Okamžitá zpětná vazba byla definována jako zpětná informace poskytovaná kdekoli od několika sekund po odpovědi až do příštího setkání, které probíhá jednou týdně.

Okamžitá zpětná vazba, zejména když je v kombinaci s opakováním pomáhá lépe udržovat informaci. Výhoda okamžité zpětné vazby též spočívá v tom, žáci jsou ihned nuceni k zamyšlení nad činností a její následnou nápravou. Okamžitá zpětná vazba, díky opakování správné odpovědi snižuje opakování informací špatné.

Sidaway a kol. (2012) během řady výzkumů dospěli k závěrům, že příliš časté používání zpětnovazebné informace vede k závislosti jedince na ní. Pokud je informací méně, dochází k menší závislosti a svěřenec je schopen vlastní detekce a opravy chyb. A to vede ke zvyšování úrovně výkonnosti.

Ahmadi a kol. (2011) vidí, že správné využívání zpětné vazby spočívá ve snižování frekvence tak, že zpětná vazba je k dispozici pouze na určité procento času během tréninku. Jiné studie nám říkají, že kvantitativní souhrn výsledků by měl být používán pouze tehdy, když počet chyb přesáhne stanovenou hodnotu.

Williams a Hodges (2005) předkládají informaci o používání zpětné vazby v tréninkové jednotce tímto způsobem. Frekvence zpětné vazby by měla klesat s rozvojem dovednosti, úroveň přesnosti se zvyšuje a mělo by docházet k posunu od preskriptivní zpětné vazby k deskriptivní. Důležité pro trenéry je, aby se hráči stali aktivními příjemci informací.

### **6.1.2 Forma a podoba ZVI**

Dle Martense (2006), informace, kterou trenér vydává, by měla být konkrétní a specifikovaná. Nedávná studie ukázala, že pokud jsou trenéři konkrétní, tak jsou velice kladně hodnoceni svými svěřenci.

ZIV může být poskytována mnoha způsoby. Patří k nim pozorování míčku, pocit hole, bodové skóre, komentář. Řečová ZVI patří k nejčastěji užívaným.

Přesnost zpětnovazebné informace zpočátku není tak důležitá, hlavně, když jsou chyby velké. Ke zpřesňování dochází až, když žák dosáhne určité úrovně, aby si sám dokázal uvědomit, kde udělal chybu.

Ze zpětnovazebné informace by mělo zřetelně plynout, kde žák v pohybovém vzorci udělal chybu a jakým způsobem jí napravit. Učitel/trenér by neměl používat tvrzení typu: „Tentokrát to nebylo tak dobré jako předtím“, který sám o sobě nic žákovi nevysvětluje.

Doporučení:

- 1.) Zaměřte pozornost nejprve na žákovy nedostatky v základním pohybovém vzorci a pak teprve poskytněte ZVI o výsledku.
- 2.) Soustřeďte se na jeden zdroj nebo na maximálně dva zdroje ZVI najednou a vyvarujte se přetížení žákovi kapacity procesuálního zpracování informací a paměťové retence.
- 3.) Snažte se pochopit procesy a obtíže, zahrnuté v dovednostech, pro formulaci ZVI o rozhodujících složkách.
- 4.) Určete, které rysy pohybového vzorce jsou pro úspěch nejdůležitější a ZVI věnujte nejprve jim.
- 5.) Rysy méně důležité pro úspěch zdůrazňujte až později v učení, kdy žák jenom vylepšuje a zjemňuje své dovednosti.
- 6.) Používejte při ZVI klíčová slova a věty a vyvarujte se dlouhých výkladů o potřebných korekcích.

(Dobry a kol., 1992)

Newell (1981) dodává, že nabízený druh informací je klíčem k úspěchu, protože specifické informace týkající se prováděné činnosti jsou mnohem důležitější než ty nesespecifické.

Mezi další podoby zpětné vazby zařazujeme též filmy, videozáznamy apod.

Filmy nám umožňují nahlédnout na vlastní výkon, najít chyby a připravit se na soupeře. Jsou zdrojem motivace.

