

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Psychologie  
Obecná psychologie

## **Teze disertační práce**

Mgr. Veronika Baláková

**KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI MLÁDEŽNICKÉHO TRENÉRA VOLEJBALU A  
JEJICH ROZVOJ METODOU VTI**

**COMMUNICATION SKILLS OF YOUTH VOLLEYBALL COACH AND THEIR  
DEVELOPMENT WITH VTI METHOD**

Praha 2016

školitel: PhDr. Eva Šírová, PhD.

# Úvod

Každý trenér mládeže zná pravděpodobně základy daného sportu, techniky a taktiky, má také absolvované většinou minimálně nejnižší trenérské vzdělání. Je však také připraven naplnit očekávání mladých svěřenců, kteří si chtějí sportovní aktivitu užívat, něco se naučit a něco zajímavého zažít?

Trenér mládeže je nejen trenérem, učitelem, ale často také motivátorem, ukázkovatelem, psychologem, vychovatelem, náhradním rodičem, manažerem, řidičem a velmi důležitým vzorem, který může mít na své svěřence jak pozitivní, tak také bohužel negativní vliv, což si i sami sportovci uvědomují. Chování trenéra působí na emoční, kognitivní a behaviorální odpovědi svěřence, má také vliv na morální, sociální rozvoj a pozitivní či negativní důsledky na jejich zdraví a well-being.

Můžeme říci, že trenér mládeže, oproti profesionálnímu trenérovi vrcholového sportovce, má díky různorodosti své práce velmi těžkou úlohu. Bere na sebe velkou zodpovědnost, práci dělá dobrovolně či jen za menší finanční odměnu, věnuje tomu svůj volný čas a často nezíská žádné ocenění. Na druhou stranu hraje nezastupitelnou roli ve výchově mládeže ke zdravému životnímu stylu a je velkou škodou, když děti, které s chutí začaly sportovat, odchází z týmu či klubu kvůli nedobrym vztahům s trenérem, pocitům méněcennosti a neschopnosti či velkému důrazu na výsledek na úkor hry a zábavy. Příčinou ukončení účasti v týmu však také může být dojem, že trenér je nekompetentní, svěřenec trenérovi nevěří a nemá v něj důvěru.

Jak se stát tedy dobrým trenérem mládeže? A může se jím stát kdokoliv? Odborná literatura uvádí, že neexistují obecné rysy osobnosti dobrého trenéra. Jedná se spíše o kombinaci schopností a dovedností, které trenér dokáže efektivně využívat také v závislosti na podmínkách a situaci. Otázkou však zůstává, jakým způsobem můžeme trenéry učit daným dovednostem.

Existují propracované postupy, které umožňují systematicky zlepšovat sociální interakce a tím napomáhají zlepšit účinnost tréninkových postupů. K tomuto účelu může posloužit mimo jiné např. metoda Videotrénink interakcí.

## 1. Výzkumný projekt a jeho cíle

Předložená práce si klade za cíl aplikovat metodu Videotrénink interakcí pro rozvíjení komunikačních dovedností mládežnických trenérů volejbalu a ohodnotit efektivitu této metody použité v prostředí sportu. Literárně přehledová část se zaměřuje na popis trenérské profese a na možnosti přípravy trenéra volejbalu, dále pak podrobně seznamuje s již vytvořenými a využívanými programy určenými pro další vzdělávání a rozvoj trenérů. Následující část popisuje možné styly vedení sportovce a vztah trenéra a sportovce, jelikož jsou styly obecně na tomto vztahu postaveny. Komunikace mezi trenérem a svěřencem či mezi trenérem a týmem je jednou z nejdůležitějších komponent vztahu trenér-sportovec, proto je komunikačním dovednostem trenéra a důležitosti jejich rozvoje v návaznosti na empirickou část věnována další část literárně přehledové části, která je pak zakončena popisem jak metody Videotrénink interakcí, tak jejími výhodami.

Empirická část práce popisuje kazuisticky rozvoj sociálních dovedností trenérů mládežnického volejbalu pomocí aplikace intervenční metody Videotrénink interakcí (VTI) a následně se snaží ohodnotit efekt této intervence.

Výzkum má povahu **mnohopřípadové studie**, která se zaměřuje na popis a rozbor několika případů (trenérů volejbalu) pracujících s metodou VTI a porovnává je se skupinou trenérů nepracujících s metodou VTI. Jelikož se zde nejedná o klasický experiment, nazýváme druhou skupinu trenérů komparační či porovnávací (Ferjenčík, 2000). Je zde také uplatněna strategie replikace, kdy každý jeden případ vlastně znamená nový „experiment“, který je použit pro vyvrácení nebo verifikaci dosavadních poznatků (Hendl, 2005). Jednotlivé případy jsou následně porovnávány nejen mezi sebou, ale také s komparační skupinou.

Vzhledem k použití intervenční metody VTI, která v prostředí sportu a v rámci práce se sportovními trenéry byla zatím použita pouze jednou (Baláková, 2008), snažíme se o získání vhledu, porozumění a odhalení nového pohledu na věc, neboli **exploratorní** zaměření výzkumu. Jelikož v závěru studie dochází také k evaluaci využití metody VTI v tomto prostředí, můžeme v této fázi hovořit také o **evaluační orientaci výzkumu** (Hendl, 2005).

Výzkumná studie má primárně kvalitativní povahu, avšak pro získání některých doplňujících výsledků zahrnujeme také kvantitativní přístup. Jedná se tak o **smíšenou výzkumnou strategii** simultánního kombinování kvalitativních a kvantitativních metod dle schématu „QUAL+quan“. Snažíme se tak najít porozumění zkoumanému tématu v co možná nejkompexnější podobě pomocí řady rozdílných postupů, tzn., jedná se **holisticky** orientovaný výzkum. V průběhu výzkumu byla získána data jak od samotných trenérů, jejich svěřenců ale také od samotného výzkumníka pozorovatele, používáme také tzv. datovou triangulaci, neboli sběr dat různými metodami u různých osob (Hendl, 2005).

## 1.1 Výzkumné otázky

S ohledem na kvalitativní povahu a cíle výzkumného projektu jsme si stanovili následující výzkumné otázky.

### 1. Jaký vliv má metoda VTI na rozvoj komunikačních dovedností trenérů, tzn., jak mění styl interakce se sportovci?

Ve studii se chceme zaměřit na popis komunikačních vzorců trenérů, popis prvků, které vytvářejí kontakt se svěřenci a na styl vedení před a po intervenci, tzn., popíšeme také to, jak se tyto prvky a styl interakce se sportovci mění v průběhu intervence a také po jejím skončení.

### 2. Jak mění metoda VTI trénování sebereflexi svých dovedností?

Budeme sledovat, co vede u trenérů k větší sebereflexi vlastního chování na tréninku a k uvědomění si vlivu, který na své svěřence trenéři mají. Zjišťovat budeme také to, jak trenéři vnímají své komunikační dovednosti v rámci vlastního rozvoje pomocí metody VTI.

### 3. Jak ovlivňuje metoda VTI percepci trenéra sportovci samotnými?

Vzhledem k účelu intervence, která může přispět k navození příznivějšího tréninkového a motivačního klimatu, se budeme zabývat tím, jak svěřenci vnímají chování svých trenérů a zda budou po intervenci vnímat případnou změnu jejich dovedností a stylu vedení.

## 1.2 Design výzkumu

Celá výzkumná studie se skládá ze dvou fází. V první fázi se jedná o předvýzkum, ve druhé fázi pak o samotný rozšiřující výzkum. Předmětem předvýzkumu bylo ověření, zda navržené metody a postupy přinášejí očekávanou kvalitu dat. Zmapování terénu, neboli ověření použitelnosti metody VTI ve sportovním prostředí, konkrétně v tělocvičně za běhu tréninkové jednotky, proběhlo již v rámci diplomové práce autorky (Baláková, 2008). Na základě výsledků z předvýzkumu byly jednotlivé metody pozměněny či doplněny, byl rozšířen také rozsah intervence a doba její aplikace. Základní podoba studie v obou těchto fázích však byla totožná.

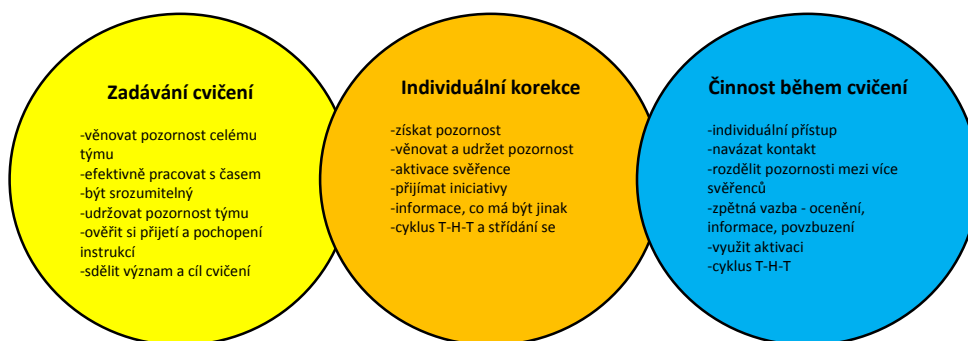
Ve fázi **předvýzkumu** se v rámci intervenční skupiny podrobilo šest trenérů mládežnického volejbalu intervenci metodou VTI, která trvala vždy přibližně šest týdnů. Další čtyři trenéři, kteří s metodou VTI nepracovali, byli začleněni do komparační skupiny, jejíž cílem bylo porovnat míru rozvoje jejich sociálních dovedností za dobu přibližně šesti týdnů na základě vlastních zkušeností, vývoje a písemné přednášky s následnou diskusí (tzv. Manuál pro trenéry). Obsah tohoto písemného materiálu byl inspirován odbornou literaturou (např. Horn, 2008; Lee, 1993; Weinberg & Gould, 2011) a obsahoval obecný popis komunikace, resp. komunikačního procesu, typů a jejich významu, dále pak tipy na udržování kontroly, zdůraznil důležitost odstranění rušivých vlivů a získání si pozornosti při zadávání instrukcí, potřebu ověření pochopení a přijetí informací, způsob poskytování konstruktivní kritiky, ale také ocenění, zabýval se prací s otázkami, vytvářením motivačního klimatu a v neposlední řadě popsal zásady efektivní verbální komunikace.

