

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Chování fotbalového trenéra mládeže

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mario Buzek, CSc.

Zpracoval:

Bc. Tomáš Maurer

Praha, 2014

Prohlašuji, že jsem 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

.....

.....

podpis diplomanta

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 PhDr. M. Buzkovi, CSc. za odbornou pomoc a inspirativní vedení při tvorbě této diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat trenérům z FC Tempo Praha za možnost audiovizuálního záznamu z jejich tréninkových jednotek.

Abstrakt

Název: Chování fotbalového trenéra mládeže.

Cíle: Cílem práce je představit didaktickou činnost trenéra mládeže, metody vedení tréninkového procesu, které pohlížejí na svěřence jinak než na cvičný materiál, definovat tyto formy chování trenéra – zpětná informace, korekce, instrukce, otázka a ukázat na příkladech jejich efektivní i neefektivní využití.

Metody: V této práci provádím metodu narativního přehledu a modifikovanou analýzu didaktické interakce.

Výsledky: Koučování na rozdíl od příkazového stylu odbourává vnitřní bariéry a rozvíjí samostatnost a odpovědnost, zvyšuje sebedůvěru a vytváří vyšší úroveň dovedností. Trenér si musí uvědomovat funkce a efektivitu obsahu a načasování jednotlivých forem svého chování, aby byl tréninkový proces co nejúčinnější.

Klíčová slova: zpětná informace, korekce, instrukce, otázka, koučování.

Abstract

Title: The behaviour of youth football coach

Objectives: The objective of this thesis is to present didactic activity of youth football coach, coaching methods that treat the players differently than the training material, define these forms of coach behaviour – feedback information, correction, instruction, question and present examples of effective and ineffective use.

Methods: In this thesis I use the method of narrative overview and the modified analysis of didactic interaction.

Results: Coaching unlike the style of command breaks down internal barriers and develops independence and responsibility, increases self-confidence and creates a higher level of skills. The coach must be aware of the function and effectiveness of the content and timing of individual forms his behaviour to the training process as efficient as possible.

Key words: feedback information, correction, instruction, question, coaching.

Obsah

1.	ÚVOD	9
2.	CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A METODIKA PRÁCE.....	11
2.1	Cíle, výzkumné otázky	11
2.2	Metodika práce.....	11
2.2.1	Metoda narativního přehledu	11
2.2.2	Analýza didaktické interakce	11
3.	TRENÉR A JEHO PŮSOBNÍ V TRÉNINKOVÉM PROCESU	13
3.1	Pedagogické působení v tréninkovém procesu	13
3.2	Trenér jako sociální role.....	14
3.3	Typologie trenéra	14
3.4	Řídící činnost trenéra	15
4.	TRENÉR MLÁDEŽE	17
4.1	Rozdíly mezi tréninkem mládeže a dospělých.....	17
4.2	Didaktická činnost trenéra mládeže	18
4.3	Komunikace a spolupráce s rodiči	23
4.4	Pozitivní trenér	23
5.	DIDAKTICKÁ INTERAKCE	25
5.1	Didaktické styly	26
6.	INNER GAME A KOUČOVÁNÍ.....	28
6.1	Inner game.....	28
6.2	Koučování	31
6.2.1	Vymezení pojmu koučování.....	31
6.2.2	Koučování jako metoda vedení lidí.....	31
6.2.3	Podstata koučování.....	33
6.2.4	Koučování a jeho výsledky v trénování	35
7.	ZPĚTNÁ INFORMACE	37
7.1	Vnitřní zpětná informace.....	40

7.2	Vnější zpětná informace.....	41
7.2.1	Funkce zpětné informace	41
7.2.2	Způsob sdělení zpětné informace.....	42
7.2.3	Načasování zpětné informace.....	43
7.2.4	Výskyt zpětné informace.....	44
7.2.5	Obsah zpětné informace.....	45
8.	KOREKCE.....	47
8.1	Řízené objevování jako korekce	50
9.	INSTRUKCE	51
10.	OTÁZKA	53
11.	ANALÝZA FOREM CHOVÁNÍ TRENÉRA BĚHEM TRÉNINKOVÉ JEDNOTKY	56
11.1	Trenér UEFA Grassroots C licence (kategorie U13)	56
11.1.1	Zpětná informace	56
11.1.2	Korekce	58
11.1.3	Instrukce.....	58
11.2	Trenér UEFA B licence (kategorie U11)	59
11.2.1	Zpětná informace	59
11.2.2	Korekce	61
11.2.3	Instrukce.....	62
11.3	Trenér UEFA A licence (kategorie U14).....	63
11.3.1	Zpětná informace	63
11.3.2	Korekce	64
11.3.3	Instrukce.....	65
12.	ZÁVĚR	67
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	69

1. ÚVOD

Základem sportovního tréninku je zvyšování výkonnosti hráčů. Nemělo by se však zapomínat, že se nejedná jen o proces vzdělávací (učení dovedností), ale i o výchovný. Řídícím subjektem, který ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces v tréninkovém procesu, je trenér.

Trénink mládeže je specifickou záležitostí s jinými cíli, úkoly, rysy, metodami atd. než trénink dospělých. Trenér mládežnických kategorií hraje dominantní roli v postoji jednotlivých hráčů k fotbalu jako sportu a v rozvoji jejich potenciálu a výkonnosti.

Změna v tréninkovém procesu s mládeží je nezbytná proto, že se nám úroveň světového fotbalu vzdaluje. Začíná se měnit systém soutěží, pravidla, vzdělávání trenérů, obsah tréninkových jednotek atd. Mění se však chování trenérů, na které jsme zvyklí z minulého režimu, a které se předává z generace na generaci? Změna přístupu ke svým svěřencům jako samostatně myslícím a rozhodujícím se bytostem u většiny trenérů chybí. Ženeme se za výsledky a zapomínáme, že se jedná o výchovně-vzdělávací proces, kde hlavním cílem není dosažení dobrého umístění v soutěži, ale rozvoj dovedností a důležitých vlastností nejen pro fotbal, jako je samostatnost, odpovědnost, sebedůvěra, učenlivost atd.

Podíváme-li se na tréninkové jednotky mnoha fotbalových trenérů v různých klubech, povětšinou uvidíme podobný obsah - cvičení. V dnešní době, kdy máme možnost se inspirovat zhlédnutím různých cvičení, není problémem si připravit tréninkovou jednotku jako trenér mladších žáků v Barceloně. Někdo namítne, že většina trenérů používá cvičení nevhodná pro danou kategorii či výkonnostní úroveň, ale i na to už existují specializované stránky či publikace, které nám pomohou vybrat správná cvičení. Tak i nevzdělaný trenér může mít po obsahové stránce správně připravenou tréninkovou jednotku. Kde tedy hledat rozdíly mezi „dobrým“ či „špatným“ trenérem? Hlavním problémem nevzdělaných trenérů je neznalost herního výkonu a jeho determinant. Bez této znalosti nejsou schopni správně uchopit připravená cvičení, vypíchnout kritická místa, popřípadě provést korekci. Nedokáží správně diagnostikovat problematiku herní situace a přenést je do metodicko-organizačních forem.

Na tyto vědomosti se vážou nejčastější formy chování trenéra – instrukce, pozorování, zpětná informace a korekce. Pokud neznám kritická místa, tak jsou

instrukce neúplné nebo dokonce špatné, při pozorování se nezaměřuji na hlavní činitele výkonu, a tím používám neefektivní zpětnou informaci a neumím provést správnou korekci.

Problematika instrukce, zpětné informace a korekce je však složitější. I přes znalost herního výkonu a jeho determinant poskytují fotbaloví trenéři neefektivní instrukce, zpětné informace a korekce. Efektivní využití těchto forem chování v procesu učení je velmi obtížné. Funkcemi, kvalitou (efektivitou) a celkovými dopady těchto forem chování trenéra se moc autorů nezabývá. Teorie je často odlišná a pro mnoho lidí zmatečná.

Práce si klade za cíl představit didaktickou činnost trenéra mládeže, metody vedení tréninkového procesu, které pohlíží na svěřence jinak než na cvičný materiál a definovat tyto formy chování trenéra – zpětná informace, korekce, instrukce, otázka a na příkladech ukázat jejich využití (efektivní i neefektivní). Součástí ukázky použití těchto forem chování trenéra je analýza tréninkové jednotky u tří mládežnických trenérů (klub FC Tempo Praha) s různými stupni trenérského vzdělání.

2. CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A METODIKA PRÁCE

2.1 Cíle, výzkumné otázky

Cíle práce:

- představit didaktickou činnost trenéra mládeže,
- představit metody vedení tréninkového procesu, které pohlížejí na svěřence jinak než na cvičný materiál,
- definovat tyto formy chování trenéra – zpětná informace, korekce, instrukce, otázka a ukázat na příkladech jejich využití (efektivní i neefektivní) i pomocí modifikované analýzy didaktické interakce.

Výzkumné otázky:

- Jak by měla vypadat didaktická činnost fotbalového trenéra mládeže?
- Co je to koučování a jaká je jeho podstata?
- Jaké jsou funkce zpětné informace, korekce, instrukce, otázky a jak je efektivně využívat?

2.2 Metodika práce

2.2.1 Metoda narativního přehledu

Jedná se o 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)

2.2.2 Analýza didaktické interakce

Analýza didaktické interakce (ADI) je výzkumná metoda využívající observační, záznamní a výpočetní techniky. Ty umožňují získat empirická data o činnostech účastníků didaktického procesu – trenéra a svěřenců – v tréninkové jednotce. Pod didaktickou interakcí rozumíme všechno to, co se děje mezi účastníky didaktického

procesu a co je podstatné z hlediska jejich vzájemného působení a žádoucího efektu. Didaktická interakce je bezprostředně přístupná našemu smyslovému poznání a dalšímu studiu. (Dobry a kolektiv, 1997)

ADI umožňuje na základě získaných empirických dat reprodukci didaktického procesu. Tím vytváří předpoklady pro přechod od pouhého popisu jedinečných událostí ke zkoumání opakujících se tendencí didaktického procesu a k poznání jeho podstaty. Pomocí ADI je možné zaznamenávat děj v tréninkových jednotkách a relevantní souvislosti na časové ose a formulovat nejrůznější výzkumné úkoly, které by odpovídaly na otázku jaký je, jaký byl a jaký by měl být didaktický proces. (Dobry a kolektiv, 1997)

Předností ADI je vysoká spolehlivost získaných didaktických faktů, časová neomezenost při jejich zpracování a možnost uchování pro další výzkumy.

Jádrem metody je kategoriální systém, v němž jsou všechny deskriptory pozorované didaktické skutečnosti vymezeny a utříděny. (Dobry a kolektiv, 1997)

Kategoriální systém ADI:

- formy chování trenéra,
- formy chování trenéra nebo skupiny ve funkci,
- formy projevu trenéra,
- postojová aktivita trenéra a míra vyjádření věcného obsahu,
- druh činnosti, která je předmětem didaktické interakce,
- činnost svěřence, skupiny a celého družstva, determinující současně vztah trenéra k ostatním účastníkům didaktického procesu.

ADI, která byla vyvinuta na FTVS kolektivem pracovníků pod vedením prof. Dobrého v 80. letech, byla v novém tisíciletí redukována a nazvána *Modifikovaná analýza didaktické interakce* (M ADI). (Süss, Marvanová, 2009)

Redukovali uvedené kategorie ADI na ty, které pokládali za nejdůležitější pro osvojení didaktických dovedností. Na rozdíl od původní ADI je záznam pořizován pomocí videa.

Süss a Marvanová (2009) zachovali jen kategorie, které jsou zaměřeny na formy trenérova chování a jeho projevu, nesledují formy chování svěřenců ani družstva.

3. TRENÉR A JEHO PŮSOBENÍ V TRÉNINKOVÉM PROCESU

3.1 Pedagogické působení v tréninkovém procesu

Pedagogiku můžeme definovat jako vědu zabývající se výchovou a vzděláním. Pedagogiku sportu můžeme chápat jako teorii o tom, jak vychovávat a vzdělávat ve sportu, tedy i v tréninkovém procesu ve fotbalu. Pod termínem tréninkový proces tak najdeme výchovně-vzdělávací proces, v jehož průběhu dochází k postupnému zvyšování výkonů i celkovému rozvoji osobnosti jedince (pokud je správně veden).

Při výchově hráčů musíme brát v úvahu, že se v průběhu života ve společnosti vyvíjejí v závislosti na třech činitelích (Votík, 2005):

- **genetické specifčnosti** (temperament, ale i různé fyzické schopnosti),
- **proměnlivosti prostředí** (vlivy přírodního i společenského dění, ve kterém se člověk pohybuje),
- **proměnlivosti výchovy** (působení rodičů, trenéra atd.).

Jednotliví činitelé se navzájem ovlivňují, doplňují a společně podmiňují vývoj hráče. Výstupem tréninkového procesu je hráč, který si v průběhu tohoto procesu osvojil určité herní dovednosti, vědomosti a rozvíjel pohybové schopnosti (vzdělával se) a současně byl formován (vychováván) prostředím klubu, týmu, trenérem. (Votík, 2005)

Z hlediska současných pohledů na problematiku výchovy při sportovních činnostech jsou připomínány tři základní oblasti úkolů (Buzek, 2007):

- psychohygiena, režim dne a životospráva,
- sportovní výkon,
- sociální oblast.

Pravidelnost, dochvilnost, režim jídla, pití, sprchování i odpočinek, to vše se musí mladí sportovci postupně učit. Jde o uvědomění si významnosti těchto procedur a v tomto smyslu i získání určitých návyků.

3.2 Trenér jako sociální role

Trenér vystupuje v řadě rolí. Přestože jeho variantnost projevů – co říká, jak jedná a jak se chová – může být rozmanitá a značně široká, existují jistá společensky uznávaná či dokonce vyžadovaná ohraničení (konvence), za něž by se neměl dostat. Pokud tak opakovaně činí, vypadává z role. Jinými slovy, chová se jinak, než se od něj očekává. Tyto skutečnosti se mohou týkat jak jeho odbornosti (svěřenci se na něco ptají a on opakovaně neví), tak třeba i jeho chování vůči lidem (neobjektivní, vulgární atd.). (Buzek, 2007)

Z hlediska činností si zmíníme základní role trenéra (Buzek, 2007):

- **informátor** (instruuje, vysvětluje, reaguje na dotazy hráčů),
- **důvěrník** (je schopen chápat osobní problémy svěřenců a diskrétně je řešit),
- **ukázněvatel** (dokáže ale i nekompromisně zakročit, potrestat),
- **motivátor** (průběžně podněcuje hráče k činnosti),
- **diagnostika** (analyzuje a hodnotí svěřence).

Přesto, že si to trenéři neuvědomují, je jejich práce profesí pedagogickou, i když do určité míry specifickou.

Práce trenéra by měla být podložena znalostmi z pedagogiky, psychologie, anatomie, fyziologie a dalších věd.

3.3 Typologie trenéra

Typologie je chápána jako učení o typech jevů a typických znacích subjektů, projevů, činností. Typologie trenéra nám dává typické znaky chování jednotlivých trenérů, které shrnujeme do jednotlivých typů pro jednodušší představivost. Žádná typologie trenéra však nemůže pokrýt osobnost jednotlivých trenérů v celé šíři jeho projevů.

Votík (2005) předkládá dělení podle projevů osobnosti trenéra, kdy hlediskem je:

- a) **Vztah trenéra a sportovce**
- b) **Zaměřenost trenérů**
- c) **Styl řízení**

Ad a) Vztah trenéra a sportovce

- i. **Typ autoritativní** – uplatňuje svou vůli bez ohledu na mínění sportovce, je spíše uzavřenější, často ironizuje a podceňuje své svěřence, někdy vyvolává konfliktní situace.
- ii. **Typ sociální (demokratický)** – dává sportovcům větší volnost, vede je k samostatnosti a zodpovědnosti, často s nimi diskutuje, je spíše přítelem než představeným, hůře se prosazuje než typ autoritativní.

Ad b) Zaměřenost trenérů

- i. **Typ vědecko-systematický** – teoreticky vždy na výši, je přístupný novým poznatkům, jeho výklad je logický a metodicky promyšlený, tvořivě konfrontuje teorii s praxí.
- ii. **Typ empirický** – vychází především z vlastních praktických zkušeností, podceňuje teoretickou přípravu, v problémových situacích se dokáže poměrně dobře orientovat.

Ad c) Styl řízení

- i. **Typ taktický** – sportovce neustále řídí, jeho informovanost o soupeři je velice dobrá.
- ii. **Typ emocionální** – rozhodující je pro něho udržení dobré nálady družstva, dokáže úspěšně regulovat citové projevy sportovců, někdy příliš riskuje, přičemž opomíjí racionální úvahu.
- iii. **Typ psychologický** – vychází z dokonalé analýzy osobnosti sportovce, dokáže se velice dobře orientovat v náročných situacích a regulovat v nich i veškeré projevy sportovců, někdy umí svěřence sugestivně motivovat a stimulovat.