Videozáznam nemusí vždy působit pozitivně. Může se stát, že v daný okamžik se žákovi dostává tak velké množství informací, z kterých si není schopen vybrat. Úkolem učitele/trenéra je upozornit žáka/hráče pouze na konkrétní místa a body.

Doporučení:

- 1.) Pokud je to možné, snažte se srovnávat cílové vzorce s různými druhy záznamů žakových pohybových vzorců, aby se zvýšila motivace a jasně ukázaly chyby.
- 2.) Filmy používejte ne příliš často, jsou drahé a poskytnuté ZVI jsou značně zpožděné a ovlivněné dalšími, mezitím realizovanými soutěžními činnostmi.
- 3.) Co nejčastěji používejte videozáznamy. Zpoždění ZVI je nepatrné, vliv na motivaci značný.
- 4.) Využívejte možností zastavit záznam.
- 5.) Při promítání videozáznamu soustřeďte žáka na klíčová místa a významné faktory.

(Dobry a kol., 1992)

### **6.1.3 Motivační vlastnosti ZVI**

Úkolem učitele nebo trenéra je nějakým způsobem zapůsobit na motivaci jedince pomocí zpětné vazby, jak uvádí Dobry a kol. (1992). Z předchozích výzkumů víme, že při dlouhotrvajícím cvičení správně podaná zpětná vazba dokázala jedincův výkon zvýšit.

Pozor na příliš časté poskytování ZVI, aby se nestala neefektivní. Což platí i opačně, při neposkytování ZVI u jedince klesá motivace.

Velmi efektivní je ZVI, pokud je veřejná. Jen bychom měla brát ohled na hráče/žáky, kteří mají dlouhodobě nízkou výkonnost a to třeba tím, že výsledky zveřejníme pod kódy a ne jejich jmény. Žáci tak mají možnost vlastního srovnání a jsou více motivováni. Dále můžeme zavést i jiné systémy zveřejňování výsledků. Třeba pomocí triček, na kterých mají hráči za splněné úkoly nějaké symboly (hvězdy apod.). Též patří mezi zveřejňování výsledků verbální pochvala před zbytkem týmu.

Pomocí výzkumů bylo zjištěno, že povaha a načasování ZVI mají významný vliv na učení cílové odpovědi. Tyto údaje shromáždil Thorndike (1927) ve svém empirickém zákonu efektu, který zní tako:

- Činnost vyvolaná podnětem a následována příjemnými odměňujícími důsledky má tendenci být opakována, když se podnět objeví

- Činnost následovaná nepříjemnými nebo trestajícími důsledky má tendenci se neopakovat

Nejedná se o nic jiného, než o správné využívání poskytování pozitivních a negativních zpětnovazebných Informací.

Doporučení:

- 1.) Využívejte posilovacích principů k maximalizaci učení volbě činností již dříve osvojených, je to kritická determinanta dovedností v mnoha sportovních činnostech.
- 2.) Poskytujte pozitivní posilování (pochvala, uznání symboly) za správnou volbu a podporujte tím pravděpodobnost jejího výskytu i v budoucnu.
- 3.) Využívejte negativní posilování pro zvýraznění neefektivních voleb, avšak v zájmu učení je spojte s jasnou informací, jak by měla volba vypadat.
- 4.) Posilování využijte v praxi občasně, abyste dosáhli co největší dlouhodobou efektivnost hlavně v situacích, kdy posilování nemůže být použito.
- 5.) Postupně odstraňujte nebo zeslabujte posilování, když žák začíná správně volit. Podpořte tím jeho pozdější nezávislost výkonu

(Dobrý a kol., 1992)

Mouratidis a kol. (2010) se zmiňují o roli motivace následujícím způsobem. Pokoušejí se zde definovat korektivní roli zpětné informace jako prohlášení, které vyjadřuje zprávu o tom, jakým způsobem postupovat, pokud se žákovi něco nepovedlo. Jedná se o informaci vztahující se k jeho výkonu, nebo předvedené dovednosti. Rozlišují zde zpětnou vazbu negativní a pozitivní.