Druhá, neboli **rozšiřující fáze výzkumu** se zabývala studiem dvou trenérů spadajících do intervenční skupiny a dvou dalších trenérů zařazených do komparační skupiny. Doba práce a sledování všech trenérů zde byla prodloužena na zhruba pět měsíců.

Základním úkolem výzkumníka bylo vždy před započítím spolupráce s trenérem navázání otevřeného a upřímného kontaktu jak se samotným trenérem, tak také s jeho svěřenci. Všem zúčastněným byly vysvětleny cíle studie, trenérům pak tendence jim pomoci se rozvíjet a objevovat své silné stránky, spíše než je kritizovat, svěřencům záměr pomoci trenérům navodit příjemnější atmosféru na tréninku, zefektivnit učení (návčik) volejbalových dovedností a trénink si více užívat. Byl také kladen důraz na menší formálnost chování výzkumníka. Ten se svěřencům představil jako bývalý hráč a trenér volejbalu, bez akademických titulů, oblečen do sportovního oděvu a nabídnul možnost klást otázky, případně jinak během tréninkové jednotky komunikovat. To vše mělo za cíl navodit takovou atmosféru, kde se trenéři i svěřenci nebudou cítit kontrolováni, proto, aby projevovali spíše své spontánní chování a reakce a byla tak omezena tzv. reaktivita zkoumaných osob (Ferjenčík, 2000).

V rámci každé z těchto 14 případových studií proběhlo získání dat vždy na začátku a na konci spolupráce, konkrétně pořízení video záznamu celé tréninkové jednotky, administrace dotazníku trenérovi, svěřencům a rozhovor s trenérem. Podrobnější popis metod v obou fázích výzkumu je popsán v kapitole Použité metody.

Při pořizování video záznamů, jejich následné analýze a také při samotné intervenci s trenéry jsme se vždy zaměřovali na tři základní situace, vyskytující se v rámci každé tréninkové jednotky. Těmi byly 1) **Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení**; 2) **Individuální korekce**; 3) **Činnost trenéra během cvičení**. Výběr těchto situací vyplynul již z předchozích zkušeností autorky a potřeb samotných trenérů (jsou to situace, které jsou pro trenéry důležité z hlediska efektivity využití času, vytváření příznivého motivačního klimatu a v neposlední řadě návčiku technických dovedností). Důležité prvky komunikace v rámci těchto situací jsou znázorněny v obrázku č. 1.



Obr. 1: Tři základní situace a vybrané prvky komunikace

## 2. Výzkumný soubor a jeho popis

Výběr vzorku byl proveden v závislosti na povaze a účelu studie. Výzkumný vzorek tvořili trenéři mládežnického volejbalu a jejich týmy, resp. svěřenci. K výběru tohoto vzorku byl vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu použit nepravděpodobnostní **výběr účelový**, neboli výběr úsudkem (Reichel, 2009), tzn., vycházeli jsme z výzkumných záměrů, podoby zkoumání a úsudku výzkumníka (Disman, 2008). Celkem tak bylo vybráno 14 trenérů a jejich týmů (tabulka č. 1), přesněji se jednalo o 7 mužů a 7 žen ve věku 21 až 70 let (průměrný věk = 37.36 let, směrodatná odchylka = 13), s trenérskou praxí v rozmezí 2 až 50 let (průměrná doba = 9.5 let) a vzděláním pedagogického i nepedagogického směru. Tato variabilita zapojených trenérů odráží skutečnost, že v týmech a klubech působí široké spektrum trenérů různých typů a s rozdílnými styly vedení.

Týmů děvčat bylo 9 a týmů chlapců 5, 9 týmů bylo z Pražského kraje a 5 týmů z Plzeňského kraje. Počet svěřenců přítomných na jednotlivých natáčení se pohyboval mezi 4 až 16 svěřenci. Pro účely intervence tyto relativně velké rozdíly nebylo třeba považovat za nežádoucí vliv, jelikož primárním cíle intervence byl rozvoj dovedností trenérů. Celkový počet svěřenců, kteří byli přítomni na prvním a posledním natáčení, byl 94. Věk všech svěřenců byl v rozmezí 11 až 16 let (průměrný věk = 13.39 let, směrodatná odchylka = 1.42).

Vzhledem k zásadám etického jednání, podepsal každý zúčastněný trenér a také každý rodič zapojeného dítěte (svěřence) tzv. informovaný souhlas. Jak trenéři, tak rodiče měli možnost nesouhlasit, případně v průběhu výzkumu od souhlasu ustoupit. Tato skutečnost však nenastala.

Tab. 1: Přehled trenérů zařazených do studie

Trenér/ka	Pohlaví	Věk	Trenérská praxe	Počet TJ týdně	Trenérská třída	Vzdělání	Počet natáčení a rozborů	Kategorie svěřenců
<b>Předvýzkum</b>								
PIN1-JAN	Ž	41	7	3	2.	neped.	5+5	ml.žákyně
PIN2-LIB	M	28	5	3	3.	neped.	5+5	st.žákyně
PIN3-KAR	M	70	50	3	1.	neped.	3+3	st.žáci
PIN4-ZDE	M	43	4	3	2.	neped.	4+4	st.žáci
PIN5-OND	M	35	16	3	2.	ped.	4+4	st.žáci
PIN6-ZUZ	Ž	48	10	3	3.	neped.	4+4	st.žákyně
PK1-LUK	M	26	8	2	3.	psych.	2+0	ml.žákyně
PK2-SLÁ	M	40	10	4	3.	neped.	2+0	st.žákyně
PK3-JIT	Ž	48	8	3	1.	ped.	2+0	ml.žákyně
PK4-MICH	Ž	21	3	3	2.	ped.	2+0	st.žáci

Rozšiřující výzkum								
RIN1-PNET	Ž	24	3	5	2.	ped.	8+9	st.žákyně
RIN2-PNEU	Ž	25	4	3	2.	ped.	9+10	st.žákyně
RK1-VEN	M	47	3	3	3.	neped.	2+0	st.žáci
RK2-ELI	Ž	27	2	2	3.	neped.	2+0	st.žákyně

PIN=předvýzkum, intervenční skupina; PK=předvýzkum, komparační skupina; RIN=rozšiřující výzkum, intervenční skupina; RK=rozšiřující výzkum, komparační skupina

### 3. Metody získávání dat a postupy jejich zpracování

#### 3.1 Videotrénink interakcí (VTI)

Na základě výzkumů, které potvrzují pozitivní vliv na kvalitu interakce učitel – žák a prokazují přispívání k profesnímu rozvoji učitelů (např. Hayes, Richardson, Hindle, & Grayson, 2011; Fukkink & Taecchio, 2010), byla v rámci tohoto výzkumu využita metoda VTI jako intervence pro skupinu vybraných trenérů jak v rámci předvýzkumu, tak samotného výzkumu. Intervenci prováděl sám výzkumník, neboli videotrenér.

Tato intervence se skládala vždy ze 3 kroků – natáčení, analýza videonahrávky, zpětnovazebný rozhovor, v souladu se standardními pracovními postupy metody VTI.

Natáčení zahrnovalo vždy celou tréninkovou jednotku se zaměřením se na tři vybrané situace (viz. obrázek č. 1) a tzv. pracovní body klienta. Analýza se soustředila na popis úspěšných vzorců chování, případně porovnání s méně úspěšnými momenty. V rámci zpětnovazebného rozhovoru byly pozorovány a probírány 2 – 4 situace trvající v řádu minut podle situace. Počet opakování tohoto cyklu se odvíjel od zakázky klienta (trenéra) a jeho individuálních potřeb.

Vzhledem k výsledkům dosavadních výzkumů týkajících se využití VTI byl ve **fázi předvýzkumu** stanoven minimální počet 3 cyklů.

Na základě zkušeností výzkumníka a videotrenéra z předvýzkumu byl počet cyklů ve **fázi samotného výzkumu** rozšířen, resp. nebyl stanoven minimální či maximální počet. Také Bidlová (2005) uvádí, že ke zlepšení dochází po 5 – 8 cyklech. Jeden trenér tak absolvoval 8 cyklů, druhý trenér 9 cyklů.

Využití metody VTI v rámci tohoto výzkumu mělo několik cílů:

- 1) nabídnout trenérům nástroj, který umožňuje rozvíjet sociální dovednosti a tím pomáhá:
  - a) efektivně trénovat a vést svěřence;
  - b) vytvářet se svěřenci uspokojivé vztahy, resp. navazovat dobrý kontakt se všemi svěřenci;
  - c) rozvíjet příznivé motivační klima;
  - d) mít potěšení z trénování – trenér i svěřenci;
- 2) pomoci trenérům si uvědomit, že všechny výše popsané body mohou sami svým chováním ovlivňovat a jakým způsobem je aktuálně ovlivňují;
- 3) posílit sebevědomí trenérů a zvýšit jejich chuť (motivaci) do další práce;

Intervence se zaměřovala nejen na vybrané **interakční aspekty** (tzv. Principy úspěšné komunikace), ale byl také kladen důraz na posun z komunikačního modelu „kompenzace“, který je charakteristický větší mírou kontroly (poskytování rad, instrukcí, vysvětlování), k **modelu „aktivace“**, směřujícímu spíše ke zplnomocňování (dotazování, nabízení možností, vybízení k hledání vlastního řešení). V neposlední řadě byla intervence zaměřena také na

potřebu dobře zvládnutých **organizačních** a **didaktických** dovedností pro účely kvalitního a efektivního trénování.