3.4 Řídící činnost trenéra

Řídící činnost trenéra je specifické působení trenéra na svěřence. Ovlivňuje vztahy mezi trenérem a hráčem a je zpětně těmito vztahy ovlivňováno. Trenér (řídící subjekt) je nositelem a vykonavatelem řízení. Hráč (řízený objekt) se podílí na tomto procesu sebeřízením. (Dobrá, Semiginovský, 1988)

Řízení jako rozhodovací proces – jádrem rozhodování je výběr optimální varianty dalšího postupu. Rozhodovací proces po skončení dané fáze (etapy tréninkového procesu) je spojen s hodnocením stavu výkonnosti a se závěry o dalších krocích. Plánování a vytváření plánů je důležitou součástí rozhodovacího procesu trenéra. (Dobry, Seminogovskij, 1988)

Řízení jako ovlivňovací proces – je založen na spojení řídicího subjektu (trenéra) a řízeného objektu (hráče) a na přenášení informací mezi nimi. Považujeme jej za klíčovou složku mechanismu řízení, protože na něm závisí realizace rozhodnutí trenéra a tím i efektivnost celého řídicího procesu. Ovlivňovací proces nelze chápat zjednodušeně jako jednosměrné působení od trenéra směrem k hráči. Dochází zde k souhrnu vzájemného působení mezi trenérem a hráčem nebo družstvem (didaktická interakce) a k působení trenéra a hráče na sebe sama. (Dobry, Seminogovskij, 1988)

Řízení jako kontrolní proces – je faktor dynamické rovnováhy mezi žádoucími stavy a skutečností. Kontrolní proces přechází plynule a organicky v rozhodování a ovlivňování. (Dobry, Semiginovskij, 1988)

4. TRENÉR MLÁDEŽE

4.1 Rozdíly mezi tréninkem mládeže a dospělých

Sportovní přípravu mládeže můžeme považovat za specifický tréninkový proces, který se výrazně odlišuje od tréninku dospělých. Děti a dospívající mají jinou stavbu těla, jinou psychiku, vnímají a chápou věci odlišně od dospělých. Hlavní cílem je vytvořit předpoklady pro pozdější trénink. Základním a nejdůležitějším úkolem trenéra je nepoškodit své svěřence, a to jak po stránce tělesné, tak i psychické. Předčasný vrchol výkonnosti zaznamenáváme většinou tam, kde se jedná o příliš ranou specializaci s nepřiměřeným objemem a intenzitou tréninkového zatížení, bez respektování tělesného a psychického vývoje. Tělesná poškození jsou většinou zjistitelná (např. skolióza), ale diagnostika psychických potíží bývá komplikovaná (např. úzkost).

Sportovní příprava mládeže musí vycházet z momentálního stupně rozvoje organismu, který označujeme jako biologický věk. Zvláště v období puberty mohou být rozdíly mezi biologickým a chronologickým věkem značné.

Je potřeba respektovat anatomické, fyziologické a pedagogicko-psychologické zvláštnosti svěřenců. Každé věkové období má své zákonitosti (např. senzitivní období) a je důležité tyto zvláštnosti znát. Senzitivní období jsou vývoje časové etapy, vhodné zvláště pro trénink určitých sportovních schopností.

Hlavní rozdíl mezi mládeží a dospělými spočívá v cílech a úkolech tréninku. Úkol tréninku dospělých je příprava na soutěž. Obsah tréninku je podstatně ovlivňován tréninkovými cykly, aktuální výkonností a požadavky nejbližších důležitých utkání. (Votík, 2005)

Hlavním cílem tréninku mládeže je prostřednictvím oblíbené sportovní činnosti mobilizovat přirozené schopnosti mladého hráče k co nejdokonalejšímu osvojení všech složek herního výkonu. (Votík, 2005)

Utkání je pro mládež součástí tréninkového procesu a nikoli cílovou stanicí jako u dospělých.

U mládeže, zvláště u dětí, jde především o vytvoření nových pohybových programů v rámci nervosvalové soustavy, a to jak programů specifických pro fotbal, tak programů použitelných všeobecněji i v jiných pohybových činnostech.

Preference rozvoje individuálního herního výkonu před týmovým u mládežnických kategorií vyplývá z nutnosti dosažení vysoké úrovně individuálního herního výkonu u všech hráčů, jako nezbytného základu vysoké úrovně týmového herního výkonu v dospělosti.

Při řízení tréninkového procesu musí brát trenér mládeže v úvahu, jak už jsem dříve uvedl, věkové zvláštnosti dětské a mladistvé psychiky. U mladších kategorií těkavost pozornosti, spontánně projevenou potřebu pohybu, převahu konkrétního myšlení, učení se nápodobou, důvěřivost atd. U starších kategorií např. zvýšenou kritičnost vůči svému okolí, oponování vlastními názory, předstíranou suverenitu a další.

Vybrané anatomické odlišnosti dětí od dospělých (Jansa, Dovalil, 2009):

- svaly tvoří u dětí cca 36% a u dospělých mužů cca 44,8% celkové hmotnosti těla,
- % tělesného tuku se u dětí pohybuje v rozmezí 16-26%, u dospělých je v pásmu 6-20%,
- děti nedosáhly „kostní“ dospělosti.

Vybrané fyziologické odlišnosti dětí od dospělých (Jansa, Dovalil, 2009):

- cca o 20% menší srdce,
- nižší možnosti transportu kyslíku krví,
- menší objem plic a nižší plicní funkce,
- vyšší hodnoty maximální srdeční frekvence,
- cca o 20% nižší maximální spotřeba kyslíku,
- nižší anaerobní předpoklady.

4.2 Didaktická činnost trenéra mládeže

Trénink mládeže je specifickou záležitostí s jinými cíli, úkoly, rysy, metodami atd. na rozdíl od dospělých. Značné odlišnosti, vzhledem k věkovým zvláštnostem, existují i mezi tréninkem jednotlivých mládežnických kategorií. (Votík, 2005)

Tréninkové jednotky musejí být nejen obsahově hodnotné a organizačně promyšlené, ale musejí také děti zaujmout, bavit. Dětem nestačí úkol zadat a potom

dohlížet na jeho plnění. Trenér musí být připraven neustále udržovat a obnovovat jejich pozornost, vzbuzovat zájem, poměrně častými změnami nebo obměnami cvičení nepřipustit neúnosně dlouhou jednotvárnou činnost. Začne-li se dítě při tréninku nudit, dá to – na rozdíl od dospělého – nepokrytě najevo a problémy s kázní rychle vzrostou.

Musíme si uvědomit hlavně to, že děti chodí na sport za zábavou, což nám dává velkou příležitost, jak jim pomoci něco se naučit a rozvinout svou osobnost. Důležité je, aby trenér věřil, že hráč má potenciál se rozvíjet. Trenér si musí uvědomit, že každý hráč je jiný a potřebuje rozdílný přístup. I přesto, že je fotbal týmový sport, tak chceme vychovávat individuality, a proto k tomu taky tak musíme přistupovat. K tomu je třeba velká míra trpělivosti.

Děti v mladších přípravkách jsou stále především děti, které si hrají, nikoli malí hráči. Správné je děti chválit a povzbuzovat, abychom je naučili, že nevdí něco zkazit, protože za chvíli se to povede. Špatně je otravovat dětem činnost přílišným opravováním nepovedených pokusů. Vše co děti chceme naučit, zabalme do „hry na něco“. Hraní si je nejvýznamnějším učebním postupem, protože děti jsou zaujaté hrou, prodlužuje se doba jejich činnosti a tedy počet opakování dovedností, které onou dětskou hrou učíme a zdokonalujeme.

Existují metodicko-organizační formy na zlepšování individuální činnosti, není třeba děti rozdělovat dle výkonnosti. Pokud však mají například přeskakovat nějakou překážku, vhodné je připravit jich vedle sebe více pro různý výkon. Činnost je vhodné obměňovat zhruba po pěti až deseti minutách, vzhledem k omezené schopnosti dětí udržet pozornost, ale můžeme se řídit i viditelným zápalem dětí pro činnost, nebo projevovanou nepozorností, či neochotou. Pokud se tak chovají jednotlivci, snažíme se je nějakým úkolem vrátit k činnosti. Pokud vážně činnost více dětí, je to signál ke změně činnosti, která je buď příliš těžká, nebo děti nebaví. Pokud však činnost dětí viditelně baví, můžeme ji nechat běžet neomezeně dlouho.

U přípravy jsou na dvacet dětí ideální čtyři trenéři. Je dobré hráče rozdělovat na malé skupiny, abychom se jim mohli věnovat individuálně a děti měly neustálou činnost, jenom tak jsou na ni koncentrované a motivované.

Rozvoj samostatnosti je průvodním pro všechny následující vlastnosti a je zároveň těmi ostatními utvářen. Jde o rozvoj významný i pro osobní život. Má-li hráč dostatek možností samostatně se ve hře rozhodovat, daří-li se mu objevovat, jak stále dokonaleji

ovládat míč a spolupracovat se spoluhráči, vzrůstá těmito pozitivními prožitky i jeho sebevědomí, že něco umí, že něco dokáže. Roste tím jeho herní odvaha zkoušet i nově učené dovednosti, zpevňuje se chuť zlepšovat se. Podmínkou je, aby byl rodiči i trenérem v tomto směru povzbuzován, nikoli brzděn stálým upozorňováním, co všechno dělá špatně. Zároveň je třeba samostatnost budovat ve všedním životě. Učme tedy děti se rozhodovat na prvním místě samostatně, rychle a pak až správně.

Rozvoj sebedůvěry je významný jak pro učební proces, tak pro soutěžení s ostatními, a souvisí samozřejmě i se sebedůvěrou a sebeúctou v běžném životě. Trenéři by měli v tomto ohledu dbát na to, aby metodicko-organizační formy byly pro děti přiměřeně obtížné. Dětem se musí dařit, ale zároveň musí představovat nějakou výzvu. Pokud tedy nějakou dovednost dítě dělá běžně tak, že se mu zhruba 8-10x z 10 pokusů daří, je třeba cvičení ztížit či změnit. Pokud se mu v naprosté většině nedaří ani při opakovaném procvičování, pak je vhodné ho nějak zjednodušit.

Rozvoj soutěživosti souvisí velmi úzce s rozvojem sebedůvěry. Každé utkání má být dětem představováno se stejnou důležitostí. Dětem by nemělo být jedno, že prohrávají, ale neměly by kvůli prohrávání odcházet ze hry, vyhýbat se jí, („stejně už nevyhrajeme“), volit jiná řešení než se učí, nebo zvyšovat agresivitu. Pokud se něco z toho opakovaně děje, trenér se nemá problému vyhýbat, ale opět zkusit individuálně (domluva s rodiči) nastavovat situace tak, že se střídá stav, kdy dítě vede, nebo prohrává a trenér či rodič hráči ukazují, že když se snaží, tak může vyhrát a když ne, tak prohraje. V rozvoji soutěživosti, ale i v rozvoji sebedůvěry, nesmí být před děti dáována rovnice: výhra = úspěch / prohra = neúspěch. Otázka tedy v žádném případě nemá znít: „Vyhráli jste?“ Aktuální porážka není opravdovou prohrou, pokud byly vybrušovány herní dovednosti, nebo hráči pochopili cesty ke zlepšení.

Rozvoj učenlivosti - zájem či dokonce touha po nových vědomostech a dovednostech, je jedním z motorů v učení. Nejsou úplnou samozřejmostí, přestože určitá míra zájmu o nové je vlastní všem dětem. Záleží na rodičích, trenérech a učitelích, zda tento zájem podpoří. Chuť umět více než včera, nebo více než druzí, je především individuální záležitostí, a tak se také ve skupině dětí projevuje, a tak na ni ostatní také reagují. Nezřídka pozorujeme tendenci k průměrnosti, různé podoby srážení snahy o vyniknutí („*Ty šprte!*“, „*Tak se tak nevytahuj!*“ apod.). Přitom je však zřejmé, že nastaví-li si mladý člověk sám v sobě z jakýchkoli důvodů, třeba i pod tlakem názorů svých vrstevníků (silné je to v pubertě), nebo kvůli přehnané ochraně svého sebevědomí

(„Proč se mám učit zase něco nového, když mi to nejde?“), brzdy k rozšíření svého fotbalového umění, omezí tím zbytečně sám sebe ve svém rozvoji. A tím i k vyšší budoucí výkonnosti, protože nevyužije možností svého potenciálu, který v sobě má každý, byť někdo větší a někdo menší. V tom je důležitá role trenéra, rodiče a jejich spolupráce. Učelnivosti pomáhá samozřejmě i to, pokud hráči rozumí tomu, proč se jaké činnosti v metodicko-organizačních formách dělají.

Jestliže budeme dávat hráčům během utkání zpětnou informaci o tom, co se na hřišti děje, není třeba se po utkání hodnocením výrazně zabývat. Je tím myšlena opravdu diskuse, či rady k výkonu, kdy se hráč soustředí na trenéra, kdy se nehraje a hráč se dívá na trenéra, nebo když je jako střídající u něj. Křičení pokynů, které hráč musí splnit, tím myšleno není.

Představa, že trenér něčemu pomáhá, když tým prohraje a on hráčům po utkání „umyje hlavy“, je omylem, aplikovaným z fotbalu dospělých. Pokud se někomu nedaří, je hloupé mu to vyčítat. Pokud se někdo nesnaží, je vhodné to řešit již v průběhu utkání, a to konkrétně a individuálně. Pokud někdo nepředvádí věci, které na tréninku dělá, měl by se trenér především zamyslet nad tím, proč to tak může být, eventuálně to s hráči probrat. Nestačí jen někomu říci, že na tréninku to dělá a v zápase ne. Hodnocení není vyhlášení zlosti trenéra nad špatným výsledkem či výkonem.

Pokud chceme hráče donutit k zamyšlení nad rezervami ve výkonu, kladme otázky, na které lze odpovědět. Otázka typu „*děláte si ze mě srandu?!*“ ničemu nepomáhá a ukazuje na nekompetentnost trenéra. Pokud chceme hráčům umožnit hrát příště lépe, upozorněme je spíše na momenty, které se jim ve hře povedly. Pokud chceme, aby hráči ve hře hráli a sami se rozhodovali, nerušíme je příliš svými vstupy a nedělejme z nich loutky tím, že jim budeme říkat, co smí, nesmí a mají právě udělat. Je vhodnější se bavit o tom, co se děje na hřišti s hráči, kteří momentálně nehrají, jsou u trenéra a mohou s ním sledovat utkání.

Musí vždy trenér říkat, co vidí, nebo se může ptát, jak to vidí hráči? Tento model lze využívat od počátků U7 (děti do sedmi let), ale u takto malých dětí s minimální herní zkušeností mnohdy doplňujeme informace. „*Koukněte, jak Jirka dobře udělal kličku. Co byste udělali po kličce?*“ Čím jsou děti starší, je možné většinu řešení nechat vymýšlet je samotné a jen tyto jejich objevy posunovat správným směrem. „*Koukejte,*

kolik našich hráčů nabíhá, když se rozehrává od brankáře. Přemýšlejte, jak se budete chovat vy v těchto situacích.“

Pokud chceme, aby se hráči chovali stejně v utkání i na tréninku, pak nerozlišujeme, že teď je utkání a teď jdeme makat. Utkání i trénink má být pro děti v první řadě zábava, a v obou se má hrát naplno, jak nejlépe to jde. I chování trenéra by mělo být stejné. Nikoli, že v tréninku je pohoda a při zápase začíná trenér řvát, protože se prohrává. To hráčům na herní pohodě nepřidá a spíše než ke zvýšení úsilí to povede ke zvýšení obav z chyby, nebo strachu o výsledek. Trenér by se měl při tréninku chovat stejně jako při utkání, tedy tak, aby rozvíjel potenciál hráče.

Doporučení pro trenéry mládeže:

1. Bavme se s hráči o tom, co dělají a proč to dělají. Jedině, když pochopí záměr cvičení, tak opravdu trénují.
2. Samostatné rozhodování hráče. Organizujme tréninkové jednotky tak, aby se hráči museli myslet = rozhodovat se. Zapojují tím i mysl a jsou tak blíže duchu hry.
3. Používejme průpravné hry malých forem jako 1:1, 2:2, 3:3, 4:4. Jsou nejúčinnějším prostředkem k naučení fotbalu. Využívejme i hry s přečíslením, které podporují útočné dovednosti.
4. Zrušme zástupy čekajících na střelbu. Místo jedné branky použijme radši dvě nebo tři.
5. Zrušme kolečka na rozběhání. Lepší jsou úkoly s míčem, motivační pohybové hry.
6. Nepoužívejme statický strečink před tréninkem. Dynamické rozcvičení před tréninkem a statické protažení po tréninku. Informujme svěřence a rodiče o významu protažení hráčů doma.
7. Utkání je součástí tréninkového procesu, nikoli vrcholem, který je potřeba za každou cenu zdolat.
8. Netrestejme děti za něco, co se teprve učí. Například: nedáš branku – dej si kliky.

9. Úsměv a pozitivní atmosféra rozvíjí lépe než křik a dusno. Strach z trenéra neznamena autoritu.
10. Starejme se především o rozvoj individuálních dovedností a mějme individuální nároky na každého hráče. Nejsou všichni stejní.

4.3 Komunikace a spolupráce s rodiči

Důležitou součástí činností trenéra mládeže je komunikace a spolupráce s rodiči. Je třeba od prvních okamžiků pravidelně rodičům sdělovat, co trenéři po svěřencích požadují a jakým směrem se hráče snaží vést a proč. Pokud dokážeme rodiče informovat, proč se některé věci dělají, budou s námi lépe spolupracovat. Chceme-li vést hráče k samostatnosti na hřišti i v životě, zvyšovat jejich sebedůvěru, je dobré, aby nám s tím pomohli. Vysvětlíme jim, co způsobují pokřiky typu „už to dávej“, „vystřel“, „proč si nenahrál“. Můžeme je zapojit do domácích úkolů hráčů, jako je strečink atd. Je potřeba, aby trenér a rodiče byli na jedné lodi. Není nic horšího pro mladého hráče, než když slýchává něco od trenéra a něco zase od rodičů. Je možné rodiče využít jako další trenéry při tréninkových jednotkách či pomocníky při stavění hřiště.