Další studie ukázaly, že poskytování zpětných vazeb vedlo ke zlepšení úrovně vnímání (Harackiewicz, Manderlink, & Sansone, 1984). S ohledem na negativní zpětnou vazbu, experimentální studie ukázaly, že negativní kompetence související právě s touto vazbou, mají vliv na pokles uspokojení v řešení úloh novými technikami (Senko & Harackiewicz, 2005), dále snižují sebevědomí v rámci plnění motorických úkolů (Brewer, Van Raalte, Linder, & Van Raalte, 1991).

Bylo prokázáno, že pozitivní zpětná vazba přináší i další výhody, je vnímána čestně, zaměřuje se spíše na zlepšení činnosti, než na normativní výkon (Butler, 1987). Poukazuje na úspěšné pokusy, které jsou realistické (Henderlong & Lepper, 2002). Účinky zpětné vazby na motivaci mohou být snižovány podle charakteristik příjemců



informace, jako jsou sebedůvěra (Smith & Smoll, 1990), přesvědčení o vlastních schopnostech a dovednostech (Nease, Mudgett, & Quiñones, 1999), vlastní hendikep (Thompson, 2004), předchozí výkonnostní úroveň ((Monteil, Brunot, & Huguet, 1996), osobní úspěch a cílová orientace (Elliott, Shell, Henry, & Maier, 2005).

Je zřejmé, že trenéři mají určitou představu o tom, jak by měl výkon vypadat a snaží se ji sportovcům vštípit do paměti. Sportovci by však neměli mít pocit toho, že vždy všechno musí být naprosto přesně provedeno podle instrukcí trenéra. Protože je pak u svěřenců vyvoláván pocit strachu z nenaplnění trenérových představ.

Ahmadi a kol. (2011), ve svém článku uvádějí studii, ve které studenti mnohem raději získávají zpětnou vazbu tehdy, když jsou si vědomi, že cvičení prováděli správně. To naznačuje, že pokud zpětná vazba vychází ze samotného sportovce, tak může být efektivnější, než, když je poskytována externě. Další hypotézou by mohlo být tvrzení: „Zpětná vazba je účinnější, pouze tehdy, jeli kladná“.

Studie je v kontrastu s názory Salmoni, Schmidt & Walter (1984); Schmidt (1991), kteří říkají: „ Zpětná vazba by měla být poskytována, poté, co je pohyb prováděn chybně“. V praxi se využívá spíše jejich doporučení. Po správné provedení pohybu se je zpětná vazba míněna, jak méně důležitá.

Ve skutečnosti procesy, jako je zpětná vazba, jsou navrženy tak, aby poskytovaly informaci po překročení určitého pásma tolerance chyb (Lai & Shea, 1999; Lee & Camahan, 1990; Sherwood, 1988). Cílem je dosáhnout, aby hráči pásmo nepřekračovali. Nevýhodou je, že pokud se chyby nacházejí v širší stanoveného pásma tolerance, tak se automaticky pokus považuje za správný.

Zjištění, že studenti raději přijímají zpětnou vazby po dobrém hodnocení (Chiviacowsky & Wulf, 2002, 2005) se dostává do rozporu s tvrzením: „Zpětná vazba by měla být předkládána hlavně po velikých chybách“. Přesto, pokud jsou hráči schopni rozlišit dobrý a špatný pokus, jak je uváděno v předchozích studiích (Chiviacowsky & Wulf, 2002, 2005), tak je informace o špatné výkonnosti nadbytečná. Na druhou stranu může být zpětná informace po správně provedeném pokusu jeho potvrzením nebo pomáhá k dokonalosti provedení. Tyto informace jsou stejné nebo mnohdy důležitější pouze poukázání na chybu.

Jarzebowski a kol. (2012) se ve své studii zabývali účinky zpětné vazby na pracovní motivaci. Předpokládalo se, že pozitivní zpětná vazba by měla mít kladné účinky na

motivaci. Avšak výzkumy udávají trochu odlišná data (Higgins, 2000, 2005). Meta-analýza Klugra a DeNisi (1996) zjistila, že obecně zpětná vazba výkon vylepšila, ale v 38% výkon snížila. A nezáleželo na tom, jestli byla pozitivní nebo negativní.