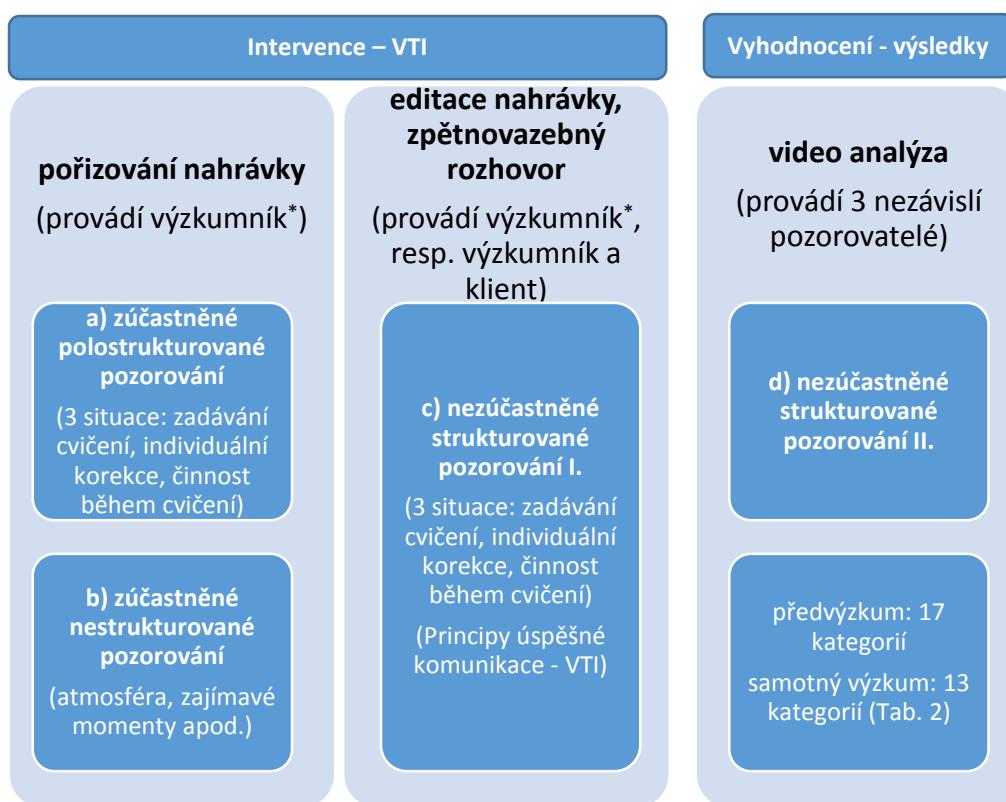
Za účelem navození úspěšné intervence bylo potřeba vytvářet příznivě stimulující a uvolněnou atmosféru. Bylo zároveň nezbytné respektovat jedinečnost každého trenéra a jeho vlastní příznačný způsob komunikace se svěřenci. Jelikož je sociální učení účinnější, pokud je klient (trenér) do něj aktivně a emocionálně zapojen, v rámci zpětnovazebného rozhovoru si trenér získával informace sám na základě otázek, které mu videotrenér (výzkumník) pokládal. Např.: „*Co na videu vidíte, že děláte?*“, „*Jak na to reagují svěřenci?*“, „*Co myslíte, co tomuto svěřenci pomohlo?*“, „*Čím jste to udělal?*“, „*Jaký to má význam pro svěřence?*“, „*Co vás k tomuto kroku vedlo?*“, „*Co byste zde mohl změnit?*“, „*Kde jinde byste mohl tento úspěšný vzorec komunikace využít?*“, „*Co ještě byste mohl v této situaci využít, udělat, říci?*“

Na závěr každého cyklu, tzn., na konci zpětnovazebného rozhovoru, si každý trenér stanovil své vlastní pracovní body, na kterých se během nadcházejících tréninkových jednotek snažil vědomě pracovat a rozvíjet je.

Přesný popis a průběh spolupráce s trenéry je popsán v jednotlivých kazuistikách, které však zde neuvádíme.

### 3.2 Pozorování

Pozorování se v naší práci objevuje v různých podobách podle fáze a úrovně výzkumu, tzn., liší se od sebe fáze intervence a fáze získávání dat za účelem ohodnocení intervence. Stejně tak jsou využívány např. jiné kategorie pozorování v rámci předvýzkumu a v rámci samotného výzkumu. Pro názornost uvádíme přehledné schéma.



\*Výzkumník v roli pozorovatele je typický pro kvalitativní výzkum. Ten jediný má počáteční výzkumnou vizi, kterou postupně uskutečňuje, a jako jediný má zásadní „klíče“ (konceptuální i interpretační) k celému zkoumání (Reichel, 2009).

Za účelem získání dalších a objektivních dat, výsledků a ohodnocení intervenční metody VTI bylo aplikováno nezúčastněné strukturované pozorování, resp. video analýza. Za účelem ověření míry shody, tzv. **triangulace výzkumníků** (Hendl, 2005), prováděli toto pozorování v této fázi výzkumu tři předem zaškolení nezávislí pozorovatelé. Pro zajištění větší objektivity pozorování, neboli za účelem vyloučení subjektivního vlivu na pozorování, byl cíl výzkumu pozorovatelům nesdělen, tzn., jednalo se o tzv. **slepý pokus** (Hendl, 2009).

Pozorovatelé sledovali v laboratoři předem připravené nahrávky (úseky tréninkových jednotek) a analyzovali je podle přesně stanovených kategorií, tzn., prováděli strukturované pozorování, neboli **reduktivní deskriptci** (Ferjenčík, 2000). Kategorie pozorování se ve fázi předvýzkumu a následného výzkumu od sebe lišily. Zde uvádíme pouze kategorie určené pro rozšiřující fázi výzkumu (tabulka č. 2).

Příprava nahrávek pro video analýzu probíhala následovně:

- Výzkumník vybral z prvního a posledního, příp. kontrolního natáčení vždy všechny úseky, které zachycovaly 3 výzkumné situace, tzn. Zadávání cvičení, Individuální korekce, Činnost trenéra během cvičení. Vybrány byly pouze situace se svým začátkem, průběhem a koncem.
- Následně vybral ty momenty, které představují typické, resp. nejčastější vzorce chování trenéra.
- Z těchto poté vybral vždy jen jeden moment pro každou situaci na základě kvality video nahrávky (kvalita zvuku, zachycení co největšího počtu zúčastněných, zachycení obličejů zúčastněných, primárně svěřenců).
- Označení takto vybrané nahrávky pro video analýzu bylo např: PNET-ind.k-a, PNET-ind.k-b či PNET-ind.k-c (jméno trenéra-situace-doba (před, po, kontrolní)).

Celkem bylo analyzováno 90 nahrávek vybraných tímto způsobem. Vzhledem k vzorkování událostí měla každá nahrávka jinak dlouhou dobu trvání (v rozmezí od 00:20 do 03:39min).

Ve fázi předvýzkumu bylo použito pro video analýzu celkem 17 kategorií, které se skládaly z dvanácti kategorií popsanych v nejčastěji používaném systému Coaching Behavior Assessment System (CBAS), (Smith, Smoll, & Hunt, 1977) a pěti doplňujících kategorií vycházejících z intervenční metody VTI (Sledování se zájmem, Sledování po korekci, Sleduje něco jiného, Stojí daleko či blízko, Přibližuje se – Oddaluje se). Všechny kategorie se týkaly pouze chování trenéra. Předpokládali jsme, že po absolvování intervence se mohou změny projevit také v prvcích CBAS.

Ve fázi rozšiřujícího výzkumu bylo použito pro video analýzu celkem 13 kategorií, které se skládaly převážně z prvků používaných ve VTI, doplnily je prvky důležité ve vztahu k motivaci a efektivitě tréninkového procesu. Počet kategorií byl oproti předvýzkumu zredukován (doporučeno je 10 – 20 kategorií) (Ferjenčík, 2000) a zaměření kategorií bylo pozmeněno tak, aby se mohlo snáze provést porovnání se zúčastněným pozorováním. Kategorie byly rozděleny do třech skupin podle situace, ve které byly hodnoceny. Některé kategorie se v jednotlivých situacích opakují. Většina kategorií popisuje chování trenéra, kategorie Věnování pozornosti (V) se týká chování hráče či hráčů (viz. tabulka č. 2).

Jednotlivé kategorie byly zaznamenávány buď v podobě četnosti výskytu jevu, nebo v podobě doby trvání, resp. procentuální části ze záznamu (v případě kategorií týkajících se věnování pozornosti). Na nahrávkách zachycujících vždy konkrétní situaci se pozorovatelé snažili zaznamenat pouze kategorie chování příslušné pro danou situaci. Vzhledem k rozdílně



dlouhým nahrávkám dobu (od 00:20 do 03:39) proběhl při zpracování dat vždy přepočet četnosti proměnné na 1 minutu. V situacích Individuální korekce a Zadávání cvičení byly však počítány také pouze četnosti, tzn., bez přepočtu. Předpokládáme, že už samotná doba trvání události a tím pádem také četnost určitých proměnných v těchto ohraničených situacích přináší zajímavé výsledky.