4.4 Pozitivní trenér

„Pozitivní trenér“ je ten, který má dva cíle. Trenér typu „vítězství za každou cenu“ má pouze jeden cíl: vyhrát. Učí dovednosti a vymýšlí strategie, jak přivést tým k vítězství. Pozitivní trenér chce také vyhrát, ale je to pro něj druhořadý cíl. Především pomáhá hráčům rozvinout jejich pozitivní charakterové rysy, které by mohly být jednou z podmínek jejich úspěchu v životě. Vítězství je důležité, je to však druhotný cíl. Důležitější je umožnit hráčům získat užitečné životní zkušenosti. Pozitivnímu trenérovi jde na prvním místě o hráče. (Dobry, 2009)

Pozitivní trenér pomáhá hráčům nově objasnit, co znamená být vítězem zásluhou orientace na dokonalost zvládnutí sportovních dovedností (sportovního výkonu) a ne orientací na ukazatel skóre. Vidí vítězství jako druhotný produkt cesty za dokonalostí. Zaměřuje se více na úsilí než na výsledek a také více na učení než na srovnávání s druhými. Chápe, že chyby jsou důležitou a nevyhnutelnou součástí učení a vytváří prostředí, v němž hráči nemají strach udělat chybu. Trenér využívá příležitostí, při kterých se dělají chyby, a neustále upozorňuje hráče, že klíč k úspěchu spočívá v

reakcích jich samých na ně. Vytýčuje standardy pro trvalé zlepšování výkonu všech – sebe samého i hráčů. Povzbuzuje své hráče bez ohledu na úroveň jejich výkonnosti, chce od nich, aby se snažili stát se pokud možno nejlepšími hráči i lidmi. Přesvědčuje hráče, že vítězem je ten, kdo se nejvíce snaží, kdo se nepřestává učit a zlepšovat a kdo nepřipustí, aby chyby nebo strach z chyb zpomalovaly jeho výkonnostní růst nebo ho zastavily.“ (Dobry, 2009)

Pozitivní trenér je motivátor, který odmítá motivovat strachem, zastrašováním nebo zahanbováním. Ví, že každý hráč má svůj emoční tank (nádrž) podobný palivové nádrži v autě. A tak jako auto s prázdnou palivovou nádrží daleko nedojede, tak i hráči s prázdným emočním tankem nemají energii k dobrému výkonu. (Dobry, 2009)

Pozitivní trenér ví, že upřímná pochvala a uznání naplňují emoční nádrž. Chápe význam specifické a pravdivé zpětné informace a nepodléhá pokušení chválit neoprávněně. Je-li nutná korekce, sdělí pozitivní trenér kritické poznámky hráčům způsobem, který nepodlamuje a neoslazuje jejich sebehodnocení. (Dobry, 2009)

Pozitivní trenér učí své hráče úctě k utkání. Má rád svůj sport a obhajuje ducha i literu pravidel. Projevuje respekt k soupeřům, ví, že vynikající soupeř přinutí jeho hráče k nejlepšímu výkonu. Chápe významnou roli rozhodčích a prokazuje jim náležitou úctu, i když někdy nesouhlasí s jejich rozhodnutím. Vyžaduje od hráčů, aby si uvědomovali vzájemné závazky vůči sobě a na hřišti i mimo něj se navzájem podporovali. Váží si bohatých tradic svého sportu a je pro něho ctí k nim přispívat. Jedná čestně a raději prohraje, než aby zneuctil utkání. Úcta k utkání překračuje hranice férovosti a představuje mnohem komplexnější ideál pro utváření charakteru. (Dobry, 2009)

5. DIDAKTICKÁ INTERAKCE

Didaktickou interakcí rozumíme všechno to, co se děje mezi účastníky didaktického procesu a co je podstatné z hlediska jejich vzájemného působení a žádoucího efektu (Dobry a kol., 1997).

Projevům chování trenéra v interakci s hráči, jakožto dalšími účastníky tréninkového procesu, se nevěnuje v tréninkové praxi příliš pozornosti, i když tyto projevy mohou významně ovlivňovat efektivitu tréninkového procesu (Buzek, 2007).

„Chování trenéra lze definovat jako soubor spjatých aktů trenéra, jimiž se funkce trenéra realizuje a zároveň uskutečňuje vzájemné působení mezi ním a prostředím.“ (Buzek, 2007)

V tréninkové jednotce dochází k přímému sociálnímu styku mezi trenérem a svěřenci. Od něho se pak odvíjí průběh, atmosféra, efektivnost tréninkové jednotky (Buzek, 2007).

Studium chování trenéra umožňuje popsat interakci mezi trenérem a jeho svěřenci. Pro zasvěcení do problematiky didaktické interakce a chování trenéra si představíme základní terminologii této agendy.

Formy chování trenéra jsou formy, kterými řídicí subjekt (trenér) ovlivňuje chování svých svěřenců. V dalších kapitolách se budu zabývat těmi nejdůležitějšími v tréninkovém procesu, jako jsou zpětná informace, korekce, instrukce a otázka.

Směr komunikace je v efektivnosti tréninkového procesu velmi důležitý. Jedná se buď o směr komunikace trenér - hráči nebo hráči-trenér. Druhý případ se bohužel v tréninkovém procesu využívá málo. Hráči by se neměli bát zeptat trenéra, když něčemu nerozumí nebo si v nějaké činnosti nejsou jisti, nebo se ozvat s nabídkou lepšího řešení. Stejně tak by se hráči neměli bát odpovědět trenérovi na otázku. Všechny tyto zpětné informace, které trenér od hráčů dostává, zvyšují efektivnost tréninkového procesu. Zásadní roli ve směru komunikace hraje didaktický styl, tím se bude práce zabývat v samostatné kapitole.

Trenérův projev může být verbální, pohybový, nonverbálně akustický (např. tleskání), písemný atd. Často se tyto projevy vyskytují současně.

Věcný obsah může být vyjádřen explicitně, tzn. jasně, zřetelně nebo implicitně, tzn. skrytě, mlčením (měl by vycházet z kontextu). „*Měl si stojnou nohu daleko od míče!*“,

zde je věcný obsah vyjádřen explicitně a míra vyjádření věcného obsahu je tak vysoká. „*Ted' to bylo výborné!*“, v tomto případě je věcný obsah zobrazen implicitně a míra vyjádření věcného obsahu je nízká.

Dobry a kol. (1997) rozdělují trenérovu postojevou aktivitu na dominantní, integrační a neutrální. Dominantní postojová aktivita trenéra se projevuje přinucováním k činnosti, kritikou, záporným hodnocením, ironií a trestáním. Integrační se projevuje vysvětlováním hlubších souvislostí, pozitivní stimulací, pochvalou a povzbuzováním. Neutrální je například mlčení. Jak si v dalších kapitolách vysvětlíme, nemůžeme požadovat dominantní postojovou aktivitu jen za tu nežádoucí v tréninkovém procesu.

Didaktické situace postihují, s kým je trenér v interakci. V tréninkovém procesu nás zajímají situace trenér – hráč, trenér – skupina, trenér – družstvo. Trenér si tyto situace musí uvědomovat, protože každá situace může plnit jinou roli.

5.1 Didaktické styly

Didaktické styly odráží různé způsoby vedení tréninkových jednotek. Každý styl představuje jinou podstatu vztahu mezi trenérem a hráči. Dokážeme-li měnit nebo prolínat didaktické styly během tréninkových jednotek, hráči jsou pak více motivovaní, koncentrovaní a dokáží se lépe adaptovat na změny.

Jsou styly (např. příkazový styl), kde trenér řídí všechny činnosti sám. Instruuje, kontroluje, opravuje. Tyto styly snižují možnosti individuálního přístupu, potenciálu a rozvoje. Výhodou je udržení kázně, určitého tempa či usnadnění organizace metodicko-organizační formy.

V praktickém stylu už jsou některé trenéroví činnosti přeneseny na hráče. Ti rozhodují o startu, tempu činnosti atd.

Je vhodné využívat také tzv. reciproční styl, kdy hráči plní kontrolní a opravnou roli u svých spoluhráčů. Pozor, aby nevedlo k vytvoření špatné atmosféry mezi hráči.

Styl se sebehodnocením, kdy si hráči hodnotí vlastní činnost, je vhodný pro uvědomění a zamyšlení nad vlastním provedením. Může v hráčích zvyšovat aspirační úroveň.

Styl s nabídkou umožňuje například hráčům vybrat si různou variantu cvičení, které trenér připravil, podle jejich dovedností.

Někdy můžeme využít i styl, kdy si hráči sami rozhodnou o volbě obsahu tréninkové jednotky či metodicko-organizační formy. Můžeme k tomu využít otázku „*co byste dnes chtěli zlepšovat?*“.

V samostatné kapitole se seznámíme se stylem s řízeným objevováním, tzv. koučováním.

6. INNER GAME A KOUČOVÁNÍ

6.1 Inner game

Co je inner game? Dá se to shrnout jako návrat k přirozenému učení. Veliký problém je, že většina z nás zapomíná na klíčový úkol vzdělávání, a to naučit děti učit se. Respektive, že nemá brzdit přirozenou schopnost dětí učit se novým věcem s radostí, odvahou a vytrvalostí.

Psychologové potvrzují, že většina lidí se v prvních pěti letech naučí víc než ve zbytku života. Malé děti neprocházejí mučivým procesem sebehodnocení, analyzování a pokoušení se dělat věci správně. Nemusí se pokoušet učit se – prostě se učí. Dokud si od dospělých neosvojí něco jiného, učení je pro ně natolik přirozeným procesem, že ani nevědí, že k němu dochází, a na rozdíl od většiny dospělých jim přijde zábavné. Nadání učit se je vloha, kterou máme i v pozdějším věku, a pokud se dokážeme jenom trochu oprostít od snahy vše pojmově vyjádřit, můžeme ji využívat a rozvíjet (Gallwey, 2010).

Když se zeptáte dětí v první třídě, kdo z nich umí kreslit, malovat a tančit, přihlásí se téměř všechny. Zeptejte se na totéž děti v sedmé třídě. Zeptejte se skupiny dospělých. Bude to hodně, když se přihlásí jeden.

Je potřeba odbourat vnitřní bariéry jako pochybnost, napětí, nedůvěry v sebe sama, které mohou být na překážku uplatnění schopnosti učit se a podávat pak vyšší výkon. Jednou z věcí, která otevírá dveře těmto vnitřním bariérám, je zahrnutí sebe sama spletitou řadou technických instrukcí (Bahbouh, 2010).

Čím nižší je v našich představách naše schopnost učit se nebo podat určitý výkon, tím obtížnějším se určitý úkol zdá být. „Doktrína snadnosti“ říká, že to, co uděláme dobře, děláme snadno, a tudíž to, co se zdá být obtížným, obvykle neděláme dobře.

Jak překonat pochyby o sobě samých? Například, když se chystáte zahrát putt na vzdálenost tří metrů, zaujmete postoj – vzpomenete si na to, jak jste vyndávali míček z jamky. Když si v mysli živě spojíte puttování s takovou jednoduchou aktivitou, jako je vybrat míček z jamky, ve vaší mysli nezbude žádný prostor spojit si putt, k němuž se chystáte, s neúspěchem. Protože putt se tak zdál snadnějším, můj úder byl přirozenější, nenucenější a uvolněnější a sklon nadměrně vše kontrolovat se vůbec neprojevil. (Gallwey, 2010)

Toto je možné aplikovat i ve fotbale například při zahrávání pokutových kopů, kde vnitřní bariéry často rozhodují o úspěšném provedení.

„Naše svaly nerozumějí tomu, co jim říkáme, a naše přemýšlející mysl nezvládá koordinovat pohyb ruky s raketou s tím, co vidí naše oči. „Nejdříve napřáhni dozadu... udeř míč před tělem... při úderu neotáčej raketou.“, rozlíceně říkají tenisté sami sobě s urputnou vytrvalostí během zápasu. Dokonce, i když se těmito pokyny, které jim trenér vtlačoval do hlavy, skutečně řídí, obvykle je realizují strnule, rozpačitě a s nováčkovským vzdorem, jenž jim brání hrát opravdu dobře. Úroveň mé výuky i hry mých žáků se podstatně zlepšila ve chvíli, když jsem si uvědomil, jak výrazně ji narušuje nadbytek pokynů, které adeptům tenisu dávám. Když neměli hlavu plnou pokynů, ať už přicházely ode mne nebo se jimi deptali sami, dokázali lépe sledovat míč a podstatně lépe vnímat raketu, kterou drželi v ruce. Přirozeným důsledkem byla lepší hra a výsledky.“ (Gallwey, 2010)

„*Zapomeň všechno, co si myslíš, že víš o tom, jak odehrát míč*“, tento jediný pokyn může zlepšit svěřencův výkon. Protože nemohli zapomenout nic, co skutečně znali, mohli zapomenout jenom to, o čem si mysleli, že znají. Pokud to udělali, dokázali se uvolnit, hrát s klidem a lehkostí, přistupovat ke hře vyrovnaně a bez zbytečných obav. (Gallwey, 2010)

Tajemství, jak lépe kontrolovat své tělo, spočívá ve schopnosti do jisté míry kontrolovat svoji mysl.

Podstatné je, abychom se učili přirozeně. Dokonce i tomu, co můžeme nazvat nepřirozeným, se lze učit přirozeně. Být něčemu učen nepřirozeně, může osvojení si dané věci učinit velmi obtížným. (Gallwey, 2010)

Slovo „vzdělání“ pochází z latinského *educare*, znamenajícího „vést, ukazovat cestu“, a indikuje, že schopnost chápání a samostatného myšlení je nám vlastní a musí být uvolněna. Toto uvolnění, ať už ho zajišťuje učitel, trenér nebo prostředí, je primární funkcí skutečného vzdělávání. Schopnost chodit není něčím, co by dítě získávalo z okolního prostředí, ale formuje a rozvíjí se působením prostředí, na základě jeho vrozeného potenciálu.

Vyvážené vzdělání vyžaduje vhodný vztah mezi kognitivním a zkušenostním poznáním, ale při výuce pohybových dovedností by mělo mít přednost jejich osvojení

prostřednictvím přímé zkušenosti před učením založeným na formálních instrukcích a pojmech. (Gallwey, 2010)

„Občas uvažuji o tom, jaký by byl náš osud, kdybychom se v procesu rozvoje naučili rozumět jazyku před tím, než se naučíme chodit. Rodiče by nás bez pochyby koučovali, abychom správně přenášeli váhu z levé nohy na pravou, a my bychom trávili mnoho času analyzováním toho, proč jsme opět upadli. Bezpochyby by si mnozí z nás vytvořili negativní představu o svých motorických schopnostech a dovednostech a nadále škobrtali a zakopávali o vlastní nohy.“ (Gallwey, 2010)

„Místo toho jsme se učili ze zkušeností, přirozeně, tak jako se děti učí udržovat rovnováhu na kole a skateboardu.“ (Gallwey, 2010)

Zkušenosti druhých lidí nám mohou pomoci pouze tehdy, pokud neohrožují vztah učícího se k vlastní přímé zkušenosti.

Primární schopností umožňující všimnout si, chápat a učit se z vlastních zkušeností je vnímání. Cokoli pomáhá posílit vnímání toho, co je, podporuje učení se. Pozornost je nejdůležitějším prostředkem posilování vnímání. Instrukce na zaměření pozornosti na určitou oblast s cílem zlepšit vnímání jsou ty, které jsou efektivní. Instrukce „měl bys dělat tohle“ v nás často vyvolávají, pokud nejsou snadno pochopitelné nebo není je snadno splnit, soudy, obavy, pochybnosti – to vše deformuje vnímání a tak náš potenciál učit se.

Rodiče, učitelé, trenéři mohou vytvořit takové prostředí, které přirozenému učení pomáhá. Pokud uzavřeme batole do místnosti bez nábytku, těžko se postaví na nohy a začne chodit. Všichni víme, jaké jsou kroky malého dítěte, kdy se začne zvedat o stůl a zkoušet první krůčky, kdy se stolu přidržuje. Bez toho prostředí bychom jeho potenciál chodit nerozvíjeli.

Messi, Ronaldo, Neymar a další hvězdy, které obdivujeme, jak dokáží ovládat míč a jaké „parádičky“ s ním dokáží provádět. Kolik procent z těchto dovedností se naučili na tréninku za přispění trenérových instrukcí? Tyto dovednosti se naučili za barákem a na hřištích bez trenérových instrukcí, jak co dělat, kde se učili s radostí, odvahou a vytrvalostí.

Nemusíme se všimnout, o čem se zde zmiňuji, souhlasit, ale minimálně nám to trenérům dává nový pohled na učení pohybových dovedností, ze kterého si něco můžeme odnést.

6.2 Koučování

6.2.1 Vymezení pojmu koučování

Slovo koučování vychází z anglického výrazu *coaching*. Můžeme se často setkat s výrazem koučink, který je fonetickým přepisem anglického výrazu. V anglosaské literatuře (převážně v americké) je slovo *coaching* ekvivalentem našeho výrazu trénování. *Coaching basketball* – trénování basketbalu, *coaching football* – trénování fotbalu. Při představování týmu, například v lize mistrů, vždy najdete slovo *Coach*. Jako v angličtině *teacher – teaching*, tak *coach – coaching*. Slovo koučování tedy pochází ze slova *coach*, což v Česku překládáme jako trenér.

John Whitmore (2011) přišel ve svojí publikaci *Coaching for performance* s novým významem tohoto slova, kde koučováním nazývá metodu vedení lidí, která rozvíjí lidský potenciál, a zvyšuje výkonnost. John Whitmore, jako bývalý vrcholový sportovec, slovo koučování začal používat pro rozvoj manažerů a firem, a tak význam slova koučování nabyl nových rozměrů.