Higgins (1997) formuloval Regulační focus teorii, jenž je schopna poskytnout vysvětlení pro rozdílné účinky zpětných vazeb tím, že zvažuje dopad obecných motivačních orientací. Zabývá se účely výkonu. Vychází ze dvou motivačních zdrojů: potřeba péče a bezpečí. Tyto potřeby vyvolávají dva odlišné autoregulační stavy, které jsou dispoziční a situační. Dispoziční zaměření se vyvinulo ze zkušeností během raného stadia dětství. Situační regulační zaměření je dočasně indukováno z faktorů životního prostředí, jako jsou úkol, instrukce, cíl apod. Potřeba péče vytváří podporu pro soustředění a zabývá se aspirací plnění cílů. Potřeba bezpečí vytváří prevenci zaměření, zabývající se vyhýbaní chybám a plnění povinností (Higgins, 1997).

Autor zde prezentuje jeden z dalších přístupů ke zkoumání zpětné vazby a to v rámci jeho Regulační teorie zaměření, která vychází z vlastních potřeb jedince.

#### **6.1.4 Metody sloužící ke snižování závislosti na ZVI**

Pokud je zpětná vazba používána příliš často, tak dochází k vytvoření určité závislosti. Hráči pak bez ní nejsou schopni podávat kvalitní výkony během utkání, či tréninkových jednotek. V této části se zaměříme na způsoby, jak této závislosti předcházet a pokud dojde k závislosti, tak jakým způsobem ji zeslabit.

Dobry a kol. (1992) uvedl, že první věc, která by každého napadla, by bylo omezení zpětnovazební informace, to by však nebylo správné. Hlavním cílem je upozornit na to, aby žáci nebo hráči byli již na začátku vedeni k samostatnosti. Podstatné je, aby hráči byli schopni rozlišit, v čem byli dobří a naopak v čem špatní.

Učitel by měl požadovat po žákovi, aby mu sdělil, kde podle něj byly chyby. A až poté mu sdělit, jak to vlastně bylo. Co provedl dobře a naopak špatně. Máme zde uvedený příklad, který se týká střelby z luku. Například by se trenér/učitel měl bezprostředně po střelbě zeptat svěřence, jestli se mu podařilo cíl zasáhnout. Otázka by měla předcházet oznámení o zásahu. Úkolem žáka je definovat co nedůkladněji průběh pohybu. Svěřenec, který je nucen tímto způsobem přemýšlet, dokáže v budoucnu díky vlastní zpětné informaci lépe odhalovat chyby.

Instrukce podávaná trenérem by neměla přitahovat pozornost během výkonu, protože by působila negativně. Jedinec by totiž nebyl schopen se plně koncentrovat na výkon a soustředil by se na zpětnovazební informace.

Trenéři by měli brát v úvahu také možnost blokáce zpětnovazební informace, která kupodivu vede v učení také ke zdokonalování způsobilosti odhadovat chyby.

Když se žák/svěřelec naučí chyby odhalovat, je nutné ho naučit, jakým způsobem by je měl opravit.

Doporučení:

- 1.) Úkolem učitel je u žáka rozvinout způsobilost k odhadování a korekci chyb
- 2.) Žádat od žáka vlastní hodnocení výkonu, předtím než mu jej sdělí sám
- 3.) Snažit se o oddálení zpětnovazební informace o několik vteřin, poněvadž pokud je informace poskytnuta hned, tak se snižuje schopnost rozvoje odhalování chyb u žáka

(Dobrá a kol., 1992)

Jako další metodu ke snižování závislosti na zpětné informaci popisují Williams s Hodges (2005) např. výsledkovou zpětnou vazbu, která shrnuje předvedenou činnost apod. Tyto techniky zahrnují redukci závislosti na poskytování zpětných vazeb. Proces postupného snižování frekvence zpětných vazeb má dvě výhody, zajišťuje konzistentnost pohybů a dobrou informovanost o pohybu pro studenta v brzké praxi. Je velice důležité, aby trenér dosáhl správné rovnováhy v poskytování těchto vazeb, protože to pak svěřenci usnadňuje učení. Na druhou stranu, když zpětná vazba chybí, tak dochází k pravému opaku.

