

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

**Pedagogické a psychologické aspekty ovlivňující výkon
v mládežnickém fotbale**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Petr Jansa, CSc.

Vypracoval:

Bc. Daniel Byrtus

Praha, srpen 2017

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

V Praze, dne

.....

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

Chtěl bych poděkovat svému vedoucímu práce doc. PhDr. Petru Jansovi, CSc. za odborné vedení, důležité připomínky ke zpracování této diplomové práce, trpělivost a příjemnou vzájemnou spolupráci.

Abstrakt

Název: Pedagogické a psychologické aspekty ovlivňující výkon v mládežnickém fotbale

Cíle: Cílem teoretické části práce je analýza pedagogicko-psychologického vývoje hráče a pedagogických aspektů ovlivňující herní výkon z hlediska výchovného působení trenérů a rodičů fotbalisty. Vybraná teoretická východiska poté spojujeme do souvislostí s herním projevem hráče a jeho sportovním vývojem.

Obsahem výzkumné části je zkoumat emoční reakce hráčů přípravkových a žákovských kategorií v klubech AC Sparta Praha a FK Dukla Praha. Analyzovali jsme zjištěné výsledky emočního prožívání hráčů a následně se věnovali komparaci rozdílů faktorů ve vývojových etapách sportovního vývoje a výsledků rozdílů emočních reakcí hráčů obou klubů.

Metody: V této práci jsme použili metodu dotazování, konkrétně standardizovaný dotazník emočních reakcí DEMOR zkoumající emoční reakce žáků. Ten jsme upravili pro prostředí sportovního tréninku a provedli pilotáž. Výzkumné šetření bylo provedeno v sedmi týmech fotbalového klubu AC Sparta Praha a v sedmi týmech FK Dukla Praha kategorií U9-U15.

Výsledky: Výsledky ukázaly vysoké hodnoty pozitivních emočních reakcí hráčů napříč všemi zkoumanými kategoriemi obou klubů. Hráči starších kategorií prožívají negativní pocity ve větší míře, než hráči mladších kategorií. V komparaci rozdílů v emoční reakci hráčů mezi oběma kluby byly v určitých faktorech zjištěny statisticky významné rozdíly.

Klíčová slova: Sportovní vývoj, psychický vývoj, emoční reakce, fotbal, herní výkon

Abstract

Title: Psychological and pedagogical factors that influence player performance in youth football

Objectives: The objective of the theoretical part is to analyze the psychological development of the player and the pedagogical aspects influencing the performance from the point of view of the educational activities of the coaches and parents. The selected theoretical starting points are then linked to the player's game play and its sporting development.

The content of the research section is to examine the emotional reactions of the players of the preparatory and pupil categories in the clubs AC Sparta Praha and FK Dukla Praha. We analyzed the results of the emotional experience of the players and then we analyzed the differences of factors in the developmental stages of the sporting development and the results of the differences of emotional reactions of the players of both clubs.

Methods: In this work we used a questioning method, namely a standardized DEMOR emotional reaction questionnaire examining emotional reactions of pupils. We have adapted it to the sport training environment and piloted. The research was conducted in seven teams of the AC Sparta Prague Football Club and seven teams of FK Dukla Prague in the U9-U15 category.

Results: The results showed high values of positive emotional reactions of players across all the examined categories of both clubs. Players of older categories experience negative feelings to a greater extent than younger players. In the comparison of the differences in the emotional reaction of the players between the two clubs, statistically significant differences were found in certain factors.

Keywords: Sports development, psychological development, emotional response, football, performance

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE OD NAROZENÍ DO 15 LET	11
1.1 Biologické aspekty duševního vývoje.....	12
1.2 Sociální aspekty duševního vývoje.....	13
1.3 Vývojová stadia psychického vývoje.....	14
1.3.1 Vývoj dítěte v kojeneckém věku.....	17
1.3.2 Vývoj ve věku batolete	20
1.3.3 Vývoj dítěte v předškolním věku.....	22
1.3.4 Vývoj dítěte v mladším školním věku	25
1.3.5 Vývoj pubescenta ve starším školním věku.....	28
2. EMOCE VE SPORTU.....	32
2.1 Klasifikace emocí.....	32
3. NEDOSTATKOVÁ A RŮSTOVÁ MOTIVACE.....	36
4. SPORTOVNÍ CHARAKTERISTIKA FOTBALISTY VE VĚKU 5-15 LET.....	39
4.1 Rodina a její role ve sportovním vývoji hráče	40
4.1.1 Způsoby výchovy a její důsledky.....	40
4.1.2 Angažovanost rodičů.....	44
4.2 Trenér a charakteristika sportovního procesu	46
4.2.1 Raná specializace	48
4.2.2 Motivační symbióza.....	49
4.2.3 Charakteristika práce trenéra s mladými hráči.....	52
4.3 Sociální klima v týmu	57