Další kapitoly se budou zabývat koučováním jako u nás poměrně novou metodou vedení lidí, která rozvíjí lidský potenciál a zvyšuje výkonnost více než dosud používané metody.

6.2.2 Koučování jako metoda vedení lidí

Koučování vychází z principu Inner game, kdy se snaží odbourávat vnitřní bariéry (ovládáním mysli) a zvýšit vnímání reality koučovaného. V dnešní době se nevyužívá jen pro školení manažerů a ve firemním prostředí, ale dokonce i v osobním životě.

Koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Koučování, spíše než aby něčemu učilo, pomáhá učit se.

Koučování přináší výsledky zejména proto, že vytváří mezi koučem a koučovaným vztah, v němž je kouč koučovanému oporou, a používá specifické prostředky a styl komunikace.

Koučovaný sám, s pomocí kouče, zjišťuje fakta a skutečnosti a uvědomuje si realitu takovou, jaká je. Prvořadý je samozřejmě cíl, kterým je lepší výkon. To co nás zajímá, je, jak tohoto cíle co nejlépe dosáhnout.

Ačkoli se s koučováním začínalo ve sportu, je sportovní koučování oproti podnikatelské sféře 10 let pozadu.

„Koučování vyžaduje být odborníkem na koučování, nikoli poznatky o tom, čeho se koučování týká. V tom spočívá jedna z jeho předností.“ (Whitmore, 2011)

„Musíme o lidech uvažovat nikoli na základě jejich výkonu, ale z hlediska jejich potenciálu. Většina systému posuzování a hodnocení lidí tento požadavek splňuje pouze velmi omezeně nebo vůbec ne, a nemá proto valnou hodnotu. Lidé, posuzování a hodnocení na základě podávaného výkonu, se jenom obtížně vymaňují z „přihrádek“, do nichž si je zařadili jejich manažeři nebo kam podle svého vlastního názoru patří.“ (Whitmore, 2011)

Lidé, kteří se ocitnou v krizové situaci, obvykle dokáží věci, které by oni sami ani jiní lidé od nich nikdy neočekávali. Část lidského potenciálu můžeme uvolnit koučováním – a můžeme trvale podávat ne nadlidské, ale mnohem vyšší výkony, než běžně předvádíme.

„Dejme tomu, že John se domnívá, že jeho potenciál je omezený. Cítí se dobře pouze tehdy, když po něm šéf nechce nic, co by přesahovalo jím samým stanovené hranice toho, co je schopen podle svého názoru udělat. Jinak řečeno, nechce opustit bezpečnou ulitu, kterou si vytvořil. Jeho šéf se dívá na věc stejně – dá mu úkol A, protože věří, že John ho může zvládnout, a ten ho úspěšně splní. Nedá mu úkol B, protože si myslí, že přesahuje Johnovy schopnosti. Rozděluje úkoly na základě podávaných výkonů a nepřihlíží k potenciálu. Když dá úkol B místo Johnovi Jane, což je z jeho pohledu správné a pochopitelné, jenom tím posílí Johnovo přesvědčení o tom, že na takové úkoly nestačí. Měl by ve skutečnosti udělat pravý opak – pomoci Johnovi opustit jeho ulitu, podpořit ho nebo ho koučovat tak, aby úspěšně úkol B zvládl.“ (Whitmore, 2011)

Hlavní vnitřní bariéra, která nám brání lépe využívat náš potenciál, je – bez ohledu na to, zda ji nazveme strach z neúspěchu, nedostatečná důvěra ve vlastní schopnosti, pochyby o sobě samých nebo nedostatek sebevědomí – univerzální a všudypřítomná. (Whitmore, 2011)

„Pokud chceme u lidí vytvářet a posilovat důvěru ve vlastní schopnosti, musíme se zbavit nutkání neustále je kontrolovat nebo v nich pěstovat přesvědčení, že jsme schopnější než oni sami. Jedna z nejlepších věcí, kterou pro ně můžeme udělat, je

pomáhat jim být lepší, než jsme my sami. Každé dítě si velmi dobře pamatuje, kdy poprvé vyhrálo nad rodiči ve hře, při níž hlavní roli nehrála náhoda, ale schopnosti. Právě proto je zpočátku necháváme vyhrát.“ (Whitmore, 2011)

Tím, že jim dáváme víru ve vlastní schopnosti, podporujeme tak radost z učení a motivaci do dalších činností, které jsou pro zvýšení výkonu důležité.

Při koučování je nejdůležitější, aby koučovaný dosáhl výsledků, které si v průběhu koučování stanovil. Kouč si to musí uvědomovat a musí mít jistotu, že koučovanému pomáhá ujasnit si, co chce dělat, vytváří u něj potřebné odhodlání a pocit vnitřního závazku a pomáhá mu preventivně se vypořádat se všemi překážkami. (Whitmore, 2011)

6.2.3 Podstata koučování

Podstatou koučování je docílit lepší vnímání reality a zvýšit odpovědnost.

Prvním klíčovým prvkem koučování je orientace koučovaného na vnímání reality, které je výsledkem soustředění pozornosti, koncentrace a jasného pochopení situace.

Vnímání reality může být kvalitativně velmi odlišné. Zatímco vidíme a slyšíme (ve většině případů) tak, že nám to pro každodenní život postačuje, úroveň našeho vnímání reality je většinou nedostačující. Zvětšovací sklo nebo hudební zesilovač mohou posunout práh vnímání prostřednictvím zraku nebo sluchu nad běžný stav. Vnímání reality je možné výrazně zvýšit a zintenzivnit soustředěním pozornosti a praxí. Výsledkem je jasnější a zřetelnější pohled na svět kolem nás. (Whitmore, 2011)

Pro rozvoj pohybových dovedností může být rozhodující uvědomovat si tělesné pocity. Chceme-li u sportovce docílit lepšího využití jeho individuálních fyzických předpokladů, ve většině sportů tohoto cíle nejefektivněji dosáhneme, když si sportovec začne více než dosud uvědomovat pocity, které při sportovním výkonu zažívá (Whitmore, 2011). Většina trenérů si toto neuvědomuje a trvá na tom, že sportovci si musí zdokonalovat pohybové dovednosti na základě podnětů přicházejících zvenčí. Výraznou předností takto osvojených pohybových dovedností je to, že je v souladu s fyzickými dispozicemi konkrétního člověka, a ne s dispozicemi „průměrného“ těla, které každá učebnice předpokládá.

Trenéři mají sklon ukazovat a říkat druhým, jak mají něco dělat – většinou tak, jak je samé tomu někdo naučil nebo jak to dokazují knihy (Whitmore, 2011).

Koučování není totéž, jako hodit člověka do vody a čekat, že se naučí plavat. Úroveň běžného vědomí většiny lidí je relativně nízká. Kdybychom byli ponecháni sami sobě, nejspíš bychom pracně objevovali něco, co už dávno vynalezl někdo jiný. Postupy, které bychom použili, by byly pouze v něčem efektivní a mohly by se z nich vytvořit nevhodné návyky. Protože koučování nám pomáhá zlepšit vnímání reality, jeho role je nezastupitelná. (Whitmore, 2011)

„Když vám řeknu, že květiny na záhoně jsou červené, vyvolá to ve vás určitou představu. Když se vás ale zeptám, jakou barvu mají květiny na záhoně, a vy se na ně budete muset jít podívat, získáte mnohem přesnější představu.“ (Whitmore, 2011)

Formy chování trenéra (zpětná informace, korekce, instrukce, otázka), které si v dalších kapitolách popíšeme, mohou být efektivním nástrojem pro zvýšení vnímání svěřence.

Odpovědnost je dalším klíčovým cílem koučování. Odpovědnost je důležitá pro dosažení vysoké výkonnosti. Pokud se rozhodneme převzít odpovědnost za své myšlenky a činy, zvýší se naše odhodlání je realizovat a budeme podávat lepší výkony. Jestliže nám je odpovědnost vnucena nebo máme pocit, že bychom ji měli mít, jestliže ji někdo od nás očekává nebo ji „udělí“ a my ji plně nepřijmeme za svou, podávaný výkon se nezlepší. Skutečná odpovědnost může vzniknout tam, kde máme možnost volby. (Whitmore, 2011)

Chceme-li u někoho vytvořit pocit, že je za něco zodpovědný, nestačí mu říkat, aby byl odpovědný. Obávat se neúspěchu a pociťovat, když se neúspěch dostaví, není totéž jako pociťovat odpovědnost. Odpovědnost se vytváří tam, kde máme možnost volby, a volit můžeme tam, kde jsme tázáni.

Mysl hraje velikou roli ve sportovním výkonu. V poslední době většina vrcholových sportovců využívá sportovního psychologa. Trenér však často svým chováním, i když neúmyslně, může negovat úsilí psychologa. Pokud trenér nebude pracovat s myslí svěřenců, nebude nikdy trenérem úspěšným.

6.2.4 Koučování a jeho výsledky v trénování

1. **Odpovědnost** - Koučování přirozeně a nenásilně předává zodpovědnost za rozvoj a výsledky hráčům. Trenér pak už není tím, kdo hráče musí nutit do činnosti. Vlastníky dovedností jsou sami hráči a ne jejich trenér.
2. **Samostatnost** – Hráči jsou samostatnější, sami se rozhodují. Čím více máte hráče pod kontrolou, tím méně mohou mít pod kontrolou sami sebe.
3. **Radost** – Ta je předpokladem efektivního učení se. Často předpokladem silné pozitivní vazby k fotbalu, která může mít důležitou roli v pubertě.
4. **Vyšší úroveň dovedností** – Hráči jsou totiž jejich tvůrci, nikoli jen jejich vykonavateli.

Ve fotbale podporuje efektivnější učení se fotbalovým dovednostem a rozvoj klíčových lidských vlastností jako je sebedůvěra, odpovědnost a tvořivost.

U mládeže má svoje uplatnění při nácviu výjimečné individuální techniky. Svoje místo bude mít v budoucnu jistě i v profesionálním fotbale dospělých, protože potenciál koučování může být odpovědí na spoustu problémů, které vrcholoví sportovci řeší - nízká výkonnost jednotlivců i týmu, výkonnostní výkyvy, motivace, psychická neodolnost hráčů, nízká odvaha hráčů, problémy uvnitř týmu, malá chuť se opravdu výkonnostně zlepšovat, posouvat, tvrdě pracovat.

Koučování stojí na zcela jiných principech, než je obvyklé vídat při práci fotbalových trenérů. Jde v podstatě o styl vedení, který je protipólem příkazování, instruování a kontroly. Ve firmách už dávno přišli na to, že časté instrukce, příkazy, rady a kontrola omezují výkon lidí a oni pak nemají šanci dosahovat optimálních výkonů. Ve sportu to platí úplně stejně. Koučování je tedy o tom, že místo příkazů a instrukcí „dělej tohle“ používáte formy chování, jako jsou otevřené otázky, instrukce a korekce zaměřené na vnímání.

Koučování pracuje spíše než ze zkušeností trenéra se zkušeností svěřence. Proč? Protože člověk se nejlépe učí prostřednictvím svojí zkušenosti. Hráči často překvapí daleko lepším řešením, než má vymyšlené trenér. Musí k tomu ale dostat prostor. Hlavně každý hráč je jedinečný a může mít tzv. svůj herní styl.

Dobré koučování vede k tomu, že svěřenec může naplno rozvíjet svůj potenciál a není přitom omezen zkušenostmi, znalostmi trenéra. Trenér pracuje jako hybná páka, která pomáhá hráči vnímat realitu.

Občas dochází k nepochopení a koučování je označováno za opak trénování. Pokud zde mluvíme o koučování jako o způsobu vedení lidí, pak může být součástí trénování. Jinak jak už jsme si řekli, koučování je synonymem pro trénování.

„Váš protihráč při tenisovém utkání, pokud vás donutí běhat a protáhnout svaly, je ve skutečnosti váš přítel. Nebude jím ale, pokud bude jen lehce vracet míč na vaši stranu dvorce, protože vám nepomůže zlepšit vaši hru. Není to náhodou přesně to, co se všichni snažíme dělat?“ (Whitmore, 2011)

7. ZPĚTNÁ INFORMACE

Na začátku je důležité zmínit, že se můžeme setkat s různým terminologickým slovníkem tohoto pojmu. Někteří autoři používají termín zpětná vazba, jiní zase zpětnovazební informace. Práce se bude zabývat termínem zpětná informace, ten totiž nejlépe vystihuje podstatu tohoto pojmu. Zpětnou vazbu autoři jako například Mareš a Křivohlavý (1995) stejně definují jako informaci určenou žákovi/svěřenci, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení.

Zpětná informace je jakákoli informace, která nám podává pohled o prováděné či provedené činnosti. Tato definice v sobě obsahuje jak informace, které nám předává naše vlastní tělo tzv. vnitřní zpětnou informaci, a vnější zpětnou informaci, kde nositelem bude jiná osoba či technologie. Podívejme se na definice a popisy zpětné informace od různých autorů. Na nich si představíme složitost agendy zpětné informace a ukážeme si k nim praktické příklady, abychom se v této problematice lépe vyznali a uměli zpětnou informaci efektivně použít.

Vališová a Kasíková (2011) popisují zpětnou informaci jako úplný či částečný souhlas nebo jednoduchou, stručnou, pozitivní či negativní odpověď učitele. Také podle nich představuje vysvětlení, co a jak bylo provedeno. Neuvědomují si však význam zpětné informace, kterou nám poskytují technologie – stopky, sporttestery, videozáznamy či naše vlastní receptory - oči, uši a další.

Podle Schwarze (2013) je zpětnou informací ta, která svěřenci sděluje, jakým způsobem zvládl či nezvládl daný úkol, popisuje, co řešil správně a co by měl zlepšit. Zpětná informace nedává návod, jak prováděnou činnost zlepšit, dává nám však sdělení, pokud je správně použita, co zlepšit. V tomto případě je nutné použít větší míru vyjádření věcného obsahu. „*Nohy dobře, ruce špatně*“, použijí-li tuto zpětnou informaci, je svěřenci jasné, že musí zlepšit práci rukou. Tato zpětná informace může být efektivní pouze v případě, kdy svěřenec ví, jak má správný pohyb rukama vypadat. Pokud trenér informuje takto: „*Špatně*“, pak svěřenec netuší, zda byl problém s dolními či horními končetinami či dokonce oběma.

Bowman a Laurent (2012) mluví o zpětné informaci jako o mostě nad propastí, která existuje mezi povědomím studenta o provádění činnosti a standardy, které požaduje trenér. Toto je však jen jedná z mála funkcí, kterou zpětná informace plní. Zpětná informace má kromě této informační i další funkce, jako například posilující,

zeslabující, či motivační. Funkcím zpětné informace se bude práce věnovat v dalších kapitolách.

Ballard a kol. (2012) charakterizují zpětnou informaci jako informaci, která poskytuje studentovi podrobné informace o tom, jak byl pohyb proveden a jak se jeho provedení lišilo od zadaného cíle. Jak bylo uvedeno výše, zpětná informace může sloužit i jako motivační prvek pro svěřence a nemusí mu sdělovat, jak byl pohyb proveden. „*To nevadí, příště to vyjde.*“ Trenér hráče ujišťuje, že si cení jeho snahy a dává mu motivaci do dalších pokusů.

Jarzebowski a kol. (2012) mluví o zpětné informaci jako informaci o stávajícím výkonu jednotlivců, která ovlivňuje jejich motivaci, spokojenost a výkonnost. Ne vždy musí dávat zpětná informace pohled na výkon jednotlivce. Trenéři často používají, hlavně v kolektivních sportech, zpětnou informaci na skupinu či celý tým. Musíme si však uvědomit větší složitosti v efektivním použití zpětné informace o výkonu skupiny. Pokud trenér řekne po cvičení pětičlenné skupině: „*Vy se vůbec nesnažíte!*“, může tím demotivovat jediného člena skupiny, který cvičení dělal naplno.

Da Costa a kol. (2012) píší, že informace může mít tyto funkce: motivační, posilující a informační. Jestli může mít posilující funkci, tak má i funkci zeslabující. Jsou to například nám velmi dobře známé tresty. Použitím trestů například za pozdní příchody na trénink či zápasy zeslabují danou činnost (pozdní příchody).

Zpětná informace podle Čabalové (2011) znamená buď jasný nebo částečný souhlas či nesouhlas a požaduje další odpověď či vysvětlení. Na příkladu si ukážeme, že ne vždy zpětná informace požaduje další vysvětlení. Trenér při nácvičku běžecké abecedy po prvních pokusech: „*Dolní končetiny pracovaly parádně, zkus se zaměřit ještě na ruce.*“ Trenér musel před cvičením demonstrovat správné zapojení dolních i horních končetin. Po zmíněné zpětné informaci „*dolní končetiny pracovaly parádně*“ a korekci „*zkus se zaměřit ještě na ruce*“ následuje pokus další. Trenér použitím zpětné informace „*ted' to bylo výborné*“ dává svěřenci informaci, že teď už používal správně i horní končetiny. Další odpovědi či vysvětlení jsou v tomto případě nepotřebné.

Moraru (2012) ji charakterizuje jako jeden z nejdůležitějších nástrojů pro korekci chyb a učení ve sportovním tréninku. Je nutné dodat, že sama o sobě zpětná informace nebude efektivní v procesu učení. Je k ní nezbytné, ať už v jakékoli fázi učení, přidat i

korekci. Jak už jsme si však na příkladech ukázali, není vždy zapotřebí přidat korekci ke každé zpětné informaci.