### **6.1.5 Způsoby použití korekce v praxi**

Kulič (1972) zde uvádí návod, jakým způsobem by korekce měla probíhat. Nestačí pouze, aby učitel žáka na chybu upozornil a žák se opravil. Učitel by měl postupovat následovně. Nejdříve žákovi sdělit kvalitu jeho výkonu. Následuje vysvětlení, které objasní, v čem konkrétně udělal chybu a co bylo její příčinou. Poté učitel vystihne, co žák udělal správně a motivuje ho, aby pokračoval v práci dál.

Pabst (2011) přistupuje ke korekci ve fotbale následujícím způsobem. Popisuje zde cestu, jak správně provádět korekci.

Trenér má tři základní funkce, v rámci technické přípravy:

- Poskytuje stručné, jednoduché vysvětlení a ukázky pohybu. Protože děti mají tendenci se učit pohyb pomocí nápodoby. Pohyb by měl být předveden vzorově.
- Pozoruje chyby hráčů a analyzuje jejich příčiny
- Provádí korekci a opakuje demonstraci pohybu, pokud je to nutné

Typy korekce

Můžeme identifikovat tři cesty vedení informace:

- Současná informace: Poskytování korekce během prováděného pohybu.
- Okamžitá informace: Poskytnutí informace okamžitě po provedení pohybu.
- Zpožděná informace: Poskytnutí informace po uplynutí určité doby.

Současná a okamžitá informace jsou obzvláště efektivní pro učení. Protože současná informace vyžaduje, aby pohyb trval určitou dobu a okamžitá informace, je pro fotbal vhodnější.

Metody korekce

Trenéři mají i další metody, kromě vysvětlení a demonstrace:

- Využívají tréninkové pomůcky (tyče, kužely apod.)
- Různé nastavení a obměna úkolů
- Zdůraznění specifických aspektů pohybu (např. přenos váhy na nohu ve výpadu)

Tipy korekce

- Provádět korekci okamžitě, tak aby hráči si nepřenašely chybu do dalšího pohybu.
- Vždy opravovat chyby v nějakých časových intervalech, aby hráči nebyli zahlceni informacemi.
- Být trpělivý a vysvětlovat detaily.
- Opravovat chyby v pořadí podle důležitosti.

## **6.2 Zhodnocení výzkumu a výsledků**

Hlavním úkolem našeho výzkumu bylo nalézt co největší množství informací, které se týkaly používání zpětné informace a korekce v tréninkové praxi. Prostřednictvím českých a hlavně zahraničních autorů se nám podařilo nalézt adekvátní množství informací k tomu, abychom byli schopni si vytvořit vlastní názor na tuto problematiku.

Ne všichni autoři, se shodovali ve svých tvrzení, každý podle své konkrétní studie publikoval mírně odlišný přístup k používání těchto kategorií chování.

Někteří autoři ve svých studiích došli k závěrům, že bychom měli používat zpětnou vazbu, tak často, jak jen to jde, protože bez zpětné vazby není možný pokrok v motorickém učení.

Jiní zase namítali, že příliš častým používáním těchto kategorií se vytváří závislost na těchto vazbách, která se poté poměrně složitě odstraňuje. Dávali přednost poskytování těchto informací, po více provedených pokusech nebo šlo o jakýsi souhrn informací po absolvovaném cvičení.

Dalším přístupem bylo to, že by trenéři měli nejdříve nechat svého svěřence, aby sám zhodnotil předvedený výkon a až poté mu sdělit své stanovisko. Nebo ho nabádat prostřednictvím správně zvolených otázek k tomu, aby byl sám chopen říci, proč to provedl takovým způsobem. Co ho vedlo k chybě.

Velice zajímavé byly názory na používání pozitivní nebo negativní zpětné informace a korekce.

Vyskytují se zde studie, které striktně podporují pozitivní zpětnou vazbu a uvádějí, že pouze pozitivní zpětná vazba nebo oprava podporuje sebedůvěru při provádění jednoduchých činností. Pokud se však jedná o činnosti složité, tak ke zlepšení vede jen kombinace chyb a opravování podnětů.