Tab. 2: Přehled sledovaných kategorií v rámci rozšiřujícího výzkumu

PŘECHOD Z ČINNOSTI DO ČINNOSTI / ZADÁVÁNÍ CVIČENÍ A ZAČÁTEK CVIČENÍ		
KÓD	POPIS	PROPOJENÍ S TEORIÍ
Z	<p><b>Získání pozornosti</b></p> <p>Výrazný signál verbální: „Pojď“, „Stop“, „Tak“, „Holky“</p> <p>Výrazný signál neverbální: přiblížení, pohyb, gesto, hlasitost/změna intonace</p> <p>Otázka/aktivace: „K čemu budou sloužit ty gumy?“ „Ukažte mi, jak budete mít ruku.“</p>	<p>ČETNOST</p> <p>Získání si pozornosti je klíčovou dovedností, která zvyšuje pravděpodobnost efektivního předání sdělení a snižuje pravděpodobnost přerušování činnosti a opakování informací (Beaufortová, 1997).</p>
K	<p><b>Kompence</b></p> <p>Vysvětluje: „Je potřeba mít míč mírně před sebou.“</p> <p>Pojmenovává to, co je nebo co bude: „Zopakujeme si, co dělají nohy.“</p> <p>Vyzývá ke cvičení: „Pojďme“, „Začneme“</p> <p>Odpovídá svěřenci</p> <p>Ukazuje techniku, využívá názornou ukázkou</p> <p>Pozn. Zopakování odpovědi neskórujeme.</p> <p>Pozn. Pokud trenér pouze celou dobu vysvětluje, snažíme se skórovat oddělené části – tematicky (např. „Dnes děláme kroky, zítra ruce.“, „Budete k sobě docházet.“, „Na turnaji jste to dělali špatně, byli jste tam pomalu.“ atd.).</p>	<p>ČETNOST</p> <p>Demonstrace pomáhá svěřenci vytvořit si představu, tzv. vnitřní reprezentaci nadcházejícího cvičení či prvku (Coker &amp; Fischman, 2010).</p>
A	<p><b>Aktivace*</b></p> <p>Ptá se s cílem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vytvoření vlastního řešení: „Co zkusíš příště udělat jinak proto, aby ti míč letěl do hříště?“ „Kde a proč zkusíš příště míč trefit?“</li> <li>- kontroly porozumění: „Na co si tedy budete dávat pozor?“, „K čemu nám toto cvičení slouží?“</li> <li>- „usvědčení“: „Zopakuj mi, co jsem říkal!“</li> </ul> <p>Vyzývá k ukázce, k pokusu bez míče</p> <p>Pozn. Tzv. řečnické otázky neskórujeme.</p> <p><small>*Aktivace je zde vnímána pouze ve formě otázek, což se mírně odlišuje chápání tohoto pojmu ve VT1.</small></p>	<p>ČETNOST</p> <p>Je potřeba si ověřit, zda svěřencem opravdu porozuměl sdělení (ne ho jen slyšel) (Coker &amp; Fischman, 2010; Fleming, Robson, &amp; Smith, 2008, in Walsch, 2011; Smith &amp; Smoll, 2012; Weinberg &amp; Gould, 2011).</p>
S	<p><b>Zastavení cvičení</b></p> <p>Přerušení cvičení (bezprostředně po zahájení) z důvodu nefungující organizace či provedení.</p>	<p>ČETNOST</p> <p>Opakované přerušování cvičení může u dětí rozvíjet negativní pocity (např. znechucení) a snižovat motivaci pro další práci (Beaufortová, 1997).</p>
V	<p><b>Věnování pozornosti trenérovi</b></p> <p>Hráči věnují pozornost trenérovi, když je aktivní, případně věnují pozornost hráči, pokud na něm trenér demonstruje cvičení.</p>	<p>DOBA TRVÁNÍ</p> <p>Vzájemné věnování pozornosti je základním stavebním kamenem úspěšné komunikace, tzn., trenér sleduje svěřence, svěřenci trenéra (Beaufortová, 1997). Věnování pozornosti trenérovi by mělo být odpovědí (reakcí) na trenérovu snahu získat si pozornost.</p>
INDIVIDUÁLNÍ ZPĚTNÁ VAZBA		
KÓD	POPIS	PROPOJENÍ S TEORIÍ
T	<p><b>T-H-T cyklus zpětné vazby</b></p> <p>Trenér reaguje na činnost hráče - poskytuje zpětnou vazbu (korekce), nechává hráči další pokus a poskytuje další zpětnou vazbu; můžeme pozorovat střídání se.</p>	<p>OZNAČENÍ TYPU CYKLU</p> <p>Předání a vzetí si řady, střídání se (jeden ze základních Principů úspěšné komunikace (Biemans, 1990). Povzbuzení či instrukce by měla od trenéra přijít ihned, jak je to možné (Smith &amp; Smoll, 2012). Po vysvětlení či ukázce potřebuje svěřencem možnost (i), aby si cvik mohl vyzkoušet a objevoval tak efektivní způsoby provedení (Coker &amp; Fischman, 2010).</p>
H	<p><b>T-H cyklus zpětné vazby</b></p> <p>Trenér reaguje na činnost hráče – poskytne zpětnou vazbu (korekce), nechává hráči další pokus a současně od hráče odchází; řadíme zde i pouhou zpětnou vazbu bez prostoru k dalším pokusům.</p>	

<b>Z</b>	<b>Získání pozornosti</b>  Trenér získává pozornost pomocí oslovení (např. „Adélko“), přiblížení se, navázání očního kontaktu, doteku, otočení se čelem k hráči, výrazného signálu (např. „táák“), aktivace (otázka či výzva k ukázce bez míče).  Pozn. Pokud trenér současně např. osloví a přibližuje se, skórujeme 2x.	ČETNOST	
<b>K</b>	<b>Kompenzace</b>  Oceňuje: „Výborně, to je ono.“  Poskytuje informaci o tom, co není dobře: „Ne, jsi tam pozdě!“  Vysvětluje: „Je potřeba mít míč mírně před sebou.“  Poskytuje informaci zaměřenou na budoucnost: „Příště se zkus odrazit blíž k síti.“  Povzbuzuje: „Pojď, ještě vydrž!“  Ukazuje techniku, využívá názornou ukázkou či provádí dopomoc  Pozn. Zopakování odpovědi neskórujeme.	ČETNOST	Ocenění zvyšuje pravděpodobnost, že svěřenec danou dovednost příště udělá opět správně (Thorndike, 1927) a zvýší také jeho motivaci (Krenn, Würth, & Hergovich, 2013; Smith, 2010).  Tzv. zvětšená zpětná vazba (ang. augmented feedback), která přichází od trenéra, by neměla být nadbytečná. Tzn., trenér by neměl svěřenci říkat, co svěřenec sám ví na základě své tzv. vnitřní zpětné vazby (ang. intrinsic feedback) (Coker & Fischman, 2010). V opačném případě tato zpětná vazba nevede ke zlepšení.  Proto, aby se svěřenec mohl naučit nějakou dovednost, je potřeba, aby od trenéra získával tzv. informační zpětnou vazbu (ang. information feedback), která svěřenci říká, co má příště udělat jinak (Coker & Fischman, 2010). Tato pozitivně formulovaná instrukce motivuje svěřence do dalších pokusů (Smith & Smoll, 2012). Pomocí zpětné vazby, která je zaměřená na úkol a která nevyvolává pocit hrozby, je udržována vnitřní motivace svěřence (Butler & Nisan, 1986).  Zpětná vazba také ovlivňuje míru self-efficacy svěřence (Beattie, Woodman, Fakehy, & Dempsey., 2015).  Trenér by měl využívat kombinaci způsobů vedení, např. i fyzickou dopomoc (manipulace s částmi těla). Zvýší tak pravděpodobnost pochopení klíčových bodů a rozpoznání, který styl učení svěřenci nejvíce vyhovuje (Gordon, 2009; Walsh, 2011).
<b>A</b>	<b>Aktivace</b>  Ptá se s cílem: - vytvoření vlastního řešení: „Víš, proč ti míč letěl do autu?“, „Kdy se příště zkusíš rozběhnout?“ - kontroly porozumění: „Co si budeš tedy nyní hlídat?“ - vnímání pohybu: „Co cítíš, když ti toto dělá ruka?“, „Cítíš, jak tě to tadý táhne, když máš ruku ve správné poloze?“  Vyzývá k ukázce, k pokusu bez míče  Pozn. Neskórujeme pokus, který plyne sám ze vzorce střídání se či z organizace cvičení (tzv. hráč je na řadě).	ČETNOST	Vnímání pohybu, resp. informace z proprioreceptorů jsou důležitou zpětnou vazbou, která hráče může informovat o správnosti provedení (Schmidt, 1975). Nejprve se však potřebuje naučit, jaké to je (co cítit), když je pohyb proveden technicky správně.  Je důležité, aby trenér vedl svěřence k vytvoření vlastní zpětné vazby, tzn. detekce chyby a následné korekce (Butler & Winne, 1995; Coker & Fischman, 2010). To může být výhodné např. v soutěži, kde trenér není na blízku, nebo má na starosti více svěřenců. Mohlo by se také stát, že by svěřenec byl na zpětné vazbě trenéra závislý a bez ní by nedokázal udržet dobrý výkon (Butki & Hoffman, 2003).
<b>P</b>	<b>Přijetí iniciativy</b>  Trenér reaguje na: - pohled či otočení se hráče směrem k němu - výraz hráče v obličejí  pomocí: - neverbálního projevu (např. usměje se, poplácá ho po ramenu) - verbálního projevu (např. „V klidu, nic se neděje!“, „Nebuď z toho smutný.“)	ČETNOST	Věnovat pozornost a přijímat iniciativy je důležité proto, aby trenér věděl, jaký typ např. ocenění či informace daný svěřenec vyžaduje (co pro jednoho je ocenění pro druhého být nemusí) (Lynch, 2001; Orlick, 2012; Smith, 2010; Smith & Smoll, 2012).  Být vyladěný na řeč těla a poslouchat nejen obsah, ale i pocity, je projevem aktivního naslouchání, které pomáhá utvářet kvalitní vztah mezi jedinci (Yukelson, 2010).  Věnování pozornosti je základem efektivní komunikace (Kennedy, 2011).
<b>V</b>	<b>Věnování pozornosti trenérovi</b>  Hráč věnuje pozornost trenérovi, když je aktivní, tzn., hráč trenéra sleduje, reaguje na jeho otázky a výzvy, plní jeho instrukce, postupuje dle instrukcí – zpomaleně či bez míče.	DOBA	
<b>ČINNOST TRENÉRA BĚHEM CVIČENÍ</b>			
KÓD	POPIS		PROPOJENÍ S TEORIÍ
<b>T</b>	<b>T-H-T cyklus zpětné vazby</b>  Trenér reaguje na činnost hráče - poskytuje zpětnou vazbu (korekce), nechává hráči další pokus a poskytuje další zpětnou vazbu; můžeme pozorovat střídání se;  V rámci cyklu T-H-T může být pauza z důvodu čekání, než na hráče přijde řada. Potom dobu trvání cyklu (kontakt trenéra s hráčem) sčítáme: <b>F</b> T-H-Ta <b>B</b> T-H-Tb <b>C</b> T-H-Tc <b>D</b> T-H-Td	označení typu cyklu a doba trvání	
<b>H</b>	<b>T-H cyklus zpětné vazby</b>  Trenér reaguje na činnost hráče – poskytne zpětnou vazbu (korekce), nechává hráči další pokus a současně od hráče odchází; řadíme zde i pouhou zpětnou vazbu bez prostoru k dalším pokusům.		