Hořčic a Zemanová (2009) uvádí, že úkolem zpětné informace je například vytyčování cílů či budování sebedůvěry. Ukážeme si k těmto úkolům příklady pro její lepší pochopení. Dosažený čas při běhu na 100 m mi dává cíl zvýšit můj výkon nebo mi naopak dodá sebedůvěru, že ten vytyčený čas překonat můžu.

Průcha a kolektiv (2003) zdůrazňují, že je důležité na chyby upozorňovat okamžitě po provedení, aby svěřenec byl schopný si vybavit, co konkrétně udělal. Zde si znovu uvedeme příklad, který nám poodhalí, že ne vždy je efektivní upozorňovat na chyby okamžitě po provedení. Jsou případy, kdy si svěřenec osvojuje nový pohybový úkol například kličku. Prvními pokusy si na kličku snaží přijít sám. Zkouší si ji i ve chvíli, kdy není na řadě. Pokud bychom vstoupili se zpětnou informací i korekcí po prvním pokusu, svěřenec by nebyl schopný naše informace uchopit tak, jako je uchopí po pár pokusech, kdy se alespoň nad zákonitostmi kličky zamyslí. Jsou však případy, kdy je důležité upozornit na chyby okamžitě po provedení. Například při průpravné hře hráč svým náběhem uzavře volný prostor pro spoluhráče. V té chvíli je potřeba okamžitě hru zastavit a na chybu upozornit. Kdybychom se k této chybě vrátili po skončení průpravné hry, navození stejné herní situace by bylo složitější a vnímavost hráčů nižší. V prvním případě by se v těchto herních situacích svěřenci mohli ještě několikrát ocitnout a tím snadněji ukotvit jejich správné řešení.

Svoboda (2000) ve své publikaci uvádí několik stanovisek, které zpětná informace přináší:

1. Hodnotící stanovisko – to 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 zlepšil.
4. Vysvětlující stanovisko – důvody, proč se nedaří.
5. Reflektivní stanovisko – vede k sebereflexi, k sebehodnocení.

Do hodnotícího stanoviska bychom měli zapojit i chování. Ne vždy se při tréninkové jednotce hodnotí jen pohybové a herní dovednosti. Popisné stanovisko může být například již výše zmíněný dosažený čas. Korektivní stanovisko už je součástí další

formy chování trenéra, a to korekce. Pokud zde uvádíme zpětnou informaci a korekci jako dva pojmy, je potřeba si uvědomit jejich rozdílnost. Obsahem zpětné informace nejsou pokyny co udělat, aby se výkon zlepšil, nýbrž jen důvody, proč se nedaří – vysvětlující stanovisko.

Podle většiny autorů rozlišujeme intrinzitní (vnitřní) zpětnou informaci a extrinzitní (vnější) zpětnou informaci. Pokud se jedná o informaci, která vychází z vyhodnocení vlastní činnosti, tak se jedná o vnitřní zpětnou informaci (Jansa, 2012). Zaměřme se na Jansovu (2012) definici důkladně. Maratonec se na 10 km koukne na hodinky a dostane zpětnou informaci o svém dosavadním výkonu. Vyhodnotit vlastní výkon podle ukazovaného času, už si každý maratonec udělá sám. Podle Jansy (2012) a Rychteckého (1998), který mezi příklady vnitřní zpětné informace uvádí právě dosažený čas při běhu, je tento uvedený příklad intrinzitní zpětnou informací. Pokud budeme brát zdroj informace, tak se jedná o zdroj vnější, a tím jsou hodinky. Pokud by měl běžec těžké nohy a špatně se mu dýchalo, dostal by tím vnitřní zpětnou informaci o tom, že dosavadní výkon nebude nejlepší. Sám Jansa (2012) pak definuje vnější informaci jako tu, která nevychází z člověka samotného, ale je mu poskytována navíc. Proto budeme dělit zpětnou informaci na vnitřní a vnější podle nositele informace a ne podle hodnotitele.

Podle zdroje informace dělíme zpětnou informaci na:

- a) Intrinzitní (vnitřní)
- b) Extrinzitní (vnější)

7.1 Vnitřní zpětná informace

Vnitřní zpětnou informaci nám poskytuje naše vlastní tělo – sluch, zrak, hmat, proprioreceptory (svalová a šlachová tělíska), které nám pomáhají vnímat polohu těla, jeho jednotlivých částí a napětí ve svalech. Bez této zpětné informace by motorické učení nebylo možné. Sidway a kol. (2012) uvádějí jako příklad vnitřní zpětné informace to, když si člověk uvědomuje, že při vstávání ze židle opět spadl. Rychtecký (1998) uvádí příklad intrinzitní zpětné informace např. shozenou laťku vnímanou taktilním receptorem při skoku do výšky.

Je tedy důležité vědět, že nám tělo poskytuje informace, které nám slouží k vnímání prováděné činnosti. Moraru (2012) hovoří o vnitřní zpětné informaci jako o zásadní

v procesu učení, avšak ne všemohoucí. Jsou kritická místa, kterých si sportovci sami bez vnější zpětné informace nevšimnou. Nicméně i po vnějším zásahu hraje vnitřní zpětná informace významnou roli. Bez vnímání vlastního těla, které nám receptory poskytují, nelze efektivně vnější informaci využít.

Trenér musí znát význam této informace a snažit se pomoci svěřenci lépe vnímat svoje tělo při určité činnosti. Nesmí se pouštět do zpětných informací, které svěřenec vnímá sám. „*Zase příliš dlouhé*“, hráč sám vnímá, že byla přihrávka dlouhá. Pokud sám cítí, že jeho svalové úsilí bylo při kopu moc veliké, sám si po několika pokusech najde úsilí optimální. Jestliže svěřenec svalové napětí při kopu nevnímá, je potřeba mu určitým pomocným cvičením ve vnímání pomoci.

7.2 Vnější zpětná informace

Jedná se o informaci, která je svěřenci poskytována navíc k té vnitřní. Jde o informaci, jejímž nositelem je někdo jiný než vlastní tělo. Příkladem může být případ, jak uvádí Sidaway a kol. (2012), kdy člověk při vstávání ze židle opět na ni spadne. K uvědomění si, že člověk znovu spadl na židli (vnitřní zpětná informace), přidá jiná osoba vnější zpětnou informaci: „*Při vstávání jsi měl příliš daleko nohy od ní.*“ Nezapomínejme, že se nejedná jen o trenéra či rodiče, ale i o technologie, významně vstupující do sportovního tréninku. Tato práce se dále bude zabývat zpětnou informací, jejímž nositelem je trenér.

Dobry a kol. (1997) definuje **zpětnou informaci od trenéra** jako formu chování

- vztahující se k průběhu nebo výsledku vykonané činnosti,
- hodnotící činnost nebo její výsledek.

7.2.1 Funkce zpětné informace

Zpětná informace může mít několik funkcí. Pro lepší pochopení a praktické využití budou jednotlivé funkce popsány, včetně příkladů.

1. Informační
2. Posilující
3. Zeslabující
4. Motivační

Informační funkce - popis a hodnocení prováděné či provedené činnosti.

- „*Byl jsi moc v záklonu!*“ – popisují a tím informují, proč se střela nepovedla.
- „*Výborný to bylo!*“ – hodnocením informují svěřence o tom, jak danou činnost provedl.

Posilující funkce – zvýšení výskytu prováděné či provedené činnosti.

- „*Skvělé naznačení!*“ – touto zpětnou informací posilují provedenou činnost, dávám svěřenci najevo, že si může být v této činnosti jistější a využívat ji častěji.
- „*Nebylo to špatný, ale na škále od 1 do 5, tak 3!*“ – posiluju tím snahu o větší výskyt dané činnosti.

Zeslabující funkce – snížení výskytu prováděné či provedené činnosti.

- „*Dej si 20 dřepů!*“ – touto informací snižují výskyt negativní činnosti, stále se jedná o zpětnou informaci, která dává svěřenci pohled na prováděnou činnost.
- „*Byl jsi moc v záklonu!*“ – touto informací zeslabují provedenou činnost „kop v záklonu“.

Motivační funkce – dává motivaci do dalších pokusů.

- „*To nevadí!*“, říká trenér při zkaženém rohovém kopu - trenér hráče ujišťuje, že se to stát může a dává mu motivaci do dalších provedení.

Jak na příkladech vidíme, funkce se u jednotlivých zpětných informací překrývají. Když si vezmeme trenérovu zpětnou informaci „*Výborný to bylo*“, může tato informace plnit funkci informační, jak je výše uvedeno, ale také motivující či posilující. „*Byl jsi moc v záklonu*“. Tato informace sděluje svěřenci příčinu neúspěchu a zároveň snižuje výskyt provedení kopu v záklonu.

7.2.2 Způsob sdělení zpětné informace

Trenér musí vědět, že svěřenci může podat zpětnou informaci i jinak než verbálně. Jsou to často situace, kdy trenér podává zpětnou informaci nevědomě a svěřenec tuto informaci vnímá. Patří mezi ně hlavně mimika a gesta. Hráč se pokusí obejít soupeře, trenér po jeho pokusu zakroučí hlavou. Jaký to bude mít dopad pro hráče? Této herní

činnosti se bude vyhýbat. Ve většině případů má tato nevědomá zpětná informace zeslabující účinek, v tomto případě neefektivní.

Způsoby sdělení zpětné informace jsou následující:

1. Verbální – „*Jde ti to skvěle!*“
2. Nonverbální (mimika, gesta) – po výborné přihrávce ukáže trenér palec nahoru.
3. Nonverbálně akustický – zatleskání.
4. Ostatní – např. písemně (vysvědčení).

Úkolem trenéra je podávat zpětné informace cílené, tedy vědomě, pak se může jednat o informace efektivní.

Trenér často využívá různé způsoby, jak zpětnou informaci zefektivnit, aby byla svěřencem co nejlépe vnímaná. Používá např. videozáznam nebo provede vlastní demonstraci.

7.2.3 Načasování zpětné informace

Načasování podání zpětné informace hraje velikou roli v její efektivnosti. Jsou autoři, kteří tvrdí, že by zpětná informace měla následovat okamžitě po provedené činnosti, dokud si je svěřenec schopen vybavit, co vlastně udělal. Jsou však situace, kde bude efektivnější použít zpožděnou zpětnou informaci a situace, kdy okamžitou. Znovu si zde ukážeme, již dříve zmíněné příklady. Svěřenec si osvojuje nový pohybový úkol například kličku. Prvními pokusy si na kličku snaží přijít sám. Zkouší si ji i ve chvíli, kdy není na řadě. Pokud bychom vstoupili se zpětnou informací i korekcí po prvním pokusu, svěřenec by nebyl schopný naše informace uchopit tak, jako je uchopí po pár pokusech, kdy se alespoň nad zákonitostmi kličky zamyslí. Jsou však případy, kdy je důležité upozornit na chyby okamžitě po provedení. Například při průpravné hře hráč svým náběhem uzavře volný prostor pro spoluhráče. V té chvíli je potřeba okamžitě hru zastavit a na chybu upozornit. Kdybychom se k této chybě vrátili po skončení průpravné hry, navození stejné herní situace by bylo složitější a vnímavost hráčů nižší. V prvním případě by se v těchto herních situacích svěřenci mohli ještě několikrát ocitnout, a tím snadněji ukotvit jejich správné řešení.

Trenér musí načasovat zpětnou informaci tak, aby byla vnímavost svěřence co největší (Guzmán, Calpe-Gomeéz, 2012). Nejedná se jen o vnímavost informace od trenéra, kterou mohou snížit různé faktory jako spoluhráči, hluk, velká vzdálenost, únava, složitost informace, ale i vnímavost dané činnosti, které se zpětná informace týká. To nám přibližuje uvedený příklad, kdy si svěřenec osvojuje novou kličku.

Je však důležité si uvědomit, že v určitých případech velmi zpožděná zpětná informace společně s korekcí nebo dokonce žádná způsobuje zafixování špatného provedení, které se pak těžce odstraňuje.

Schwarz (2013) poukazuje na to, že je neefektivní vkládat mezi prováděnou činnost a zpětnou informaci jinou činnost. Pokud však vložená činnost zvyšuje povědomí a vnímavost první činnosti, tak je pak následující zpětná informace efektivnější. Příkladem může být nácvik složité kličky, jež proložíme kličkou jednodušší, která je základem nacvičované.

7.2.4 Výskyt zpětné informace

Podle Martense (2006) by měla být zpětná informace používaná tehdy, pokud si svěřenci sami neuvědomují, co udělali špatně a co naopak správně. Hráč sám ví, že netrefil branku, tuto informaci od trenéra nepotřebuje. Jak jsme doložili, zpětná informace může mít i motivační funkci. Svěřenec ví, že danou činnost provádí správně, ale zpětná informace „*vedeš si skvěle*“ ho povzbuzuje do další činnosti. Hráči potřebují čas od času pozitivní odezvu. Je však důležité nepěstovat tzv. závislost na pochvalách. Cíl svěřence musí být zvyšování výkonnosti a ne pochvala od trenéra.

Stratton a kol. (2004) píše ve své publikaci, že výskyt zpětné informace závisí na faktorech, jako je složitost úkolů, věk svěřenců či jejich dovednosti. U mladých a méně zkušených hráčů je třeba používat zpětnou informaci častěji než u starších a zkušenějších, zejména při učení obtížných dovedností. Je těžké takhle jasně určit, že u mládeže a u těžších úkolů je potřeba používat zpětnou informaci častěji. Například při složitém úkolu nebude vždy větší výskyt zpětných informací tak efektivní jako při úkolu lehkém. Bude to z důvodu menší vnímavosti prováděné činnosti při složité činnosti, a tím pádem menší vnímavost zpětné informace od trenéra.

S postupem času a rozvojem dovedností by se měl výskyt zpětné informace zeslabovat a rozvíjet u svěřenců schopnost vlastního rozpoznání chyb (Pyke, 2001). Zde

se hlavně jedná o informační funkci zpětné informace. Trenérovým úkolem je posilovat vnímání dané činnosti od prvních pokusů.

Sidaway a kol. (2012) dospěli k závěrům, že příliš časté poskytování zpětné informace vede k závislosti jedince na ni. Svěřenec pak není schopen vlastní detekce a opravy chyb. S touto závislostí je zvyšování úrovně výkonnosti téměř nemožné. Důležité pro trenéry je, aby se svěřenci stali aktivními příjemci zpětné informace (Williams, Hodges, 2005).

7.2.5 Obsah zpětné informace

Efektivnost obsahu zpětné informace závisí na těchto faktorech:

- trenérova znalost herního výkonu a jeho determinant (diagnostika);
- konkrétnost.

Znalost herního výkonu a jeho determinant je zásadní v použití relevantních informací směrem k svěřenci.

Konkrétností nemyslím míru vyjádření věcného obsahu, jenž může být nízká a při tom konkrétní. Konkrétností je myšlena zpětná informace, která podává pohled na konkrétní situaci či na kritický bod a svěřenec tuto konkrétní situaci vnímá. Zpětná informace „*Ted' to bylo výborné*“ může být dostatečně konkrétní, pokud trenér v předchozím pokusu provedl konkrétní korekci „*ještě zvýrazni to naznačení*“. V této situaci informace „*ted' to bylo výborné*“ zřetelně sděluje, že *ted'* naznačení bylo výrazné.

Ze zpětné informace by mělo zřetelně plynout, o jaké situaci, činnosti či kritickém bodě dává informace pohled.

Vybraná doporučení z Malcolm (2006):

- Sdělujte nejdříve informace o nedostatcích v základním pohybovém vzorci a pak teprve poskytněte hodnotící informace.
- Začínajte s informacemi o kritických místech prováděné činnosti.
- Sdělujte jen takové množství informací, které je svěřenec schopen zpracovat.
- Informujte svěřence nejprve od nejkritičtějších bodů. Méně důležité pro zvládnutí základního pohybového vzorce zdůrazňujte až později.

- Používejte klíčová slova a vyvarujte se dlouhých souvětí, ve kterých se svěřenci ztrácejí kritické body.

Je potřeba, aby si trenéři uvědomili, že každý hráč má tzv. svůj vlastní herní styl. Je to stejné jako říci, jestli je lepší forehand Djokoviče nebo Federera. Trenér má představu o tom, že Federerův forehand je ten ideální a bude svěřence neustále informovat o tom, že forehand provádí špatně, protože nevypadá jako ten Federera.

Člověk se chce vyhnout věcem negativním, nepříjemným, naopak se chce setkat s pozitivními a příjemnými. To stejné je v tréninkovém procesu. Hráč se chce vyhnout trestům, negativní kritice či vyčítání chyb od trenéra a chce být pochválen či odměněn. Trenér tak může s touto vlastností pracovat a ovlivňovat tak svěřencovo chování. Většina autorů označují trest či negativní kritiku za negativní zpětnou informaci a pochvalu a pozitivní odezvu za pozitivní zpětnou informaci. Slovo negativní znamená nežádoucí. Pokud by to bylo z pohledu svěřence, který tuto informaci přijímá, pak by toto rozdělení bylo správné. Svěřenec je ten, pro kterého je informace nežádoucí. Z pohledu efektivnosti zpětné informace je toto rozdělení matoucí, poněvadž nežádoucí znamená neefektivní. Trest i negativní odezva, jak už jsme si uvedli, může mít i efektivní dopad. Například pokud chceme zpětnou informaci snížit výskyt nevhodného chování. Pak tuto informaci musíme nazvat efektivní zpětnou informací s obsahem negativní kritiky vůči příjemateli, abychom tuto informaci správně definovali. Negativní (neefektivní) zpětnou informací můžeme nazvat například časté vytýkání chyb. Negativní zpětnou informací je například informace „*hrozná střela*“. Nejenže hráč ví, že se mu střela nepovedla, ale tato informace je pro svěřence demotivační, což je v tomto případě nežádoucí.