V našem výzkumu jsme nenarazili na žádnou studii, která by preferovala negativní zpětnou vazbu. Akorát jsme si ověřili, že příliš veliký příliv negativních zpětných informací má vliv na pokles uspokojení při řešení úloh novými technikami a dále snižují sebevědomí v rámci plnění motorických úkolů.

Na konec bych rád podotkl, že většina autorů se shoduje na tom, že oba dva tyto typy informací ovlivňují hráčovu motivaci k další práci. Důležité je informaci podat tak, aby hráči ukázala, co bylo špatné a jakým způsobem to může napravit. Nesprávně podaná pozitivní i negativní informace nedokáže žáka dostatečně motivovat ke zlepšení. Jako příklad zde můžeme uvést pochvalu při příliš jednoduchém úkolu. Nebo dlouhodobé podávání negativních zpětných vazeb svěřenci.

### **6.2.1 Doporučení pro používání zpětných vazeb a korekcí**

Po prostudování dostupných zdrojů bych rád uvedl určité rady pro používání zpětných informací a korekcí v praxi.

Není jednoduché přesně deklarovat, jakým způsobem by se mělo nakládat těmito didaktickými kategoriemi a právě proto vycházím z několika studií, podle kterých byla tvořena tato práce.

V počátcích tréninků by se měl učitel/ternér soustředit na to, jakým způsobem žák, nebo svěřenec reaguje na jeho instrukce a upozornění. Důležité je zjistit, jestli příliš časté opravování a napomínání spíše svěřenci neubližuje. Poté by trenér měl zvážit, jakým způsobem bude hráči informace předkládat. Jestli využije verbální zpětnou informaci nebo dá přednost nějaké jiné. Osobně bych určitě doporučil verbální zpětnou vazbu, alespoň na začátku, a pokud to jde tak obohacenou o názornou ukázkou. Jiné druhy zpětné vazby, bych použil až při následné konkretizaci chyb, patří sem například video-analýza.

Jak jsem se již zmínil v předchozím odstavci, zpočátku nácvičku dovednosti je důležité se zaměřit na hrubé chyby v provedení. S tímto poznáním souvisí i frekvence a z toho vyplývá i častější poskytování zpětných informací a korekcí. Později až si hráč osvojí základní dovednosti, tak přecházíme ke konkretizaci menších chyb a samozřejmě k méně častému použití zpětných informací a korekcí od trenéra. Hráč je postupem času schopen rozeznávat čím dál tím větší množství chyb sám a trenér by měl představovat jakého si supervizora, který na vše dohlíží a případně zasahuje.

Zpětná informace a korekce by též měly být prezentovány takovým způsobem, aby hráče motivovaly k lepším výkonům a výsledkům do budoucnosti. To znamená, že by v rámci těchto didaktických kategorií neměla převažovat negativní zpětná vazba nad pozitivní. Když se pouze laicky zamyslíme sami nad sebou, tak určitě by nikomu z nás nebylo příjemné, kdyby nás někdo celý trénink pořád upozorňoval na to, co všechno jsme udělali špatně.

Oprava chyb je nezbytnou součástí pokroku v učení, avšak musí být prováděna vždy tak, aby danému jedinci pomohla a motivovalo ho do další práce.

## **7 Závěr**

Mým hlavním cílem bylo vytvoření přehledové studie, která by se zaměřovala na námi určené didaktické kategorie. Těmito kategoriemi byla zpětná informace a korekce. Cíl se nám podařilo splnit. Pomocí české i zahraniční literatury jsem nejprve oba dva termíny vymezil a poté konkretizoval.

V rámci práce jsem si položil dvě výzkumné otázky na, které jsem si prostřednictvím získaných informací dokázal odpovědět.

V teoretické části se trenéři mohou seznámit s pojmy jako např. pozitivní zpětná vazba, negativní zpětná vazba, korekce. Dále se tam nachází přesné stanovení rozdílu mezi intrinziční a extrinziční zpětnou informací.

Čtenář se zde setká s návody, jakým způsobem by měla probíhat komunikace, aby byla efektivní. A v neposlední řadě jsou zde publikovány zásady a formy chování trenéra, kterými by se měl řídit během vlastního tréninkového procesu.