	Typ zpětné vazby, resp. reakce na pokus jakéhokoliv hráče		
O	<b>Otázka</b> (např. „Jak se máš odrážet?“, „Kde budou nohy?“)	ČETNOST	Kárání, případně tresty mohou u svéřence vyvolat pocit strachu z chyby, snížit pocity radosti z činnosti a zvýšit tak pravděpodobnost chyby (Smith, 2010). Kárání může vést u svéřence k frustraci a rozmrzelosti, spíše než ke zlepšenému výkonu (Smith & Smoll, 2012). Ocenění zvyšuje self-efficacy jedince (Bandura, 1997) a pravděpodobnost, že svéřence danou dovednost přistě udělá opět správně (Thorndike, 1927) a zvýší také jeho motivaci (Krenn et al., 2013; Smith, 2010).
R	<b>Kárání</b> (např. „To nemyslíš vážně!“ „Zase ti to mám opakovat?“)		
U	<b>Instrukce</b> - instrukce, vysvětlení, povzbuzení (např. „Soustřed se na to!“, „Ještě se snažíme!“, „Je potřeba si nadhodit výš.“)		
I	<b>Ironie</b> (např. „Jsi rychlý jak moje babička.“)		
E	<b>Ocenění</b> (např. „To je ono, výborně!“)		

Celkově, v obou fázích výzkumu, analyzovali nezávislí pozorovatelé nahrávky všech trenérů z intervenční i z komparační skupiny (6 +4 z předvýzkumu, 2 + 2 z výzkumu). U každého trenéra shlédli nahrávky před a po intervenci, příp. dvě nahrávky s odstupem času, v obou případech vždy všechny tři situace (Zadávání cvičení, Individuální korekce, Činnost trenéra během cvičení). V případě dvou trenérů z intervenční skupiny z rozšiřujícího výzkumu analyzovali ještě tzv. kontrolní nahrávku, v rámci ní opět všechny tři situace.

Video analýza byla prováděna pomocí počítačového programu V.I.P. vypracovaného Ing. Hrdličkou. Program V.I.P. je dostupný na Katedře psychologie FF UK v Praze.

Vzhledem k velké různorodosti sledovaných proměnných bylo prakticky nemožné objektivně vyjádřit, resp. měřit celkový stupeň reliability, tedy míru shody hodnocení posuzovatelů předložených video záznamů. Abychom získali alespoň dílčí informaci o této inter-rater reliabilitě a aby nebyla kontaminována nevýskytem jednotlivých sledovaných kategorií, mohli jsme využít pouze ty proměnné, které měly primárně dostatečnou frekvenci nenulového výskytu. U těchto proměnných jsme získali koeficienty reliability pro průměrné hodnocení dvou pozorovatelů (analýza třetího pozorovatele nebyla dostatečně kvalitní, proto byla vyjmuta), tedy pro vstupní veličiny do celé statistické analýzy (odhad koeficientu na základě Spearman-Brownovy transformace korelace mezi oběma hodnotiteli). Prezentované míry reliability (tabulka č. 3) ukazují na dostatečnou reliabilitu analýzy video záznamů.

Tab. 3: Míry reliability hodnocení pozorovatelů

Škála	Koeficient reliability	
	Jedno hodnocení (korelace mezi posuzovateli)	Průměrné hodnocení
pozornost_ZÍSK	0,23	<b>0,38</b>
kompenzace	0,86	<b>0,93</b>
aktivace	0,92	<b>0,96</b>
pozornost_VĚN	0,52	<b>0,68</b>
T-H	0,91	<b>0,96</b>
ocenění	0,78	<b>0,88</b>

### 3.3 Dotazník

V rámci předvýzkumu byl použit **přeložený dotazník CBAQ** (Coaching Behavior Assessment Questionnaire) (Martin & Barnes, 1999), verze pro sportovce a verze pro trenéra. Účelem bylo, na základě doporučení např. autorů Hayes et al. (2011), kteří použili VTI při rozvoji dovedností asistentů učitelů, zjistit také pohled samotných dětí na chování trenérů, resp. zjistit, zda i ony vnímají nějakou změnu v jejich chování po intervenci. Česká verze dotazníku CBAQ byla následně testována a byla ověřována struktura dotazníku. Na základě tohoto testování byla vytvořena upravená verze s redukováným počtem kategorií a otázek (Baláková & Musálek, 2012). Tato verze s omezeným počtem položek ukázala nejlepší hodnoty indexů fitu RMSEA = 0.056, CFI = 0.964 a také akceptovatelné hodnoty generické reliability.

Pro samotný výzkum byla tedy použita tato **redukováná česká verze dotazníku CBAQ** (dále v textu CBAQ-reduk) (Baláková & Musálek, 2012). Verze pro sportovce byla doplněna 5 otevřenými otázkami za účelem získání dat nad rámec kategorií obsažených v dotazníku CBAQ. Otázky byly následující:

*Jak bys popsal chování trenéra, jaký je to trenér?  
Co trenér dělá, když se ti (vám) něco daří?  
Co trenér dělá, když se ti (vám) něco nedaří?  
Používá trenér názornou ukázkou? Sám nebo na někom z hráčů?  
Jak se na tréninku připravujete na zápas?*

V obou případech (předvýzkum a rozšiřující výzkum) byly dotazníky výzkumníkem administrovány hráčům i trenérům dvakrát, tzn., před a po intervenci u intervenční skupiny, u komparační skupiny dvakrát s odstupem času 6 týdnů, resp. 4 měsíců.

Pro vyhodnocení dat a získání výsledků byly použity pouze dotazníky těch svěřenců, kteří je vyplnili před i po intervenci, resp. při prvním i posledním natáčení. Byly počítány a porovnávány průměry odpovědí hráčů. V rámci předvýzkumu vzhledem k velmi nízkému počtu hráčů nebyl použit žádný test zjišťující významnost změny. Ve fázi rozšiřujícího výzkumu byl použit párový Wilcoxonův test významnosti změny.

Otevřené otázky byly vyhodnoceny pomocí tzv. manifestní obsahové analýzy, tj. analýzy zkoumající explicitní obsahy textu (Plichtová 1996, in Miovský 2006). Použitá byla frekvenční analýza.

### 3.4 Rozhovor

Za účelem doplnění dat týkajících se vnímané změny svého chování, přínosu metody VTI atd. byly výzkumníkem po skončení intervence, případně po druhém natáčení, se všemi zúčastněnými trenéry provedeny **polostrukturované rozhovory**.

Okruhy otázek pro trenéry pracující s metodou VTI byly následující:

*Na čem jste pomocí metody VTI pracovali? Jaké dovednosti vám pomohla rozvinout?  
Co jste si odnesli z práce s metodou VTI?*

*Jak se vám s metodou VTI pracovalo? V čem vidíte její klady a limity?*

*Komu byste práci s metodou VTI doporučili? Co si myslíte o jejím zapojení do vzdělávání trenérů?*

*Vnímáte rozdíl v přínosu práce s metodou VTI a s Manuálem pro trenéry, příp. jaký?*

Okruhy otázek pro trenéry nepracující s metodou VTI byly následující:

*Změnilo se, příp. jak od prvního natáčení vaše chování, resp. dovednosti na tréninku?  
Jaký přínos pro vás měly informace z Manuálu pro trenéry?*

Jednotlivé rozhovory s trenéry byly natáčeny na videokameru. Odpovědi trenérů na otázky byly následně písemně zaznamenány pomocí shrnujícího protokolu, tzn., jako způsob redukce bylo použito vypuštění a vázání (Hendl, 2005).

## 4. Výsledky a jejich rozbor

Výsledky byly rozděleny podle fází výzkumné studie, tzn. na fázi předvýzkumu a fázi rozšiřujícího výzkumu. Zde uvádíme pouze výsledky shrnující rozšiřující fázi výzkumu a souhrnné výsledky.

### Shrnutí výsledků rozšiřujícího výzkumu

#### a) Výsledky intervenční skupiny z pohledu změn po intervenci a trvalosti změn v čase

U obou trenérek v intervenční skupině došlo k výrazným změnám, konkrétně k častějšímu výskytu užitečných prvků a vzorců komunikace a naopak k méně častému užívání méně užitečných prvků a vzorců chování. Konkrétně častější používání užitečných postupů/dovedností, např. vytváření kontaktu, získávání si a věnování pozornosti, přijímání iniciativ, kladení otázek, objasňování techniky, sdělování návodů, jak pohyb provést či provádění pohybem, nahradilo a tím pádem snížilo používání méně užitečných postupů, např. tresty, kárání, upozorňování na chybu. Tento posun je jedním z klíčových principů metody VTI (Wels, 1995, in Bidlová, 2005).