Obsahem zpětné informace by nemělo být časté vyčítání chyb. Využijme radši korekci pro sdělení, co udělat, abychom se chyb vyvarovali.

8. KOREKCE

Další formou chování trenéra je korekce. Dobrý a kol. (1997) ji definují jako formu chování:

- požadující okamžitou nebo časově poněkud oddálenou změnu v prováděné činnosti;
- vztahující se k některým kritickým místům nebo částem již vykonané činnosti.

Jako příklady uvádějí:

- *„Pokud vám to nejde a ten míč se nepodaří odbít dvakrát souvisle, tak to vždycky chytněte a spoluhráče to nahrajte vrchem“ (po přerušení činnosti).*
- *„Netahejte ty žíněny po zemi, noste je!“ (předtím instrukce, aby přinesli žíněny).*
- *„Všichni tři musejí nabíhat současně!“*
- *„Zvolna, přihrávka zvolna musí být od toho vybíhajícího přesná.“*
- *„Neplácej do míče jednou rukou!“*
- *„Chyť a rozehraj znovu!“*

Jedná se o reakci trenéra na prováděnou činnost, na rozdíl však od zpětné informace svěřenci nesdělují, jak pohyb provedl nebo co udělal špatně a co dobře, ale jak a co provádět a na co se zaměřit, aby bylo provedení správné nebo úspěšné. Je nutné tedy tyto formy chování od sebe oddělit. Někteří autoři slučují tyto dvě formy do jedné a tvrdí, že se jedna bez druhé neobejdou. Následující příklady odhalí, že každá z forem hraje určitou roli v procesu učení a ne vždy potřebují být použity obě.

Korekce bez zpětné informace – Trenér říká svěřenci po nedostatečném naznačení: *„Je potřeba jít více do kolen“*, tím mu říká na co se zaměřit, aby bylo naznačení efektivní. Hráč nepotřebuje informovat o tom, že naznačení nebylo dostatečné.

Zpětná informace bez korekce – Trenér po provedení instrukce o stojné noze při střelbě podá po prvních pokusech tuto zpětnou informaci: *„Máš stojnou nohu daleko od míče.“* V této situaci je korekce, kde má stojná noha být, nadbytečná.

Zpětná informace s korekcí – Jsou však případy, kdy je potřeba ke zpětné informaci přidat i korekci. To může být příklad, kdy se následující tréninkovou jednotku opět nacvičuje střelba. Trenér už před cvičením nedává instrukce, kde má stojná noha při střelbě být, ale některým svěřencům podává zpětnou informaci o postavení jejich stojné nohy a k tomu provádí korekci, kdy znovu ukazuje, kde by se stojná noha měla nacházet.

Vraťme se ještě k příkladům, které uvádí Dobrý a kol.(1997).

„Pokud vám to nejde a ten míč se nepodaří odbít dvakrát souvisle, tak to vždycky chytněte a spoluhráče to nahrajte vrchem.“ Tento příklad zavání instrukcí. O ni by se však jednalo, pokud by trenér tuto informaci sděloval před daným cvičením. V tomto případě trenér sleduje prováděnou činnost a na základě toho, že se všem cvičení nedaří, podává možnosti na změnu provedení činnosti, aby byla činnost úspěšná. Protože reaguje na prováděnou činnost změněním činnosti, tak se jedná o korekci.

„Netahejte ty žíněnky po zemi, noste je!“ Jestliže trenér sdělil svěřencům, že mají přinést žíněnky a nemají je tahat po zemi, pak se jedná o instrukci. Pokud jim však instrukci, že žíněnky mají nosit, nepodal a svěřenci žíněnky tahají po zemi, pak vstupuje s výše uvedeným sdělením do změny prováděné činnosti a jedná se tak o korekci.

„Všichni tři musejí nabíhat současně!“ Jedná se o stejný případ jako se žíněnkami. Pokud trenér vstupuje s tímto sdělením po provedení, kdy hráči nenabíhali současně, pak se jedná o korekci.

„Zvolna, zvolna, přihrávka musí být od toho vybíhajícího přesná.“ Zde trenér provádí korekci v rychlosti provedení přihrávky, kdy požaduje změnu prováděné činnosti.

„Neplácej do míče jednou rukou!“ Zde by byla vhodnější korekce *„odbíjej to oběma rukama“*. Je důležité, aby korekce neprobíhala tím, co nemá dělat, ale sděleními, co dělat. Korekce s negativním sdělením (*nedělej...*) nevytvářejí pozitivní atmosféru, která je pro učení nepostradatelná.

Podle Pabsta (2011) rozlišujeme tři druhy korekce podle načasování:

1. Současnou korekci – poskytování korekce během provádění činnosti.
2. Okamžitou korekci – poskytnutí korekce okamžitě po provedení činnosti.

3. Zpožděnou korekci - poskytnutí korekce po uplynutí určité doby po provedení činnosti.

Současnou korekcí je myšleno poskytování informací o změně provedení během prováděné činnosti. Toto načasování je možné při dlouhotrvající činnosti, při které je vnímavost hráče větší než po skončení prováděné činnosti. Pokud však bude vnímavost hráče vyšší po prováděné činnosti, je lepší použít korekci okamžitou. To stejné můžeme říci i o zpožděné korekci. Pozor však na ukotvení špatných pohybových či herních návyků, ke kterým může při zpožděné korekci docházet.

Zvláštním typem korekce je situace, kdy trenér zastavuje dané cvičení či prováděnou činnost a požaduje změnu prováděné činnosti. Tento způsob korekce se používá v případech, kdy současná korekce je kvůli malé vnímavosti hráčů nemožná a okamžitá korekce, jak je popisovaná Pabstem (2011), by byla neefektivní z důvodu ztráty času. Špatně prováděna činnost by neplnila cíle dané metodicko-organizační formy. Další situací zastavení činnosti jsou například průpravné hry. Hráč svým náběhem uzavře volný prostor pro spoluhráče. V té chvíli je potřeba hru zastavit a na chybu upozornit (zpětná informace) a ukázat vhodnější náběh (korekce). Kdybychom se k této chybě vrátili po skončení průpravné hry, navození stejné herní situace by bylo složitější a vnímavost hráčů nižší. V prvním případě by se v těchto herních situacích svěřenci mohli ještě několikrát ocitnout a tím snadněji ukotvit jejich správné řešení.

Velmi účinná korekce je korekce spojená s demonstrací dané činnosti. Tato demonstrace zvyšuje vnímavost hráčů a dopad korekce na správné provedení. Často je důležité kritické místa při demonstraci přehánět např. naznačení při obcházení soupeře. (TZETZIS a kol., 2008)

Trenéři by se měli vyvarovat příkazových korekcí. S nimi se setkáváme hlavně při koučování zápasů. „*Přihrávej*“ (po situaci, kdy měl nahrát volnému spoluhráči), „*Nedrbej to*“ (po situaci, kdy šel hráč do kličky a ztratil míč). Tyto pokyny nezvyšují vnímání herních situací, kdy přihrát a kdy naopak míč vést a snažit se obejít soupeře. Zeslabují však výskyt herních činností jednotlivce jako je vedení míče či obcházení soupeře, které může být v určitých herních situacích správným řešením.

„*Dej gól*“ (ve vyložené šanci hráč netrefil branku). Jaký má korekce na hráče dopad? Hráč ví, že měl vstřelit branku. Snižuje hráčovu sebedůvěru. Hráč už se do šancí

raději dostávat nebude, a když už se do ní dostane, tak pravděpodobnost úspěchu bude nižší – víme, jakou roli hraje sebedůvěra.

8.1 Řízené objevování jako korekce

Řízené objevování je takové posvícení baterkou. Trenér vidí, že se hráč schovává za soupeřem. Použitím otázky „*Co uděláš, když chceš míč?*“ v hráči zvýším pozornost a vnímavost, protože se nad otázkou musí zamyslet, aby mohl odpovědět. Vnímavost dané situace či činnosti svěřencem je to, co je v učení nejdůležitější. Nejen že touto otázkou zvyšují vnímavost, ale také odpovědnost hráče. Nakonec se požadovaná změna v prováděné činnosti dostaví také. I když tato korekce bude časově náročnější než korekce typu „*neschovávej se za hráčem*“ nebo „*musíš si naběhnout do volného prostoru*“, tak bude mnohem efektivnější z důvodu vnímavosti.

Trenér při nácviku běžecké abecedy po prvních pokusech: „*Dolní končetiny pracovaly parádně, zkus se zaměřit ještě na ruce.*“ Trenér musel před cvičením demonstrovat správné zapojení dolních i horních končetin. Použitím korekce „*zkus se zaměřit ještě na ruce*“, bez jakékoli negativní kritiky dává svěřenci možnost, aby se sám zamyslel a uvědomil si, jak správně ruce používat. Tímto zamyšlením nezrychlují motorické učení, ale zkvalitňují. Pokud hráč i po dalších pokusech ve správném použití rukou tápe, demonstrovají pohyb znovu. Je totiž možné, že se jen soustředil na složitou koordinaci dolních končetin při prvních pokusech a zapomínal na ruce.

9. INSTRUKCE

Instrukce je další nezastupitelnou formou chování trenéra v tréninkovém procesu. Instrukce není jen příkaz hráči, co má dělat. Dobrý a kol. (1997) ji ve své publikaci popisují jako formu chování:

- vztahující se k nové činnosti svěřenců;
- určující a popisující novou činnost svěřenců;
- spouštějící nebo ukončující činnost svěřenců;
- rytmizující;
- pobízející;
- upozorňující na kritická místa činnosti, která bude bezprostředně následovat;
- nápověda;
- slovní dopomoc k činnosti, se kterou by žák seznámen.

Instrukce seznamuje svěřence s novou činností. Nejenže určuje a popisuje, jak by měla metodicko-organizační forma vypadat („*Postavte se proti sobě na šířku tělocvičny!*“, „*Ty budeš pískat!*“), ale také by měla hráče seznámit, k čemu slouží. Tato informace zlepšuje svěřencovo vnímání dané činnosti. Je však nesmyslné šestiletému dítěti vysvětlovat, proč si zrovna hraje na žraloky. Jedná se o ty nejmenší děti, které si většinu tréninkové jednotky hrají a při hrách ať už vědomě či nevědomě zlepšují svoje pohybové či herní dovednosti.

Je otázkou, zda hráče hned upozornit na kritická místa činnosti, která bude následovat. Pokud nemůže být činnost bez daných kritických míst uskutečněna nebo nemůže plnit daný cíl, je pak důležité na kritická místa činnosti upozornit. Jsou však případy, kdy bude efektivnější nechat svěřence přijít na kritická místa činnosti samostatně bez použití instrukce, nebo provést korekci po následném provedení, kdy bude vnímavost činnosti svěřence vyšší. Trenér musí zvážit zmíněné okolnosti a rozhodnout, zda instrukci použije a co bude obsahem.

Trenér svojí instrukcí většinou spouští a ukončuje většinu činností. Jsou však případy, kdy jsou tyto spouštějící instrukce nepotřebné. To, že hráči vykonávají sled úkolů sami a nemusejí čekat na spouštěcí signál trenéra, podněcuje samostatné rozhodování hráčů. Instrukce může být provedena verbálně, písknutím či tlesknutím.

Rytmizující funkce instrukce může být například tleskání do rytmu pohybu či pomocné „*raz, dva, tři*“ při tréninku koordinačních schopností.

Instrukce „*Pojď, pojd'*“ většinou zesilují intenzitu prováděné činnosti. Jsou formou chování trenéra, která svěřence pobízí.

Slovní dopomocí k činnosti, se kterou byl svěřenec seznámen, může být tento příklad: Trenér těsně před odrazem, kdy se svěřenec rozbíhá, podá instrukci „*a mohutný odraz*“.

Většina trenéra se hlavně při koučování utkání nevyvaruje instrukcí (nápovědí), jak řešit herní situace, ve kterých se svěřenec vyskytuje. Musíme si uvědomit, že hráči nejsou hráči na playstationu, které ovládáme pomocí ovladače. Jsou to myslící osoby, které se dokáží samostatně rozhodovat. Trenéři musejí hráče učit se rozhodovat samostatně. Tato vlastnost se jim bude hodit nejen na hřišti, kdy kvůli různým vlivům (hluk, vzdálenost) nebude možné instrukce přijímat, ale také v jiných situacích, které nám život přináší. Nesmíme tak pěstovat závislost na instrukcích. Instrukce typu „*Vystřel!*“; „*Přihraj*“ nenechávají hráče vnímat herní situace. Vnímavost dané činnosti či herní situace je při učení dovedností to nejdůležitější. I když hráč vyřeší danou herní situaci po instrukci správně, vnímavost dané herní situace se nezvyšuje. Hráč jen splnil trenérův pokyn. Pokud se však hráč rozhoduje sám (i špatně), tak se učí z vlastních zkušeností a jeho vnímavost je veliká. Jestliže je řešení situace stále špatné, je pak potřeba korekce od trenéra, která může mít různé podoby, jak už jsme si uvedli. Například otázkou „*Není lepší si pomoci přihrávkou na volného spoluhráče, než jít do čtyř protihráčů a ztratit míč?*“.

Utkání je u mládeže stále součástí učebního procesu a ne cílovou stanicí. Trenér může využívat jednotlivé herní situace, které se mu těžce navozují v tréninkové jednotce, k seznámení a popisu správného řešení dané situace. Tyto instrukce pak nejsou tzv. taháním za provázky, ale důležitou součástí tréninkového procesu, která vede ke zvyšování výkonnosti.

Je tedy znovu na trenérovi, aby rozpoznal, kdy z hráčů dělá hráče na playstationu a kdy jim předává informace, které jsou pro ukotvení správného řešení herních situací důležité.

10. OTÁZKA

Velmi významnou formou chování trenéra je otázka. Bohužel je tato forma chování trenéry málo využívaná, ať už z důvodu neznalosti funkcí a využití této formy, nebo z důvodu větší časové náročnosti, kterou tato forma chování oproti jiným může mít.

Dobrý a kol. (1997) tuto formu chování trenéra ve své publikaci označují jako dotaz. Definiují ji jako formu chování:

- vyžadující odpověď;
- odstraňující nejasnosti, nepřesnosti;
- vysvětlující stav.

V textu se bude používat termín otázka, který je synonymem slova dotaz. Otázky se dělí na otevřené a uzavřené. Otevřené otázky vyžadují deskriptivní odpovědi a zvyšují tak úroveň vnímání reality. Uzavřené otázky jsou příliš svazující a nedávají možnost vyjádřit se dostatečně přesně. Odpovědi ano nebo ne navíc neumožňují získat podrobnější informace. Ve skutečnosti tyto otázky dokonce ani nenutí tázaného se zamyslet.

Otázky v tréninkovém procesu mohou mít několik efektivních funkcí:

- zjištění svěřencových znalostí,
- zjištění vnímání dané činnosti svěřencem,
- motivační,
- zvýšení vnímání reality a odpovědnosti svěřencem,
- korektivní.

Pojďme si jednotlivé funkce blíže vysvětlit.

„Kluci, kde musí být stojná noha při střelbě přímým nártem?“ Touto otázkou zjišťuji, jaké mají vědomosti o daném problému a jak se budeme muset tímto problémem zaobírat.

„Kubo, kde si měl stojnou nohu při střelbě?“ Zjišťuji, jestli Kuba vnímal, kde měl stojnou nohu. Pokud neví, podávám mu zpětnou informaci.

„Kdo dokáže udělat tohle?“; „Komu se to povede nejlépe?“; „Kdo to udělá nejmíckrát?“ Tyto otázky zvyšují v hráčích motivaci a posilují tak danou činnost (intenzitu, výskyt dané činnosti).

Pokud chceme, aby svěřenec lépe vnímal realitu a jednal odpovědněji, musíme mu klást vhodné otázky. Často se setkáváme v míčových sportech s instrukcí „Sleduj míč“. Tato instrukce však k sledování míče nikoho nepřiměje. Nevedou-li příkazy k požadovanému výsledku, co s tím? Nastal čas pro otázky. (Whitmore, 2009)

„Sleduješ míč?“ Jak zareagujeme na takovou otázku? Nejspíš defenzivně a stejně jako ve škole, když se nás učitel ve škole zeptal, zda dáváme pozor, pravděpodobně zalžeme.

„Proč nesleduješ míč?“ Takto formulovaný dotaz v nás opět vyvolává, tentokrát ale silnější, obrannou reakci; někteří se možná pokusí své chování zdůvodnit: „Sleduji ho“, „Nevím“, „Protože jsem se soustředil na to, jestli správně držím raketu“.

Takové otázky nejsou, jak je vidět, příliš efektivní. Zkusme se podívat na jiné otázky.

„Jak vysoko letí míč nad sítí?“ „Jakou rotaci má míč, který se chystáš odehrát?“ Tyto otázky donutí hráče, aby sledoval míč, protože jinak nedokáže odpovědět. Hráč se musí mnohem více soustředit, zvýšit pozornost a tím vnímání, pokud chce správně odpovědět. Odpovědi nejsou hodnotící, ale popisné. Nevedou proto ke zbytečné sebekritice a nepoškozují hráčovu sebedůvěru a nepodřívají jeho sebeúctu.

Na příkladu je krásně vidět, že má v sobě otázka ukrytou i korektivní funkci. Otázkou vlastně požaduju změnu v chování svěřence.

Pokud tedy lidem říkáme co, co mají dělat, nebo jim pokládáme uzavřené otázky, nemusí příliš uvažovat. Otevřené otázky je nutí přemýšlet.