II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	60
5. CÍLE A ÚKOLY PRÁCE, HYPOTÉZY	60
5.1 Úkoly práce.....	60
5.2 Alternativní hypotézy.....	60
6. METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	61
6.1 Použité metody.....	61
6.3 Organizace výzkumného šetření	63
6.4 Statistické zpracování dat	63
6.5 Charakteristika výzkumného souboru.....	64
7. VÝSLEDKY A DISKUZE.....	65
7.1 Analýza faktorů dotazníku DEMOR.....	65
7.2 Komparace emočních reakcí kategorií AC Sparta Praha.....	66
7.3 Komparace emočních reakcí kategorií FK Dukla Praha.....	69
7.4 Komparace emočních reakcí hráčů Sparty Praha a Dukly Praha	72
8. ZÁVĚRY	79
9. Seznam literatury	81
10. SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	85
11. PŘÍLOHY	87

ÚVOD

Každý klub pro svou výkonnostní i finanční stabilizaci potřebuje kvalitní fotbalovou akademii. Některé kluby si tuto skutečnost uvědomily již dříve, další na rozvoji své akademie nyní pracují a některé kluby se danou problematikou stále nezabývají. Výsledky práce fotbalových klubů a investic do fotbalových akademií poté zúročí také národní týmy. Všichni jsme jistě zaregistrovali úpadek výkonnosti našeho národního mužstva v posledních letech. Příčin může být mnoho. Nedostatek finančních prostředků, nedostatek zájmu majitelů klubů o fungování mládežnické akademie a vytvoření adekvátních podmínek, nedostatečná erudovanost trenérů, nedostatek kvalitních lidských zdrojů, neschopnost odpovědných lidí či současná sociokulturní situace rodin a dětí.

Jako odpověď na tuto situaci se v Česku nyní rozjíždějí projekty fotbalových akademií. Jejich cílem je stmelovat nejlepší fotbalisty z jednotlivých krajů tak, aby spolu trénovali a vytvářeli náročnější konkurenční prostředí a pracovali na profesionálnější úrovni v lepších podmínkách. Jeho součástí je zdokonalení výživy hráčů, přítomnost profesionálních trenérů, fyzioterapeutů, kondičních trenérů, užší propojení akademie se školou atd. V porovnání se zahraničím nám tam však jedna součást schází. Zahraniční akademie mají přehled nejen o fotbalových kvalitách svých hráčů, ale také o jejich charakteristice jejich osobností a charakterů. K tomu využívají osobnostní dotazníky, jejichž výsledky s nimi konzultují mentální trenéři, pedagogové, či psychologové.

Vlastní úvaha k tématu: *Trénuji šestým rokem a rozhodl jsem se na základě své omezené zkušenosti vybrat určité faktory, které se mi zdají nejen pro sportovní ale i pro zdravý růst a rozvoj fotbalové mládeže v Česku jako klíčové a nalézt pro tyto faktory odpovídající odborné zdroje. Pro rozvoj své fotbalové akademie si mě vybrala Sparta Praha a já zase ji, neboť jsem se ztotožňoval s její fotbalovou metodikou. Chtěl jsem si také odpovědět na otázku, zda lze zdravě vychovat dítě po duševní stránce a zároveň maximálně rozvíjet jeho talent v podmínkách vnějšího tlaku, který je v největším fotbalovém klubu v Čechách „automatický“. V prvních letech jsem byl spíše v roli pozorovatele a žáka, kdy jsem si dělal názor na práci mých kolegů. Následně mi byla svěřena zodpovědnost za tréninkový proces a kádr ročníku mladší přípravky. Již jsem nebyl pouze žákem, ale také tvůrcem tréninkového procesu a osobou odpovědnou za výběr hráčů a práci s týmem. I díky vypracované metodice a možnostmi prodiskutovat jednotlivé otázky týkající se tréninkového a soutěžního procesu se mi*

povedlo do určité míry zvládnout čistě fotbalovou stránku věci. Jsou zde však i další, ne méně důležité faktory, mající zásadní vliv na rozvoj fotbalisty. Již od útlého věku jsou například kluci konfrontováni s faktem, že jejich kamarád již není součástí týmu a byl vyřazen. Impulzy okolí dávají dětem najevo, že hrají za velký klub a vnímají, že jejich výkon je důležitý. Jsou tyto podmínky pro zdravý rozvoj duševního vývoje dětí? Prospívají tyto skutečnosti růstu jejich osobnosti? Jaké mají tyto skutečnosti vliv na jejich herní projev, chcete-li herní výkon?