Můžeme také říci, že tento trend měl u obou trenérek relativně setrvalou tendenci, resp. i s odstupem času 5 měsíců byly změny v chování a dovednostech trenérek při kontrolním natáčení pozorovatelné.

#### b) Výsledky porovnávací změny u intervenční a komparační skupiny

Výsledky získané u obou trenérů zařazených do komparační skupiny demonstrují oproti výsledkům intervenční skupiny setrvalý způsob chování, resp. stejné dovednosti a relativní stabilitu prvků a vzorců komunikace. Tento trend dokládá také pohled svěřenců i samotných trenérů. Můžeme říci, že na základě čtyřměsíčního vlastního vývoje trenérů a studia odborných informací (Manuál pro trenéry) ke změnám v chování a komunikačních dovednostech u trenérů nedošlo. I když u obou trenérů byla patrná snaha se něco nového dozvědět, samo o sobě to k zaznamatelné a pozorovatelné změně však nestačilo.

Pro statistickou analýzu významnosti rozdílu časové změny průměrů sledovaných proměnných (před intervencí, po intervenci) mezi intervenční a komparační skupinou jsme použili třífaktorový model analýzy variance při opakovaných observacích (faktory: intervence, čas a nezávislé hodnotitelé). V tabulkách je prezentována F- statistika testující interakční efekt intervence a časové změny (před intervencí, po intervenci), opět spolu s příslušnou p-hodnotou. Výsledky uvádíme vždy v souvislosti s danou sledovanou situací.

#### Situace: Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení

V situaci Zadávání cvičení se vyskytují dva signifikantní rozdíly časových změn sledovaných proměnných mezi intervenční a komparační skupinou, konkrétně se jedná o rozdíl ve věnování pozornosti trenérům celou skupinou a v aktivaci hráčů trenéry. Pozorujeme, že u trenérů intervenční skupiny došlo k výraznějšímu nárůstu, v porovnání s komparační skupinou, tzn., trenéři intervenční skupiny po intervenci daleko častěji své svěřence aktivovali a celá skupina svěřenců jim mnohem delší dobu věnovala pozornost, zatímco trenéři komparační skupiny své svěřence neaktivovali téměř vůbec a celá skupina svěřenců jim jen o něco více

věnovala pozornost. U intervenční skupiny pozorujeme také nárůst četnosti získání si pozornosti a méně častou potřebu zastavovat cvičení, zatímco u komparační skupiny vidíme téměř neměnné výsledky.

Tab. 4: Analýza významnosti rozdílů časových změn v situaci Zadávání cvičení mezi intervenční a komparační skupinou

Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení								
	OPAK		pozornost_ CELÁ_%	pozornost_ VĚTŠ_%	pozornost_ MENŠ_%	pozornost_ ZÍSK_MIN	AKT_MIN	zastavuje_MIN
1 INTERV	1 a	Průměr	4,68	34,10	16,70	1,90	0,89	0,74
		Směr.odchylka	5,41	26,98	26,05	1,29	1,08	0,55
	2 b	Průměr	74,14	5,42	1,07	2,98	4,65	0,00
		Směr.odchylka	13,24	7,48	2,13	2,75	1,35	0,00
	3 c	Průměr	58,25	8,19	2,17	3,18	3,52	0,50
		Směr.odchylka	16,28	6,93	4,33	2,54	0,62	0,60
2 KOMPAR	1 a	Průměr	0,00	21,54	26,88	1,74	0,26	0,23
		Směr.odchylka	0,00	25,53	32,54	0,93	0,52	0,47
	2 b	Průměr	25,72	22,97	25,45	1,77	0,08	0,24
		Směr.odchylka	34,17	12,93	28,16	0,61	0,16	0,30

INTERV x KOMPAR	Kategorie	F	p
	pozornost_CELÁ_%	5,85	0,036
	pozornost_VĚTŠ_%	2,26	0,159
	pozornost_MENŠ_%	0,32	0,583
	pozornost_ZÍSK_MIN	0,13	0,729
	AKT_MIN	14,94	0,005
	zastavuje_MIN	3,88	0,084

p<0,05

INTERV/INT – intervenční skupina, KOMPAR/KOM – komparační skupina

pozornost\_CELÁ\_% - celá skupina věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_VĚTŠINA\_% - většina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_MENŠINA\_% - menšina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍSK\_MIN – četnost získávání si pozornosti svěřenců (přepočet na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace svěřenců (přepočet na 1 min); zastavuje\_MIN – četnost zastavování cvičení (přepočet na 1 min)

### Situace: Individuální korekce

V situaci Individuální korekce se významné rozdíly časových změn sledovaných proměnných mezi intervenční a komparační skupinou nevyskytují. Můžeme však vidět, že např. doba pozornosti věnovaná hráčem trenérovi se u intervenční skupiny prodlužuje, zatímco u komparační skupiny dokonce klesá. Trenéři intervenční skupiny také častěji hráče aktivují a přijímají jejich iniciativy než trenéři komparační skupiny. Proměnná získání si pozornost je u obou skupin v druhé situaci méně častá.

Tab. 5: Analýza významnosti rozdílů časových změn v situaci Individuální korekce mezi intervenční a komparační skupinou

Individuální korekce						
INTERV	OPAK		pozornost_ VĚN_%	pozornost_ ZÍSK_MIN	AKT_MIN	iniciativa_MIN
1 a	1 a	Průměr	45,70	5,58	0,00	0,00
		Směr.odchylka	3,20	3,24	0,00	0,00
	2 b	Průměr	53,67	3,12	1,09	1,47
		Směr.odchylka	11,87	2,44	1,36	1,16
	3 c	Průměr	36,17	3,62	0,97	0,31
		Směr.odchylka	15,38	3,07	1,21	0,36
KOMPAR	1 a	Průměr	23,66	3,28	0,00	0,00
		Směr.odchylka	25,78	3,47	0,00	0,00
	2 b	Průměr	22,05	2,39	0,00	0,48
		Směr.odchylka	15,48	2,44	0,00	0,97

INTERV x KOMPAR	Kategorie	F	p
	pozornost_VĚN_%	0,32	0,584
	pozornost_ZÍSK_MIN	0,30	0,596
	AKT_MIN	2,15	0,171
	iniciativa_MIN	1,05	0,327

p<0,05

INTERV – intervenční skupina, KOMPAR – komparační skupina

pozornost\_VĚN\_% - hráč věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍSK\_MIN – četnost získávání si pozornosti svěřenců (přepočet na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace svěřenců (přepočet na 1 min); iniciativa\_MIN – četnost přijímání iniciativy svěřence (přepočet na 1 min);

## Situace: Vedení družstva během cvičení

V situaci Vedení družstva během cvičení se vyskytují dva signifikantní rozdíly časových změn sledovaných proměnných mezi intervenční a komparační skupinou. Konkrétně se jedná o rozdíly ve využívání T-H a T-H-T cyklu oprav. Pozorujeme, že u trenérů intervenční skupiny klesá četnost využívání T-H cyklu, naopak stoupá četnost T-H-T cyklu, u trenérů komparační skupiny pozorujeme dokonce opačnou tendenci. Podobný trend v rozdílech, i když ne signifikantní, sledujeme také u aktivace.

Tab. 6: Analýza významnosti rozdílu časových změn v situaci Vedení družstva během cvičení mezi intervenční a komparační skupinou

Vedení družstva během cvičení									
	OPAK		TH_MIN	THT_MIN	AKT_MIN	ocenění_MIN	instrukce_MIN	ironie_MIN	kárání_MIN
INTERV	1 a	Průměr	3,34	0,48	0,20	0,93	3,82	0,20	0,44
		Směr.odchylka	0,70	0,56	0,40	0,79	1,22	0,40	0,51
	2 b	Průměr	1,21	1,04	1,61	1,04	2,79	0,11	0,32
		Směr.odchylka	0,57	0,50	1,28	0,50	0,71	0,21	0,41
	3 c	Průměr	0,92	1,61	1,48	1,76	3,79	0,00	0,09
		Směr.odchylka	0,68	0,59	1,35	0,42	0,76	0,00	0,18
KOMPAR	1 a	Průměr	1,27	0,60	0,23	0,00	3,22	0,00	0,00
		Směr.odchylka	0,59	0,44	0,46	0,00	0,95	0,00	0,00
	2 b	Průměr	2,88	0,00	0,23	0,16	3,53	0,00	0,68
		Směr.odchylka	0,51	0,00	0,45	0,32	0,76	0,00	0,87

INTERV x KOMPAR	Kategorie	F	p
	TH_MIN	39,55	0,000
	THT_MIN	7,09	0,021
	AKT_MIN	3,60	0,082
	ocenění_MIN	0,01	0,929
	instrukce_MIN	2,05	0,177
	ironie_MIN	0,17	0,687

p<0,05

INTERV – intervenční skupina, KOMPAR – komparační skupina

TH\_MIN, THT\_MIN – počet typů korekce (T-H nebo T-H-T), (přepočten na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace svěřenců (přepočten na 1 min); ocenění\_MIN, instrukce\_MIN, ironie\_MIN, kárání\_MIN – četnost typů zpětné vazby (přepočten na 1 min)

## 5. Shrnutí všech výsledků

Výsledky získané z předvýzkumu a rozšiřující části výzkumné studie shrnujeme podle sledovaných oblastí, resp. výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že závěry předvýzkumu jsou ovlivněny určitými limity studie, které jsme se ve fázi rozšiřujícího výzkumu snažili eliminovat, a i když přinášejí také určité příznivé závěry a částečně korespondující se závěry rozšiřující fáze, předkládáme zde pouze výsledky získané z rozšiřující výzkumné fáze. Zaměřujeme se jak na výsledky intervenční skupiny, tak na jejich porovnání s komparační skupinou.