Nyní jsme si ukázali, že otázky zlepšují vnímání reality a posilují odpovědnost lépe než příkazy nebo prosté zjištění. Vnímání reality a odpovědnost nejefektivněji rozvíjejí otázky začínající slovy uvozujícími kvantifikaci nebo získání faktů, jakou jsou co, kdy, kde, kdo, kolik. Nedoporučuje se proč, protože často implikuje kritiku a evokuje snahu bránit se. Pokud potřebujeme nebo musíme použít otázky začínající proč, je lepší je uvést například „Jaké důvody...“ Takto položené otázky vedou k přesnějším, faktografickým odpovědím. (Whitmore, 2009)

Vyvarujme se otázek „Proč si nevystřelil?“; „Proč si nenahrál?“; „Proč si nedal gól?“.

Uveďme si otázky, které mohou být při koučování důležité (Whitmore, 2009).

- Když koučovaný skončí se svojí odpovědí a vy se ho zeptáte „Co ještě?“, vybaví si více. Ještě více se často dozvíte, když budete jenom mlčet, nemluvě o tom, že tak získáte čas přemýšlet.
- „Kdyby si znal odpověď, jaká by byla?“ není hloupá otázka, jak by se mohlo zdát, protože dává koučovanému šanci překonat bariéry blokující jeho uvažování.
- „Co je na tom pro tebe nejobtížnější?“
- „Co pro tebe představuje největší výzvu?“
- „Co bys poradil spoluhráči, který by se ocitl ve stejné situaci?“
- „Kdyby ti někdo tohle řekl/udělal, jak by ses cítil, co by sis myslel, co bys udělal?“

11. ANALÝZA FOREM CHOVÁNÍ TRENÉRA BĚHEM TRÉNINKOVÉ JEDNOTKY

Využitím audiovizuálního záznamu jsem se zaměřil na kvalitu forem chování trenéra a využití didaktických stylů během tréninkové jednotky u tří mládežnických trenérů (klub FC Tempo Praha), s různými stupni trenérského vzdělání. Analyzoval jsem již zmíněné formy chování – zpětná informace, korekce, instrukce, otázka.

11.1 Trenér UEFA Grassroots C licence (kategorie U13)

V tréninkové jednotce se vyskytuje jen příkazový didaktický styl. Trenér instruuje, startuje a ukončuje činnost, kontroluje a opravuje. Směr komunikace je jednosměrný a to jen od trenéra k hráčům. Trenér často užívá ironii při nepovedeném provedení: „Škobla, ty jsi exkluzivní technik!“. S otázkou, jako formou chování, která zvyšuje vnímání svěřence, se nesetkáme.

11.1.1 Zpětná informace

„Matěji, ty ses ani jednou nesnažil nikomu uhnout, ty jenom stojíš!“ Hráči hrají honičku a trenér se touto zpětnou informací snaží „zeslabit“ dosavadní Matějovu činnost – stání. Pokud by trenér zpětnou informaci nesdělil, Matěj by pokračoval ve stání dál, protože si toho trenér nevšímá. Tato zpětná informace nemá informační funkci, protože Matěj ví, že se nesnaží „chytačům“ uhýbat.

„To je přesně ono, Venco s Davidem.“ Trenér po představení cvičení a zdůraznění kritických míst není spokojený s prováděním činnosti. Zde chybí větší míra vyjádření věcného obsahu, protože hráči netuší, se kterým kritickým místem není trenér spokojený.

„Ty vole, Pepo!“ Trenér na místo korekce či motivující zpětné informace po nepovedeném pokusu podává informaci, která v Pepovi sráží sebedůvěru. Pokud se Pepa snaží a on se snaží, je tato zpětná informace nežádoucí.

„Jakmile zrychlíme, míče létají všude, jen ne do nohy!“ Jedná se o informaci, kterou hráči vnímají sami a která nijak nepřispívá ke zlepšení dané dovednosti. „Sami vidíte, že ve větší rychlosti máte problémy s přesností. Je proto potřeba to dělat v rychlosti, protože v zápase to jinak než v rychlosti nepůjde.“ Tato informace sděluje

stejný obsah svěřencům jako informace podaná trenérem, ale nevyčítá chyby (nesnižuje hráčovi schopnosti) a vytváří tak lepší prostředí pro učení.

„*Dobře, to je ono!*“ Trenér informuje o správném provedení přihrávky hlavou a zároveň posiluje jeho výskyt.

„*Patriku, ty tam taky nastaviš jen hlavu, to není trknutí!*“ Obsahem zpětné informace by nemělo být časté vyčítání chyb. Využijme radši korekci pro sdělení, co udělat, abychom se chyb vyvarovali.

„*Adame, větší trknutí hlavou, ty jenom nastaviš!*“ Zde navazuje zpětná informace na korekci. Zde je zase efektivnější využít jen korekci pro sdělení, co udělat, než vytknutí chyby.

„*Nevadí, pojd'!*“ Trenér touto zpětnou informací hráče po nepovedeném pokusu ujišťuje, že se to stát může a dává mu motivaci do dalších provedení.

„*Víc čelem Jardo, je to temenem.*“ Zde zpětná informace navazuje na korekci. Zvýšení pozornosti na správné provedení je dostačující. Zpětná informace zde není žádoucí.

„*To není úder, Adame!*“ Jak ale dosáhnout toho, aby to úder byl? Tato zpětná informace nijak nepomáhá Adamovi ve zlepšení hry hlavou. Je zde potřeba poskytnout korekci, tak aby úderu hlavou dosáhl. „*To je lepší, Adame!*“ Adam věděl, jak udeřit hlavou i bez korekce. Předchozí pokus se mu jenom nepovedl. Je zde vhodné použít zpětnou informaci či korekci po několika pokusech.

„*To je ono! Taky dobrý!*“ Trenér posiluje správné provedení a motivuje hráče do dalších pokusů se stejným nasazením.

„*Hele, to nebylo úplně na stehno, ne? Přemýšlíš u toho?*“ Trenér hodil míč hráči na prsa, ten si ho chtěl zpracovat stehnem. Tato zpětná informace ve formě otázky je neefektivní – snižuje hráčovu sebedůvěru. Hráč sám vnímal, že nevyřešil situaci ideálně. Až se v ní ocitne příště, už si vybere správné řešení.

„*Dobrý to teďka bylo některý, jenom některý!*“ Pokud to některým svěřencům nešlo, je zapotřebí jim pomoci – korekcí či zpětnou informací, která zvýší jejich vnímání. Obdržet znovu informaci, že jim to nešlo, je dosti demotivující. Jestliže, se někteří nesnažili, je potřeba jim poskytnout zpětnou informaci individuálně, tak aby zeslabila jejich dosavadní chování.

„*Dej si deset jo!*“ Hráč vyrušuje během trenérových instrukcí. Trenér zeslabuje zpětnou informaci (trest) výskyt daného chování.

„*Začátek dobrej Pepo, konec špatnej.*“ Trenér během nácviku koordinačních schopností v koordinačním žebříku podává hodnocení o provedené činnosti. Zde je nutná větší míra vyjádření věcného obsahu, neboť Pepa neví, co dělal na začátku dobře a na konci špatně. Jestliže si to Pepa uvědomuje, je zpětná informace zbytečná.

11.1.2 Korekce

„*Když jsem říkal, že nechci přihrávky hlavou z výskoku, neznamená to, že když to nejde odehrát jinak než z výskoku, tak se neodlepíte ze země.*“ Zbytečně agresivní korekce trenéra. „*Házejte si to kluci tak, ať je ta hlavička ze stoje. Jestli ti to ale letí do výskoku, tak se to snaž odehrát taky!*“ Tato korekce navozuje mnohem pozitivnější prostředí, které hraje efektivní roli v učebním procesu.

„*Pepíku, zpevni se u toho!*“

„*Ještě víc se prohni!*“ Trenér před cvičením instruoval o zpracování míče na prsou.

„*Ještě tam zkus dát ty ruce!*“ Trenér před cvičením instruoval o zpracování míče na prsou.

„*Pepo, buď na špičkách připravenej!*“

„*Matěji, nestůj na místě!*“ Je lepší informovat hráče o tom, co má dělat a ne co nemá dělat. Je možné, že Matěj stojí na místě, protože neví, co má dělat.

„*Davide s Jardou, nedávejte si přednost!*“ Informace, kterou hráči vnímali sami. Není potřeba poskytovat korekci.

Řízené objevování jako korekce neexistuje. Hráči jsou během tréninkové jednotky jako cvičný materiál bez větší odpovědnosti a přemýšlení.

11.1.3 Instrukce

Trenér popisuje důkladně, jak si představuje jednotlivá cvičení: „*V prostředku bez balónu...neběháme dokola...snaž se nezastavovat před přihrávkou...ty, co jsou na krajích, jsou pořád na špičkách a jsou připravený...atd.*“ Často i před cvičením instruuje, jak by nechtěl, aby to vypadalo: „*Budete mu to vracet takhle prudce (demonstruje) a ne obloukama někam do nebe (demonstruje).*“

Plusem trenéra je, že dokáže hráčům zdůraznit a demonstrovat kritická místa určitých činností jako např. zpracování na prsou či přihrávka hlavou nebo vnitřním nártem ze vzduchu. „*Je potřeba jít malinko do kolen, prohnout se v bedrech a pomoc si takhle rukama.*“

Občas se při průpravné hře objeví tzv. tahání za provázky, kdy hráčům instruuje, co mají na hřišti dělat. Nenechává je situace samostatně vyřešit. „*Pojď do zakončení!*“ Ale i tato instrukce může být efektivní. Pokud se hráč „bojí“ akci sám zakončit z různých důvodů (např. nízká sebedůvěra, spoluhráč, z kterého má respekt a radši mu nahraje), je trenérova instrukce žádoucí.

V obsahu instrukcí chybí význam jednotlivých metodicko-organizačních forem, který je nepostradatelný pro vnímání dané činnosti svěřenci.

11.2 Trenér UEFA B licence (kategorie U11)

Jako u předchozího trenéra se objevuje pouze příkazový styl. Trenér rozhoduje o všem, žádné autonomní rozhodování neexistuje. Instruuje, kontroluje, opravuje, startuje a ukončuje činnost. S rozvojem samostatnosti, odpovědnosti se nesetkáme. Převažuje dominantní postojová aktivita. Otázky jsou jen ve formě zpětné informace, kdy se neočekává odpověď ani zamyšlení. „*To si snad děláš srandu ne?*“

11.2.1 Zpětná informace

„*Dane, nemůže ti to takhle utéct!*“ Touto zpětnou informací dává trenér hráčům najevo, že musí být jako stroje a že nesmí chybovat. V hráčích vytváří obavy z neúspěchu, které pak snižují jejich výkonnostní rozvoj.

„*Páťo Běšťák, chodíš!*“ Zpětná informace zeslabující dosavadní svěřencovu činnost.

„*Láďo Ruňanin, takhle to pak přesně vypadá na hřišti!*“ Trenér hráči sděluje, že když to „fláká“ na tréninku, tak to pak vypadá i v zápase. Zpětná informace má zase zeslabující funkci.

„*Mišo, to byly 3-4 doteky. Já jsem říkal alespoň 5!*“ Informuje hráče o jeho provedení. Projevuje se zde dominantní postojová aktivita.

„*Lukyne, koukáš na balón!*“ Oznamování chyb převažuje nad řešením chyb (korekcí).

„Uli, ty to potřebuješ jako sůl!“ Zpětná informace na činnost, která svěřenci nejde. Má mít motivační charakter, aby hráč na této činnosti pracoval. Motivace „zahanbováním“ však není efektivní.

„Dobře, Tomáši, s hlavou.“ Trenér zpětnou informací posiluje (upevňuje) svěřencovo vedení míče s hlavou nahore.

„To je vid'. Podívej se, Honzo, co uděláš. Dáš do toho ránu, je ti to ale úplně jedno, jak to odehraješ. Tak to dej s citem.“ Zpětná informace, která nijak nepřispívá k rozvoji. Zvyšuje jen úzkost a obavy. Korekce „Tak to dej s citem!“ je asi tak stejně účinná jako korekce „dej gól“, po tom, co hráč netrefil branku.

„Vidíš to, Honzo? Vy jste byli skvěle rozjetý a jedna tvoje přihrávka, kdy se nesoustředíš, to celý zkazí!“ Trenér sráží Honzu znovu. Snižuje tak jeho sebedůvěru a zvyšuje jeho obavy, aby něco zase nepokazil. Tím brzdí jeho potenciál a růst výkonnosti.

„Podívej se, prošel ti. Musíš zrychlit!“ Hráč sám viděl, že mu protihráč utekl a že pokud chce, aby se to příště neopakovalo, bude muset zvýšit intenzitu běhu. Tato zpětná informace s korekcí je nežádoucí.

„Pomalejš, Vojto.“ Vojta neobešel protihráče a trenér mu poskytuje tuto zpětnou informaci. Informace nepodává Vojtovi ani novou informaci ani řešení. „Když příště zrychlíš po tom naznačení, tak to vyjde!“ Využití této korekce dává Vojtovi návod a motivaci do dalších pokusů.

„Dobře Tome, tohle je potřeba v zápase!“ Informace posiluje výskyt správně prováděné činnosti.

„Sébi, je to pomalý, přeci nemůže být s míčem rychlejší než ty.“ Ukázka dominantní postojové aktivity. Trenér zdůrazňuje to, co si hráč sám uvědomuje. Snižuje tak ještě více jeho sebedůvěru.

„Láďo, tebe ovládá balón, ty ovládej balón! Musíš mít míč u nohy, ať ho můžeš ovládat.“ Zpětná informace zde jen zdůrazňuje trenérovu dominantní postojovou aktivitu – zahanbuje hráče. Samotná korekce by byla efektivnější.

„Luky, jak ti může utéct Ondra? Ondro, paráda, že jsi mu utekl.“ Trenér zase zbytečně znehodnocuje Ondrovi schopnosti. Stačilo Ondru pochválit a tím mu dodat

sebedůvěru. Lukáš sám ví, že jsou jeho rychlostní schopnosti na jiné úrovni než Ondrovi, a že příště musí zvýšit intenzitu.

11.2.2 Korekce

„*Šímo, musí to být v pohybu!*“ Trenér požaduje změnu v prováděné činnosti. Zkusme se vyvarovat slova muset, které ve svěřencích vzbuzuje dojem, že dělají něco proti své vůli.

„*Pa'as, nechodíme jo!*“ Trenér by se měl pokusit hráčům sdělovat, co dělat a ne co nedělat. Snahou je zaměřit hráčovu pozornost na správné provedení. „*Nepřihrávej!*“ „*Nedrbej to*“ „*Nestřílej*“ „*Nechod' tam*“ Většinou dáváme pokyny, které hráčům říkají, co nemají dělat. Pomůžou jim ale v tom co mají dělat? V tomto případě hráč chápe, že má zvýšit intenzitu pohybu. Jsou případy, kdy si však hráč řekne: „A co mám tedy dělat?“

„*Láďo, zkus tam udělat víc doteků.*“ Zde máme korekci bez zbytečné zpětné informace o tom, že hráč udělal málo doteků. Bez vyčítání chyb dává svěřenci návod na zlepšení.

„*Ondro, hlava nahoru!*“ Konkrétní korekce, která svěřenci sděluje, co je potřeba zlepšit.

„*Zkusíme i u té levý nohy hlavu nahoru!*“ Korekce bez trenérové dominance, která předává stejný obsah, jako kdyby zněla: „*Dejte hlavy nahoru i u té levý nohy!*“

„*Zrychlíme to jo!*“ Znovu informace, která požaduje změnu v prováděné činnosti. Správně použitá korekce. Často se v těchto případech využívá zpětná informace typu „*Je to pomalý!*“, která místo požadované změny znovu oznamuje, že je provedení špatné.

„*Budeme to hrát bez kluzu!*“ Opět správně použitá korekce, která oznamuje požadovanou změnu a nepůsobí tak, že se svěřenec dopouští něčeho špatného. Trenér před cvičením neinstruoval hráče o tom, že nechce vidět skluzu.

„*Musíš to víc skrejt! Tohle je vidět.*“ Korekce se zpětnou informací. „*Když to naznačení uděláš větší, tak ho příště zmátneš.*“ Zpětná informace zde není potřeba. Korekce je konkrétnější (dává mu návod), neříká svěřenci, že něco musí a dává mu motivaci do dalších pokusů.

„*Páťo, je to pomalý. Potom, co uděláš tu zasekávačku, tak vyraz.*“ Zde je zpětná informace nežádoucí. Korekce sama svěřenci oznamuje, že intenzita pohybu nebyla dostačující a konkrétněji mu sděluje kritický bod - vyražení po zaseknutí.

11.2.3 Instrukce

„*Nesmíme se srazit! Měj hlavu nahoře!*“ Trenér na začátku cvičení ještě upozorňuje na kritická místa. Instrukce „*nesmíme se srazit*“ může mít nežádoucí efekt. Hráči, aby se náhodou nesrazili, běhají do kola a nevyhledávají situace jedna na jedna, což je účelem cvičení.

„*Mícháme se mezi sebou, hlava nahoře!*“ Zde už jsou hráči instruováni o tom, že mají vyhledávat situace jedna na jedna a mít hlavu nahoře, aby se nesrazili. Pokud hráče instruujeme o tom, co mají dělat a ne o tom, co nedělat, dosáhneme efektivnějších instrukcí.

„*Uděláme kolečko, chytíme se. Musíme uchránit ocas a nesmíme se rozpojit. Milda bude chytat.*“ Zde máme názornou ukázkou instrukce, která určuje a popisuje novou činnost svěřenců.