Tato práce byla skvělou záminkou vyhledat klíčové oblasti, které mají vliv na vývoj fotbalisty od útlého dětství. Ve spartánských mládežnických týmech jsou hráči s výbornými výsledky v dovednostech a kondičních testech, ale tyto své předpoklady nejsou schopni na hřišti v plné míře uplatnit. Bylo evidentní, že jejich sportovní vývoj je limitován jejich psychickým zdravím a zajímalo nás, co může být příčinou a zda je možné na této stránce zapracovat. V jiných případech mohou trenéři vidět jako příčinu nesprávný přístup rodičů. Na turnajích jsme zase svědky nepřiměřeného a mnohdy vulgárního chování trenérů. Jaké má toto chování trenéra vliv na dítě a jeho herní projev, na kterém trenérovi tak záleží. Nebo mu snad záleží více na celkovém výsledku než rozvoji dítěte?

V práci se pokusíme popsat klíčové faktory psychického vývoje dítěte a jejich důsledky pro osobnost a chování dětí. Charakterizovat základní souvislosti vztahů mezi autoritami dítěte, jejich motivy, jednáním a herním projevem mladého fotbalisty.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE OD NAROZENÍ DO 15 LET

Sport a především sportovní hry ve své podstatě skrývají velký potenciál pro rozvoj dítěte ve všech oblastech. Jak ale probíhá jeho vývoj před tím, než přijde na svůj první fotbalový trénink? Někdy se může trenér cítit bezmocně. Rád by malému fotbalistovi pomohl v rozvoji, ale dítě není schopno v sobě nalézt dostatek psychických sil, couvne, bojí se selhání, uniká do svého „bezpečného světa“ a volí jednoduchá řešení herních situací, jen aby nezklamal. Podíváme se teď blíže na odbornou literaturu týkající se vývojové psychologie. Na určité skutečnosti, které mohou být směrodatné v pozdějším chování mladého fotbalisty nejen na fotbalovém hřišti.

V této kapitole budeme čerpat především z odborné práce Říčan (2014). Ten ve své publikaci *Cesta životem* (2014) pojednávající o vývoji člověka od jeho početí zdůrazňuje klíčové faktory ovlivňující vývoj jedince. Jeho práci doplňujeme dílem německého psychologa Eriksona (2015) a poznatky Vágnerové (2012).

Co je to vlastně vývoj jedince? Říčan (2014) definuje několik zásadních vlastností. Vzestupný vývoj charakterizuje změna, při které organismus získává nové vlastnosti, přičemž si ponechává ty dosavadní. Stává se vnitřně i vnějškově složitějším, jedinec se diferencuje (rozdružuje) a poté své zkušenosti zase integruje. Vývoj charakterizuje také mizící závislost a tím větší autonomie. Jako další zásadní rys vývoje je iniciativa. Iniciativa je definována jako být počátkem, původcem, zdrojem aktivity. Toto jsou dle Říčana zásadní charakteristické rysy vývoje jedince.

¹ Profesor Pavel Říčan je český psycholog specializující se na oblasti psychologie osobnosti, vývojovou psychologii a klinickou psychologii. Od roku 1991 působí v Psychologickém ústavu Akademie věd ČR.

² Erik Homburger Erikson (1902-1994) byl vývojovým psychologem a psychoanalytikem, jedním ze zakladatelů ego psychologie, která zdůrazňuje roli jáských procesu ve strukturálním modelu lidské psychiky. Zásadním dílem, kterým se proslavil je jeho teorie lidského vývoje, tzv. epigenetickým principem a rozpracováním tématu identity. V roce 1970 obdržel Pulitzerovu cenu.

Iniciativa vychází zevnitř, svět je příležitost k vývoji. Vědomá, záměrná iniciativa spočívající v tom, že člověk sám řídí svůj život určitým směrem dle vlastních motivů a potřeb. Právě iniciativa je základním stavebním kamenem herního projevu fotbalového hráče. Nechceme vychovávat hráče, kteří se „schovávají“. Chceme hráče aktivní, iniciativní a schopné samostatného a kreativního rozhodování. Již zde se vývojová psychologie shoduje s našim cílem. Záměrná autonomně řízená iniciativa je konečný cíl výchovného procesu (Kantorová, 2008).