### 1. Jaký vliv má metoda VTI na rozvoj komunikačních dovedností trenéra, tzn., jak mění styl interakce se sportovci?

V rámci zúčastněného a nezúčastněného pozorování byly pro popis komunikačních dovedností trenérů použity převážně principy úspěšné komunikace využívané metodou VTI. Závěry kazuistik trenérů, kteří podstoupili intervenci v podobě metody VTI, ukazují, že u trenérů došlo během intervence k osvojení si určitého počtu komunikačních dovedností a ke změně stylu vedení. *Nejvýraznější změny* po intervenci byly na základě zúčastněného

pozorování zaznamenány v *navazování kontaktu s hráčem, naladění se na hráče, získávání si pozornosti svěřenců, věnování pozornosti svěřencům a přijímání jejich iniciativ*. Dále, vzhledem k *velmi časté aktivaci hráčů* a také *využívání T-H-T cyklu* místo T-H cyklu korekce, přičemž obojí vyžaduje častější střídání se v komunikaci trenéra se svěřencem/ci, můžeme říci, že trenéři se, na základě popisů stylu vedení Martense (2006) stali *více kooperativními* a zároveň *posilovali interakce* mezi vlastní osobou a svěřencem/ci. Vzhledem k tomu, že se zvýšila četnost aktivace (dotazování) svěřenců, můžeme říci, že trenéři častěji naplňovali potřebu autonomie svěřencům a tím je tzv. *zplnomocňovali*.

Z hlediska udržitelnosti změny můžeme říci, že téměř u většiny změn byla pozorována setrvalá pozitivní tendence. Avšak v kategoriích věnování pozornosti a přijímání iniciativ došlo k mírnému poklesu.

Komunikační dovednosti trenérů intervenční skupiny byly hodnoceny také jejich svěřenci pomocí dotazníku CBAQ-reduk. Testy významnosti změny ukázaly **častější povzbuzování** a naopak **méně časté potrestání**. Svěřenci měli možnost také hodnotit chování trenérů pomocí otevřených otázek. Jejich odpovědi pozitivní změnu v kategoriích povzbuzování a potrestání potvrdily. Svěřenci zároveň také hodnotili své trenéry jako více využívající názornou ukázkou, aktivaci, vnímali je jako více vtipné a zároveň mluvící o technice a o postupech, které jim ve zdokonalení technického provedení mohou pomoci.

Trenéři zařazení do komparační skupiny, kteří absolvovali diskusi nad tzv. Manuálem pro trenéry, žádných významných pozorovatelných změn nedosáhli. Závěry zúčastněného a nezúčastněného pozorování se v tomto téměř shodují. Také odpovědi svěřenců v dotazníku CBAQ-reduk dokládají na základě testu významnosti změny neměnnou situaci. Téměř shodné odpovědi v první a druhé situaci (tzn. začátek a konec spolupráce) svěřenců na otevřené otázky doplněné k dotazníku potvrzují tyto závěry.

## 2. Jak mění metoda VTI trenérovu sebereflexi svých dovedností?

Trenéři jak ze skupiny intervenční tak komparační měli možnost hodnotit své chování, resp. dovednosti pomocí dotazníku CBAQ-reduk, verze pro trenéry. Pomocí výsledků z tohoto dotazníku jsme u trenérů intervenční skupiny zaznamenali mírnou příznivou změnu ve vnímání svého chování. Tuto změnu také shodně popisovali jejich svěřenci.

Vzhledem k tomu, že jsme primárně s trenéry pracovali na prvcích komunikace plynoucích z metody VTI, větší přínos pro studii sledujeme v jejich sebereflexi v rámci polostrukturovaného rozhovoru. Trenéři díky metodě VTI (de facto díky první video zpětné vazbě) došli k *uvědomění si, jak velký vliv mají* na chod tréninků a také na chování a výkony svěřenců. Na závěr intervence popisovali, že si častěji získávají pozornost svěřenců, *navazují s nimi kontakt* (a jsou jim blíže), více je oceňují, povzbuzují, aktivují k vlastnímu myšlení, méně trestají, při korekci sdělují, co a jak má být jinak, využívají provedení pohybem a snaží se svěřence nabudit.

V komparační skupině došlo u jednoho trenéra v rámci odpovědi v dotazníku CBAQ-reduk k výraznějšímu poklesu ve všech kategoriích, u druhého trenéra se jeho sebereflexe v rámci odpovědi nijak výrazně neměnila.

V rámci závěrečného rozhovoru však nepopisovali žádnou změnu svého chování, resp. dovedností.



### 3. Jak ovlivňuje metoda VTI percepci trenéra sportovci samotnými?

Jak již bylo uvedeno u otázky 1., hodnocení trenérů svěřenci bylo téměř ve shodě s vlastním hodnocením trenérů a se závěry pozorování, tzn., že také svěřenci vnímali u trenérů po intervenci určitou změnu v chování.

Vnímáme však, že více hodnotnějších informací jsme od svěřenců získali na základě otevřených otázek. Pozorovali jsme, že svěřenci trenérů intervenční skupiny měli tendenci se po skončení intervence více rozepisovat při odpovídání na otevřené otázky, jakoby chtěli dát najevo, co všechno u trenéra vnímají a že ho vnímají po intervenci více a pozitivněji. Předpokládáme, že pro děti a mládež může být obtížné odpovídat na otázky popisující „pouze“ nějaké striktní kategorie, jelikož v takto oddělených kategoriích trenéra při tréninku nevnímají.

Svěřenci trenérů zařazených do komparační skupiny ve svých odpovědích na otázky z dotazníku a otevřené otázky žádné změny v chování trenérů nezaznamenali. Jejich písemný projev v rámci odpovědí na otevřené otázky se také nezměnil, dokonce můžeme říci, že odpovědi byli velmi strohé a svěřenci si nedali příliš práce s jejich tvořením

## 6. Diskuse

Výsledky z obou částí výzkumné studie ukazují příznivý přínos metody VTI pro trenéry mládežnického volejbalu. Některé dílčí výsledky však ukazují jistý rozpor. Nesporně klíčovou roli zde hraje videotrenér a jeho profesní dovednosti. Videotrenér výrazně ovlivňuje průběh intervence pomocí metody VTI a vytváří vhodné podmínky pro změnu chování trenérů.

Při spolupráci s jednotlivými trenéry se ukázalo jako velmi přínosné navodit s trenéry *příznivou atmosféru* pro práci s VTI a nácvik dovedností. Trenérům byla poskytnuta prostřednictvím videa možnost uvědomit si své silné stránky, dále na nich pracovat a vědomě je využívat.

Předpokládáme, že příznivá atmosféra také umožnila vhodně naplnit do jisté míry očekávání trenérů dozvědět se, co dělají špatně (musíme brát v potaz, že trenéři jsou v rámci svého vzdělávání trénování v odhalování technických chyb svých svěřenců, tuto tendenci pak využívají také směrem k sobě samému). Videotrenér byl tak nejen *podporující, ale také konfrontující*, porovnával zdařilé situace s těmi méně zdařilými.

Důležitým faktorem, který hrál roli v získání příznivých výsledků z naší studie, byla *motivace trenérů* v intervenční skupině. A i když jeden z trenérů ve fázi předvýzkumu deklaroval, že vzhledem ke svému vysokému věku již nehodlá na sobě nic měnit, že ho práce s metodou VTI „pouze“ zajímá, zřejmě vlivem pozorování vlastních úspěšných komunikačních prvků a vzorců a tzv. sebemodelování jsme i u něj zaznamenali určité příznivé změny v chování.

Na základě poznatků získaných z pozorování a převážně z odpovědí samotných trenérů ve fázi předvýzkumu (uváděli, že by potřebovali více času na „zažití si“ trénovaných dovedností) byl pro rozšiřující výzkum *navýšen počet cyklů VTI*, resp. zpětnovazebných rozhovorů, což se ukázalo být přínosné.

I když jsme ve studii dosáhli velmi příznivých výsledků, přeci jen se některé dílčí výsledky kvantitativních metod v rámci jednotlivých kazuistik rozcházejí. Příčin těchto rozdílů může být více.

Jednou z hlavních příčin může být nevhodný výběr doplňujících kvantitativních nástrojů. V rámci *video analýzy* se ukazuje nevhodné skórovat všechny kategorie ve všech třech situacích, tak jak tomu bylo v rámci předvýzkumu. Zároveň se také ukazuje, že je vhodnější použít pro nezúčastněné pozorování stejné kategorie, jako pro zúčastněné pozorování za účelem snazšího porovnání, což dokazují výsledky rozšiřujícího výzkumu.

Předpokládáme také, že i když byla na základě ověření pozměněna struktura *dotazníku CBAQ*, je velmi obtížné pro děti hodnotit chování trenéra v přesně vymezených kategoriích. Proto se také odpovědi hráčů na otázky v dotazníku mohly částečně rozcházet s jejich odpověďmi na otevřené otázky. Další příčinou nesourodých výsledků můžeme také shledávat v rozdílných zkušenostech svěřenců, tzn. co je pro jednoho hráče oceněním, pro druhého oceněním ještě být nemusí. Tyto zkušenosti, resp. jiná hodnotící měřítka, pak samozřejmě mohou výsledky ovlivňovat. Navrhujeme pro další studie podobného zaměření použít spíše než dotazníky posuzující chování trenéra dotazníky zjišťující sociální a *motivační klima* ve skupině, případně míru užívání si, podobně jako to ve svých studiích udělali např. Hassan a Morgan (2015). Užitečné by také bylo získat více anamnestických *informací o svěřencích*, které by pomohly případně eliminovat vliv jejich zkušeností na zkeslení výsledků.