Praktická část obsahuje doporučení, jakým způsobem by se mělo s pojmy v rámci tréninkové jednotky pracovat. Seznamuje trenéry s různými formami použití korekce a zpětné informace v praxi tak, aby svým sdělení zapůsobili kladně na motivaci svého svěřence.

Pokud budou obě kategorie chování používány ve správný čas, správným způsobem a na správném místě, tak pevně věřím, že se pokrok v učení dostaví.

## Seznam použité literatury

AHMADI, Pezhman, Amir Hamze SABZI, Ali HEIRANI a Bahman HASANVAND. THE EFFECT OF FEEDBACK AFTER GOOD, POOR, GOOD-POOR TRIALS, AND SELF-CONTROL CONDITIONS IN AN ACQUISITION AND LEARNING OF FORCE PRODUCTION TASK. *Facta Universitatis: Series Physical Education & Sport*. 2011, roč. 9, č. 1, s. 35-43. ISSN 1451740X.

BALLARD, Kirrie J., Heather D. SMITH, Divija PARAMATMUNI, Patricia MCCABE, Deborah G. THEODOROS a Bruce E. MURDOCH. Amount of Kinematic Feedback Affects Learning of Speech Motor Skills. *Motor Control*. 2012, roč. 16, č. 1, s. 106-119. ISSN 10871640.

BUZEK, M. a kol. *Trenér fotbalu „A“-UEFA licence*. Praha: Olympia, 2007. ISBN 978-80-7376-032-8.

BUZEK, M., PROCHÁZKA, Z. *Česká fotbalová škola*. Praha: Olympia, 1999. ISBN 80-7033-596-3.

BOWMAN, Thomas G. a Tim LAURENT. Immediate Feedback and Learning In Athletic Training Education. *Athletic Training Education Journal*. 2011, roč. 6, č. 4, s. 202-207. ISSN 1947380X.

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

DA COSTA SIMÕES, Vera Alexandra, Susana Carla Alves FRANCO a José de Jesus Fernandes RODRIGUES. STUDY FROM THE PEDAGOGICAL FEEDBACK IN LOCATED GYMNASTICS INSTRUCTORS, WITH DIFFERENT LEVELS OF PROFESSIONAL EXPERIENCE. *Fitness & Performance Journal (Online Edition)*. 2009, roč. 8, č. 3, s. 174-182. ISSN 15199088.

DENISON, J. *Coaching knowledges*, London: A & C Black Publishers, 2007. ISBN – 13: 978 0 7136 8186 4.



DOBRÝ, L., SVATOŇ, V., ŠAFAŘÍKOVÁ, J., MARVANOVÁ, Z. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-334-2.

FAJFER, Z. *Trenér fotbalu mládeže (6-15b)*. Praha: Olympia, 2005. ISBN 80-7033-933-0.

GAVORA, P. a kol. *Základné problémy pedagogickej komunikácie vo výchovnom-vdelávacom procese. (Závěrečná výzkumná zpráva)*. Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV, 1985.

GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

GUZMÁN, Jose Francisco a Vicente CALPE-GÓMEZ. Preliminary study of coach verbal behaviour according to game actions. *Journal of Human Sport & Exercise*. 2012, roč. 7, s. 376-382. ISSN 19885202.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORČIC, J., ZEMANOVÁ, L. Zpětná vazba v intervenčních pohybových programech. JONÁŠOVÁ, D., MATOŠKOVÁ, P. (ed.). *Intervenční pohybové programy. Sborník prací ze semináře „SVATOŇOVA STRÁŽ '09“ pořádaného ve dnech 24. – 26. 9. 2009 ve výcvikovém středisku FTVS UK, Stráž nad Nežárkou*. Ed. JONÁŠOVÁ, D., MATOŠKOVÁ, P. Praha: FTVS UK, 2009, s. 38 – 55.

CHOUTKA, M. a DOVALIL, J. *Sportovní trénink*. Praha: Olympia, 1991. ISBN 80-7033-099-6.

JANOUSEK, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968.

JANSA, P. a kol. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2026-8.