„*Dělej, dělej, Tome! Podívej se, prošel ti. Musíš zrychlit!*“ Instrukce, po které následuje zpětná informace a korekce, které hráči nesdělují nic, co by nevěděl. Naopak mají nežádoucí efekt, poněvadž ho ještě více srážejí. Instrukce „*dělej, dělej*“ má mít povzbuzující funkci. V tomto znění má spíše opačný efekt. Když na vás někdo řve „*dělej, dělej*“, více to stresuje a svazuje, než povzbuzuje.

„*Pokrej to!*“ Instrukce, které dopomáhají hráčům vyřešit herní situace správně. Jedná se však o instrukce, které hráče nenechávají rozhodovat se samostatně a dělají ze svěřenců hráče na playstationu, které někdo ovládá. Úkolem trenéra je hráče naučit se vnímat herní situace, ne jim je pomáhat řešit. Jestli mu protihráč míč sebere, sám si uvědomí, že si ho musí více pokrýt a příště tak učiní. Jestli neví, jak si míč pokrýt, instrukce „*Pokrej to*“ mu nějak nepomůže.

„*Využij toho!*“ Tuto instrukci trenér sdělí po výborném svěřencově naznačení. Má to na hráče efektivní nebo neefektivní dopad? Mně osobně by tato instrukce svázala nohy tím, že teď už to nesmím pokazit.

„*Dělej, dotáhni to do konce!*“ Hráč chce sám situaci dotáhnout do konce a skórovat. Trenérova instrukce je nežádoucí, vzbuzuje v hráči dojem, že se nesnaží. Pokud se hráč nesnaží, je nutné zjistit proč.

„*Zrychli, zrychli!*“ Instrukce, která dává pokyn, aby svěřenec zvýšil intenzitu pohybu. Hráč by měl sám vnímat, že je potřeba po kličce zrychlit, jinak přes protihráče nepřejde. Pokud to nevnímá, bude trenér svěřenci napovídat po každé kličce, což není cílem tréninkového procesu.

11.3 Trenér UEFA A licence (kategorie U14)

V tréninkové jednotce se znovu vyskytuje pouze příkazový styl. U tohoto trenéra se setkáváme s vysvětlováním hlubších významů jednotlivých cvičení, převážně s konkrétními zpětnými informacemi a korekcemi. V tréninkové jednotce se objevuje dvakrát otázka, která vyžaduje po svěřencích odpověď (možná i zamyšlení).

„*A proč tohle děláme?*“ Trenér zjišťuje, zda hráči vnímají, k čemu cvičení slouží.

„*Co je, kluci, zasekávačka?*“ Trenér zjišťuje, jestli svěřenci vědí, jaký pohybový úkol si pod tímto pojmem představuje.

11.3.1 Zpětná informace

„*Dobrá komunikace!*“ Trenér vyzdvihuje dostatečnou komunikaci při cvičení. Posiluje tím tak její výskyt.

„*Dobře použité tělo!*“ Hráči dostávají konkrétní zpětné informace o svém provedení. To jim umožňuje lépe vnímat svoji činnost.

„*Nevadí, vyměň!*“ Trenér hráče motivuje do další činnosti, což je pro rozvoj nepostradatelné.

„*Jindro, to je přihrávka! Zpevnit nohu, prudká přihrávka!*“ I u tohoto trenéra se občas vyskytne zpětná informace, která je nežádoucí. „*Jindro, zpevni nohu při té přihrávce!*“ Tato korekce bez zpětné informace by byla efektivnější.

„*Ano, už je to dynamičtější!*“ Trenér poskytnul korekci. Po chvíli informuje hráče, že už se změna v prováděné činnosti dostavila.

„*Tady dobře ta trojice.*“ Trenér posiluje správně prováděnou činnost. Pokud by zpětnou informaci neposkytnul, je pravděpodobné, že by šla úroveň prováděné činnosti dolů. Hráči jsou tak zpětnou informací motivováni.

„*Dobře naznačený!*“ Trenér znovu posiluje konkrétní činnost, v tomto případě správné naznačení.

„*Je to tím, že máme první dotyk pod nohou. Víc si to vyhodit!* (demonstrace)“ Trenér vysvětluje, proč se nedaří. Následně přichází s korekcí, kterou doprovází názornou ukázkou.

„*Seš tady schovanej, Messi. Vyskoč si!*“ Trenér informuje svěřence, že takhle přihrávku nikdy nedostane a následně přichází s korekcí. Zde je zpětná informace efektivní. Hráč si totiž neuvědomuje, že je schovaný.

„*Co je tohle to za přihrávku?*(demonstrace) *Zpevni nohu!*“ Zde se objevuje zpětná informace ve formě otázky, na kterou trenér nečeká odpověď. Jedná se o otázku, která přináší informaci o tom, že přihrávka nebyla dobrá. V tomto případě chce trenér zeslabit výskyt dané přihrávky. Následuje korekce, jak by přihrávka měla vypadat.

„*Nejsi otevřenej, Souky!*“ Trenér informuje hráče o tom, že jeho otevřený postoj není dostačující. V tomto případě nehraje roli, jestli trenér místo této zpětné informace použije korekci „*Víc se otevři, Souky!*“ Dopad na hráče mají obě formy stejné.

11.3.2 Korekce

„*Nechod' do kola, hledej situace jeden na jedna, ať vyřešíš.*“ Zde se trenér snaží dosáhnout cíle, které má cvičení přinést. Pokud by korekci neprovedl, cvičení by neplnilo požadovaný cíl.

„*Nechod' dokola! Furt jsme chaosovití.*“ Korekce se stejným cílem a efektem jako korekce předchozí.

„*Hoši, hlavu nahoře musíme mít, ať se nesrazíme.*“ Trenér vidí, že hráči do sebe narážejí. Sděluje jim korekci i s důvodem, proč to tak dělat.

„*Míč nestojí!*“ Reakce trenéra na to, že hráči nepřebírají míč do pohybu. Korekce by měla být více konkrétní. Hráči nemusí tušit, co trenér korekcí myslí.

„*Žaky, stojí ti ten míč. Tady když dostávám ten míč, tak si ho přebírám do pohybu! Jakmile ten míč stojí, mám ho pod nohou, tak je to těžký hrát. Takže vyhodit si ho a*

dáváš (demonstrace).“ Zde už je korekce konkrétní i s názornou ukázkou. Pokud by trenér poskytl jen samotnou zpětnou informaci „*Žaky, stojí ti ten míč.*“ bez korekce, nemusel by svěřenec pochopit, co zpětnou informací myslí (stejně jako u předchozí korekce).

„*Souky, zpevni nohu i při tý přihrávce vnějším nártem.*“ Upozorňuje hráče, že musí být noha zpevněná při všech způsobech přihrávání nohou.

„*Otevři se, Kroupa!*“ Korekce působí vyčítavě. Nepůsobí na hráče příznivě, obzvláště v této kategorii (pubescence).

„*Těžiště níž, dívat se na mě!*“ Trenér sděluje hráčům, co je potřeba, aby bylo provedení správné.

„*Nehraj prostor, Dino! Hraj mu to do nohy, ať si to vyhodí!*“ Je důležité, aby po tom, co zdůrazníme, co nedělat, následoval pokyn co dělat a nejlépe proč to dělat.

11.3.3 Instrukce

„*Kroužíš, maximálně hlídáš ten balón.*“ Instrukce, která si odporuje s následujícími korekcemi, že hráči nemají chodit do kola. Je potřeba, aby si trenér ve svých sděleních neprotiřečil.

„*Maximální kontrola míče.*“ Instrukce na začátku cvičení. Instrukce by měla být zřetelnější např. „*Snažte se o co nejvíc doteků.*“

„*Zvedni si, zkontroluj si.*“ Slovní dopomoc k činnosti, aby si hráči stále uvědomovali kritická místa.

„*Seš v mírném poklusu, je to začátek.*“ Trenér instruuje hráče o tom, že je to cvičení na zahřátí a není potřeba, aby intenzita zatížení byla nějak vysoká.

„*Na tlesknutí zašlápneš míč, najdeš si jinej!*“ Trenér určuje novou činnost.

„*Rychle si naber balón.*“ Trenér svojí instrukcí pobízí svěřence.

„*Zastav a hned pokračuj.*“ Slovní dopomoc k činnosti, se kterou byli hráči seznámeni.

„*Střídej ty kolena.*“ Trenér přidává instrukce k činnosti, tak aby plnila požadovaný cíl.

„Už to trochu zrychlíme to vedení míče. Na tlesnutí zasekávačka.“ Trenér určuje novou činnost a sděluje hráčům, aby už zvýšili intenzitu pohybu – svaly už jsou zahřáté.

„Hezky se v tom pokrčit, vyhodit si to do volného prostoru.“ Trenér zdůrazňuje kritická místa činnosti, která bude následovat.

„Žlutá! Zašlápni a najdi.“ Trenér startuje činnost a dává slovní dopomoc k činnosti, se kterou byli svěřenci seznámeni.

„Budu ukopávat míče, když je nemáš pod kontrolou.“ Touto instrukcí trenér dosahuje větších účinků než instrukcí „Maximální kontrola míče!“.

„Dynamicky, hop, hop, hop!“ Trenér rytmitizuje činnost svých svěřenců. Pomáhá jim udržet určité tempo.

„Otevři, tak a vyraž! To je ono!“ Trenér dává slovní dopomoc ke kritickým místům. Následuje zpětná informace, která posiluje výskyt správného provedení.

„Dokonči, dokonči!“ Trenér svěřence instruuje, že i když se přihrávka nepovedla, že má akci dokončit.

12. ZÁVĚR

Práce s mládeží je specifickou záležitostí a to i v jednotlivých věkových kategoriích. Trenér mládeže si musí uvědomit hlavně to, že děti a dospívající chodí na sport především za zábavou. Trenér mládeže by měl být typem „pozitivního trenéra“ a ne typem „vítězství za každou cenu“.

„Pozitivní trenér“ pomáhá především hráčům rozvinout jejich pozitivní vlastnosti – samostatnost, učenlivost, sebedůvěra, odpovědnost atd., které by mohly být jednou z podmínek jejich úspěchu v životě. Vítězství je důležité, je to však druhotný cíl. Zaměřuje se více na úsilí než na výsledek a také více na učení než na srovnávání s druhými. Chápe, že chyby jsou důležitou a nevyhnutelnou součástí učení a vytváří prostředí, v němž hráči nemají strach udělat chybu. Povzbuzuje své svěřence bez ohledu na úroveň jejich výkonnosti, chce od nich, aby se snažili stát se pokud možno nejlepšími hráči i lidmi. Přesvědčuje hráče, že vítězem je ten, kdo se nejvíce snaží, kdo se nepřestává učit a zlepšovat a kdo nepřipustí, aby chyby nebo strach z chyb zpomalovaly jeho výkonnostní růst nebo ho zastavily. „Pozitivní trenér“ nemotivuje hráče zastrašováním nebo zahanbováním. Vnímá, že pozitivní emoce přinášejí větší množství energie, které je pro učení se a zvyšování výkonnosti nepostradatelné.

Trenér mládeže by neměl také zapomínat na spolupráci a komunikaci s rodiči, která je pro rozvoj hráčů nezbytná. Jestliže jsou rodiče s trenérem na jedné lodi a aktivně se zapojují do podpory rozvoje svého dítěte, pak je výkonnostní i osobnostní rozvoj efektivnější.

Většina trenérů mládeže, i pozorovaní trenéři, používají pouze příkazový styl během tréninkového procesu. Tento styl vedení svěřence nebere jako samostatně myslící a rozhodující se bytosti. Nedokáže naplno rozvíjet potenciál hráčů a charakterové rysy, které jsou důležité nejen pro fotbal. Často vytváří negativní atmosféru, která způsobuje nedostatek sebedůvěry v sobě sama a vede k obavám z chyb. Ty jsou při tom v učení se nepostradatelné. Příkazový styl nebere v úvahu individualitu každého hráče a jejich rozdílný přístup k nim.

Právě koučování (řízené objevování) přináší v tréninkovém procesu to, co je pro rozvoj výkonnosti a charakterových rysů nezbytné. Trenér se při koučování zaměřuje na zvyšování vnímání činností svěřenci, které je nezbytné pro rozvoj výkonnosti. Hráč sám, s pomocí kouče, zjišťuje fakta a skutečnosti a uvědomuje si realitu takovou, jaká

je. Koučování hojně využívá otázku jako formu chování trenéra, která nutí se nad různými situacemi či činnostmi zamyslet. Toto zamyšlení zvyšuje pozornost a vnímání daných situací a činností. Hráč se totiž učí nejlépe prostřednictvím vlastní zkušenosti.

Koučování odbourává vnitřní bariéry - strach z neúspěchu, nedostatečná důvěra ve vlastní schopnosti nebo nedostatek sebevědomí, které svěřencům brání lépe využívat svůj potenciál a tím dokáže maximalizovat jejich výkon.

Koučování na rozdíl od příkazového stylu rozvíjí samostatnost a odpovědnost, zvyšuje sebedůvěru a vytváří vyšší úroveň dovedností, protože hráči jsou jejich tvůrci, nikoliv jen jejich vykonavateli.

Zpětná informace, korekce, instrukce a otázka mohou být efektivním nástrojem při zvyšování vnímání svěřence. Avšak většina trenérů, jak ukázala i analýza tréninkových jednotek u tří trenérů, otázku jako formu chování nevyužívá.

Formy chování trenéra a jejich použití ovlivňují nejen dovednostní rozvoj, ale i rozvoj jednotlivých vlastností, který je s tím dovednostním úzce spjat. Trenér si musí uvědomovat funkce a efektivitu obsahu a načasování jednotlivých forem svého chování, aby byl tréninkový proces co nejúčinnější.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BAHBOUH, R. *Psychologie sebekoučování*. Praha: QED GROUP, 2010.

BALLARD, KJ a kol. Amount of Kinematic Feedback Affects Learning of Speech Motor Skills. *Motor Control*. 2012, r. 16, č. 1, s. 106-119.

BOWMAN, TG, LAURENT, T. Immediate Feedback and Learning In Athletic Training Education. *Athletic Training Education Journal*. 2011, r. 6, č. 4, s. 202-207.

BUZEK, M. a kol. *Trenér fotbalu UEFA "A" licence*. Praha: Olympia, 2007.

ČABALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011.

DA COSTA, S. a kol. Study from pedagogical feedback in located gymnastics instructors, with different levels of professional experience. *Fitness and Performance Journal*. 2009, r. 8, č. 3, s. 174-182.

DOBRÝ, L. Jaký by měl být trenér mládeže? *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2009, r. 75, č. 5, s. 31-37.

DOBRÝ, L., SEMIGINOVSKÝ, B. *Sportovní hry. Výkon a trénink*. Praha: Olympia, 1988.

DOBRÝ, L., SVATOŇ, V., ŠAFAŘÍKOVÁ, J., MARVANOVÁ, Z. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum, 1997.

GALLWEY, WT. *Inner game pro golfisty*. Praha: Management Press, 2010.

GUZMÁN JF, CALPE-GOMÉZ, V. Preliminary study of coach verbal behaviour according to game actions. *J. Hum. Sport Exerc.* 2012, r. 7, č. 2, s. 376-382.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008.

HOŘČIC, J., ZEMANOVÁ, L. Zpětná vazba v intervenčních pohybových programech. In Matošková, P. a Jonášová, D. (Eds.) *Intervenční pohybové programy*. Sborník prací ze semináře „Svatoňova Stráž '09. Praha: FTVS UK, 2009, s. 38-55.

JANSA, P. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2012.

JANSA, P., DOVALIL, J. a kol. *Sportovní příprava*. Praha: Q-art, 2009.

- JARZEBOWSKIA, A. a kol. When feedback is not enough: The impact of regulatory fit on motivation after positive feedback. *International Coaching Psychology Review*. 2012, r. 7, č. 1, s. 14-32.
- MALCOLM, C. *Soccer coaching: The professional Way*. London: Black Publisher, 2006.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. MU v Brně, 1995.
- MARTENS, R. *Úspěšný trenér*. Praha: Grada, 2006.
- MORARU, C. Feedback in rhythmic gymnastics as a process of correcting technical mistakes. *Sport and Society*. 2012, r. 12, č. 2, s. 149-151.
- PABST, K. Coaching Means Correcting. *Soccer Journal*. 2011, r. 56, č. 4, s. 32-35.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- PYKE, F. *Better Coaching – Advanced Coach's Manual*. Belconnen: Australian Sports Commission, 2001.
- RYCHTECKÝ, A. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.
- SCHWARZ, V. *Chování trenéra – zkoumání didaktických problémů*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2013.
- SIDWAY, B. a kol. Interaction of Feedback Frequency and Task Difficulty in Children's Motor Skill Learning. *Physical Therapy*. 2012, r. 92, č. 7, s. 948-957.
- STRATTON, T. a kol. *Youth soccer – from science to performance*. London: Routledge, 2004.
- SVOBODA, B. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2000.
- SÜSS, V., MARVANOVÁ, Z. Zvyšování didaktické kompetence studentů TV při výuce sportovních her pomocí modifikované analýzy didaktické interakce. In Matošková, P. a Jonášová, D. (Eds.) *Intervenční pohybové programy*. Sborník prací ze semináře „Svatoňova Stráž '09. Praha: FTVS UK, 2009, s. 146-165.

TZETZIS, G. a kol. The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self confidence of young athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*. 2008, r. 7, č. 3, s. 371-378.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011.

VOTÍK, J. *Trenér fotbalu UEFA "B" licence*. Praha: Olympia, 2005.

WHITMORE, J. *Koučování*. Praha: Management Press, 2011.

WILLIAMS, M., HODGES, N. Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*. 2005, r. 23, č. 6, s. 637-650.