Podle reakcí trenérů soudíme, že také druhá podoba dotazníku *CBAQ-reduk*, *verze pro trenéry*, nemusí být velmi validním nástrojem, jelikož trenéři často komentovali, že by otázky rozdělili na dvě části, tzn. na část týkající se tréninku a na část popisující zápas, a na každou by odpověděli jinak.

K nesouladu mezi výsledky získanými od svěřenců a od trenérů, a zejména ke zhoršené *sebereflexi* některých trenérů při druhém hodnocení mohl přispět také fakt, že trenéři se po prvním vyplnění dotazníku začali na své projevy a dovednosti více zaměřovat, tzn., získali reálnější představu a byli k sobě více kritičtí. K těmto závěrům ve své studii dospěla také Bidlová (2005).

Celkově rozdíly dílčích výsledků mohly plynout ze skutečnosti, že videotrenér, resp. pozorovatel, vnímal trenéra pouze v jednom konkrétním tréninku (např. za týden), zatímco *svěřenci* i trenér mohli na chování *nahlížet více komplexně*, tzn. brát v potaz tréninky i zápasy, kterých se videotrenér neúčastnil.

Při výběru nahrávek pro video analýzu a následně při vyhodnocování výsledků se jako velmi problematické jevílo *porovnávání zachycených a zpracovaných situací*. Tzn., i když jsme se snažili za účelem video analýzy vybírat mimo stanovená kritéria uvedená v metodologii práce situace podobného typu, je velmi obtížné stanovit, jaké chování a dovednosti trenéra by v dané situaci byly optimální. Je potřeba brát v úvahu širší kontext, předchozí a nadcházející tréninkové jednotky, aktuální zápasové výsledky, fázi sezóny, aktuální složení týmu na tréninku apod.

Vzhledem k problematičnosti, resp. neznalosti kontextu popsané v předchozím bodu, je VTI výhodné, jelikož umožňuje během zpětnovazebných rozhovorů *objasňovat motivy* a záměry trenéra a tím snáze vyhodnotit, co v danou chvíli bylo či nebylo užitečné udělat ze strany trenéra.

Můžeme také předpokládat, že v týmech, kde mezi trenérem a svěřenci nepanovala příliš příjemná atmosféra na začátku intervence, byla *doba trvání intervence* příliš krátká na to, aby u svěřenců došlo ke změně ve vnímání trenéra. V rámci rozšiřujícího výzkumu, kde byla intervence prodloužena, tolik rozporů nesledujeme, což může podpořit náš předpoklad.

Jedním z největších přínosů pro trenéry byla možnost sledovat *vlastní video nahrávky* reálných situací, namísto např. modelových situací či nahrávek jiných úspěšných trenérů. Také např. Hayes et al. (2011) potvrzují významnost sledování vlastního videa (tzn. video zpětnou vazbu) pro učení dovedností, konkrétně učitelských asistentů.

Jak je uvedeno ve výsledcích, metoda VTI vedla u trenérů zahrnutých do rozšiřující fáze výzkumu ke *stálosti* většiny *dovedností v čase*.

Na základě individuální práce s trenéry, jejich výpovědí a našeho subjektivního dojmu můžeme také říci, že vlivem této intervence došlo u trenérů také ke *zvýšení* jejich *sebedůvěry*. K podobným závěrům ve své studii došli také např. autoři Doria, Kennedy, Strathie, a Strathie (2014).

Pro další práci s metodou VTI ve sportovním prostředí se jeví jako užitečné zaměřit se na zápasové situace a vést trenéry k *přenosu dovedností* získaných v situacích tréninku *do soutěžního prostředí*.

Za účelem dalšího a hlubšího zkoumání tohoto tématu by jistě bylo přínosné přiblížit podmínky studie více *experimentu*. Vzhledem ke komplexnosti a složitosti situací, kterou jsme popsali v předchozích bodech, by bylo jistě užitečné zaměřit se při video analýze pouze na základní principy efektivní komunikace, které by se v komunikaci trenéra s týmem měly objevovat vždy, bez ohledu na situaci, v porovnání např. s oceněním, instrukcemi, aj.

## Závěr

Práce podrobně popisuje a hodnotí průběh práce mládežnických trenérů volejbalu pomocí metody Videotrénink interakcí. Vycházeli jsme z předpokladu, že dobrá komunikace vyžaduje trénink a reflexi. Tzn., že je potřeba vždy začít se sebereflexí, s porozuměním vlastním komunikačním vzorcům a nahlížet na komunikaci jako na dovednost, která vyžaduje konstantní pozornost a trénink. Klíčovým bodem dobré komunikace trenéra je také porozumění svěřencům, jejich potencialu.

Tato mnohopřípadová studie ukazuje a znovu potvrzuje, že metoda Videotrénink interakcí je velmi dobře použitelná v prostředí sportu, tzn., nenarušuje běžný chod tréninkových jednotek, trenér ani svěřenci nejsou příliš přítomností kamery ovlivněni, videozáznam se dá s kvalitní kamerou technicky dobře pořídit, podobně jako je tomu ve všech dalších aplikačních oblastech metody VTI.

Navíc nám tato studie poskytuje výsledky, které ve shodě s našimi předpoklady potvrzují, že metoda VTI může být při větším počtu zpětnovazebných rozhovorů užitečným nástrojem při rozvoji komunikačních dovedností sportovního trenéra.

Užitečnost metody VTI v rámci vzdělávání trenérů popisují také sami trenéři zapojení do naší studie. Předpokládáme, že po zakončení trenérského vzdělání by měl mít trenér tolik dovedností a zkušeností, aby v reálné situaci následně nezažil „šok“. Vzhledem k obsahu stávajícího trenérského vzdělání se toto, minimálně v oblasti komunikace s týmem, stát může.

Přínos metody VTI v prostředí sportu shledáváme také v tom, že v průběhu intervence si trenér může objevovat a tvořit svůj vlastní trenérský styl sám. Domníváme se, že trenér by se měl chovat tak, aby to nebylo efektivní pouze ve vztahu k cílům tréninkového procesu a zásadám práce s dětmi a mládeží, ale aby se trenér ve svém stylu cítil dobře, aby mu tzv. pasoval na míru. Jedině tak si svou práci může užívat a mít z ní radost.

## Seznam použitých zdrojů

- Baláková, V. (2008). *Komunikační dovednosti trenéra volejbalu*. (Diplomová práce). Praha: FTVS UK.
- Baláková, V., & Musálek, M. (2012). Pilot testing of the Czech versions of the Coaching Behavior Assessment Questionnaire Structure. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica*, 42(1), 53-64.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beattie, S., Woodman, T., Fakehy, M., & Dempsey, C. (2015). The role of performance feedback on the self-efficacy-performance relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1-14.
- Beaufortová, K. (1997). *Tréninkový manuál účastníka základního výcviku ve VTI*. Praha: Spin ČR.
- Bidlová, E. (2005). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. (Disertační práce). Praha: FF UK.
- Biemans, H. (1990). Video Home Training: Theory, method and organization of SPIN. In J. Kool (Ed.) *International Seminar for Innovative Institutions*. Ryswijk: Ministry of Welfare, Health and Culture.
- Butki, B. D., & Hoffman, S. J. (2003). Effects of reducing frequency of intrinsic knowledge of results on the learning of a motor skill. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 569-580.
- Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Coker, Ch. A., & Fischman, M. G. (2010). Motor skill learning for effective coaching and performance. In J. M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology*. New York: McGraw – Hill.
- Disman, M. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Doria, M., Kennedy, H., Strathie, C., & Strathie, S. (2014). Explanations for the success of Video Interaction Guidance (VIG): An emerging method in family psychotherapy. *Family Journal*, 22(1), 78-87.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1652-1659.
- Gordon, D. (2009). *Coaching science*. Exeter: Learning Matters.
- Hassan, M. F. H., & Morgan, K. (2015). Effects of a mastery intervention programme on the motivational climate and achievement goals in sport coaching: A pilot study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(2-3), 487-503.
- Hayes, B., Richardson, S., Hindle, S., & Grayson, K. (2011). Developing teaching assistants' skills in positive behaviour management: an application of Video Interaction Guidance in a secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 255-269.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Horn, T. S. (2008). *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kennedy, H. (2011). What is video interaction guidance? In H. Kennedy, M. Landor & L. Todd (Eds.). *Video Interaction Guidance: A relationship-based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing* (20-42). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Krenn, B., Würth, S., & Hergovich, A. (2013). The impact of feedback on goal setting and task performance. *Swiss Journal of Psychology*, 72(2), 79-89.
- Lee, M. (1993). *Coaching children in sport: Principles and Practice*. London: E & FN Spon.
- Lynch, J. (2001). *Creative coaching*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martin, S. B., & Barnes, K. (1999). Coaching behavior questionnaire. *Unpublished manual*, University of North Texas, Denton.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Orlick, T. (2012). *Na cestě k vítězství: jak zvítězit ve sportu i v životě pomocí mentálního tréninku*. Brno: CPRESS.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada, Praha.
- Smith, R. E. (2010). A positive approach to coaching effectiveness and performance enhancement. In J. M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology* (42-58). New York: McGraw – Hill.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2012). *Sport psychology for youth coaches: developing champions in sports and life*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Hunt, E. B. (1977). A system for the behavioural assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *American Journal of Psychology*, 39, 212-222.
- Walsh, J. (2011). Communication with young players. In I. Stafford, (Ed). *Coaching children in sport* (84-96). Oxon: Routledge.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Yukelson, D. P. (2010). Communicating effectively. In J. M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology* (149-165). New York: McGraw - Hill.