JARZEBOWSKI, Ann-Marie, Josephine PALERMO a Robert VAN DE BERG. When feedback is not enough: The impact of regulatory fit on motivation after positive feedback. *International Coaching Psychology Review*. 2012, roč. 7, č. 1, s. 14-32. ISSN 17502764.

KRECH, D., CRUTFIELD, S., BALLACHEY, E. L. *Člověk v společnosti*. Bratislava: SAV, 1968.

KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1972.

LYNCH, J. *Creative coaching*. Champaign: Human Kinetics, 2001. ISBN 0-7360-3327-0.

MALCOLM, C. *Soccer coaching*. London: A a C Black Publisher, 2006. ISBN-13:978 0 7136 74859.

MARTENS, R. *Úspěšný trenér*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1011-0.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

MORARU, Cristina-Elena. FEEDBACK IN RHYTHMIC GYMNASTICS AS A PROCESS OF CORRECTING TECHNICAL MISTAKES. *Sport & Society / Sport si Societate*. 2012, roč. 12, č. 2, s. 149-151. ISSN 15822168.

MOURATIDIS, Athanasios, Willy LENS a Maarten VANSTEENKISTE. How You Provide Corrective Feedback Makes a Difference: The Motivating Role of Communicating in an Autonomy-Supporting Way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 2010, roč. 32, č. 5, s. 619-637. ISSN 08952779.

MOTIVP. *Zpětná vazba*. [online]. [cit. 2013-02-20]. Dostupné z: <http://www.motivp.com/cs/zpetna-vazba>

- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PABST, Klaus. Coaching Means Correcting. *Soccer Journal*. 2011, roč. 56, č. 4, s. 32-35. ISSN 05603617.
- PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2643-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PSOTTA, R., VELENSKÝ, M. a kol. *Základy didaktiky sportovních her*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1694-0.
- PYKE, F. *Better Coaching*. Belconnen: Australian Sports Commission, 2001. ISBN 0-7360-4113-3.
- Should We Emphasize Correcting Mistakes?. *Journal of Sport Psychology*. 1984, roč. 6, č. 2, s. 141-141. ISSN 0163433X.
- SCHMIDT, R.A a YOUNG, De. *Augmented kinematic feedback for motor learning. Journal of motor Behavior, 1990. 24:261-273.*1992 (přeloženo Lubomírem Dobrým, 1993).
- SIDAWAY, Ben, Justin BATES, Barbara OCCHIOGROSSO, Jessica SCHLAGENHAUFER a Delany WILKES. Interaction of Feedback Frequency and Task Difficulty in Children's Motor Skill Learning. *Physical Therapy*. 2012, roč. 92, č. 7, s. 948-957. ISSN 00319023.
- SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1989.
- STRATTON, T., REILLY, A., WILLIAMS, A., M., RICHARDSON, D. *Youth soccer - from science to performance*. Routledge, London, 2004, ISBN 0-415-28661-1.
- SVOBODA, B. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0156-7.
- SVOBODA, B. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1358-1.

SŮSS, V., MARVANOVÁ, Z. Zvyšování didaktické kompetence studentů TV při výuce sportovních her pomocí modifikované analýzy didaktické interakce. JONÁŠOVÁ, D., MATOŠKOVÁ, P. (ed.). *Intervenční pohybové programy. Sborník prací ze semináře „SVATOŇOVA STRÁŽ '09“ pořádaného ve dnech 24. – 26. 9. 2009 ve výcvikovém středisku FTVS UK, Stráž nad Nežárkou*. Ed. JONÁŠOVÁ, D., MATOŠKOVÁ, P. Praha: FTVS UK, 2009, s. 146 – 165.

TÁBORSKÝ, F. a kol. *Základy teorie sportovních her*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 80-86317-48-X.

TZETZIS, George, Evandros VOTSIS a Thomas KOURTESSIS. The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self confidence of young athletes. *Journal of Sports Science & Medicine*. 2008, roč. 7, č. 3, s. 371-378. ISSN 13032968.

VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WILLIAMS, A. MARK a NICOLA HODGES. Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*. 2005, roč. 23, č. 6, s. 637-650. ISSN 02640414.