1.1 Biologické aspekty duševního vývoje

Duševní vývoj je dle Říčana (2014) do značné míry determinován také biologicky, tzn. tělesným vývojem. Zdůrazňuje důležitou úlohu hormonálního systému ovlivňujícího veškeré životní funkce, kvalitu výživy, maturace (biologické dozrávání) mozku, na jehož základě se realizuje genetický program včetně našich instinktů. Maturací dle Vágnerové (2000, s. 21) rozumíme „růst a změny probíhající v posloupnosti dané genetickým (vrozeným) programem, která se postupně aktivizuje, a to relativně nezávisle na vnějších vlivech. Maturace limituje učení, tj. určuje, co se jedinec může v daném vývojovém stadiu vzhledem k jejímu postupu naučit.“ Je ovšem závislá i na vnějších vlivech, například na zdravotním stavu – a také, což je pro nás zvlášť zajímavé, do jisté míry i na duševním stavu a na tom, jak jsou stimulovány psychické procesy. Maturace a vnější vlivy tedy působí ve vzájemné interakci.

Říčan (2014) dále uvádí, že čím je dítě starší, tím je závislost duševního vývoje na maturaci mozku volnější, tím větší roli hraje učení, tím více se také vzájemně liší děti vyrůstající v různých prostředích. Ptá se, co je pro duševní vývoj člověka důležitější, zda dědičnost nebo prostředí. A odpovídá, že některé duševní vlastnosti a funkce se na dědičném základě vyvinou v příznivém i nepříznivém prostředí prakticky stejně, pokud ovšem parametry prostředí nejsou extrémně nepříznivé. Za příklad dává psychomotoriku, která se v prvním roce života rozvíjí podle genetického programu a rozdíly v prostředí hrají malou úlohu a dítě případné zpoždění zavinění nemocí nebo omezením pohybu velmi rychle dožene. Na druhé straně jiné vlastnosti a funkce se v nepříznivém prostředí nevyvinou, např. schopnost důvěřovat druhým lidem může být v raném dětství na celý život podlomena.

1.2 Sociální aspekty duševního vývoje

Mezi základní sociální hybné síly Říčan (2014) považuje především interpersonální vztahy k lidem, kteří mu jsou nejbližší, což je rodina. Dále pak větší vrstevnické skupiny jako je školní kolektiv, v našem případě je to jistě tým, do kterého fotbalista patří. Poté jsou to organizace jako celky, to znamená škola, fotbalový klub, skautský oddíl atd. Společnost na člověka působí na každém kroku a do velké míry ovlivňuje naše životní směřování. Postupně jsme socializováni a přebíráme určité role a úlohy, které si do jisté míry vybereme a vrůstáme do společnosti, ve které žijeme. Společnost, tj. rodina, škola, přátelé, fotbalový klub nás přitom více či méně plánovitě a záměrně vede. Socializační program je načasován v něčem velmi přesně, např. pokud jde o vstup do školy. Jiná očekávání jsou zase volnější. Mluvíme o tzv. sociálních hodinách, kdy společnost vnímá určité předpokládané časové optimum pro sňatek a plození dětí, pro způsoby zábavy a rekreace, způsob oblékání, sexuální a erotický život.

„I když je dnešní doba v mnohém tolerantnější než tradiční společnosti, nedbání sociálních hodin vyžaduje někdy značnou odvahu a vnitřní nezávislost. Většina lidí je vůči nim citlivá, ať vědomě, nebo bezděčně... Je vždycky riskantní vybočit z řady, vzepřít se sociálním hodinám a předbíhat nebo se opožďovat. Například sociální hodiny se nám zřejmě předbíhají, pokud jde o věk sňatku. Mnoho mladých lidí vstupuje do manželství psychicky nezralých, a u mnoha je důvodem strach, že by zmeškali: když se všichni moji vrstevníci horempádem žení, která pak zbude na mě?“ (Říčan, 2014, s. 31)

Malý fotbalista toto očekávání vnímá od rodičů a trenéra. Především v době, kdy se mu nedaří nebo je po zranění. Postupně se přidává sociální tlak vrstevnické skupiny. Nejde jen o herní výkonnost, ale i o styl oblékání, značku mobilního telefonu, přátelské nebo milenecké vztahy. Sociální skupina fotbalistu uvádí do určitého způsobu života a určování kategorie hodnot. Každý jednotlivec musí k těmto jevům zaujmout určitý postoj, který determinuje osobnost sportovce.

1.3 Vývojová stadia psychického vývoje

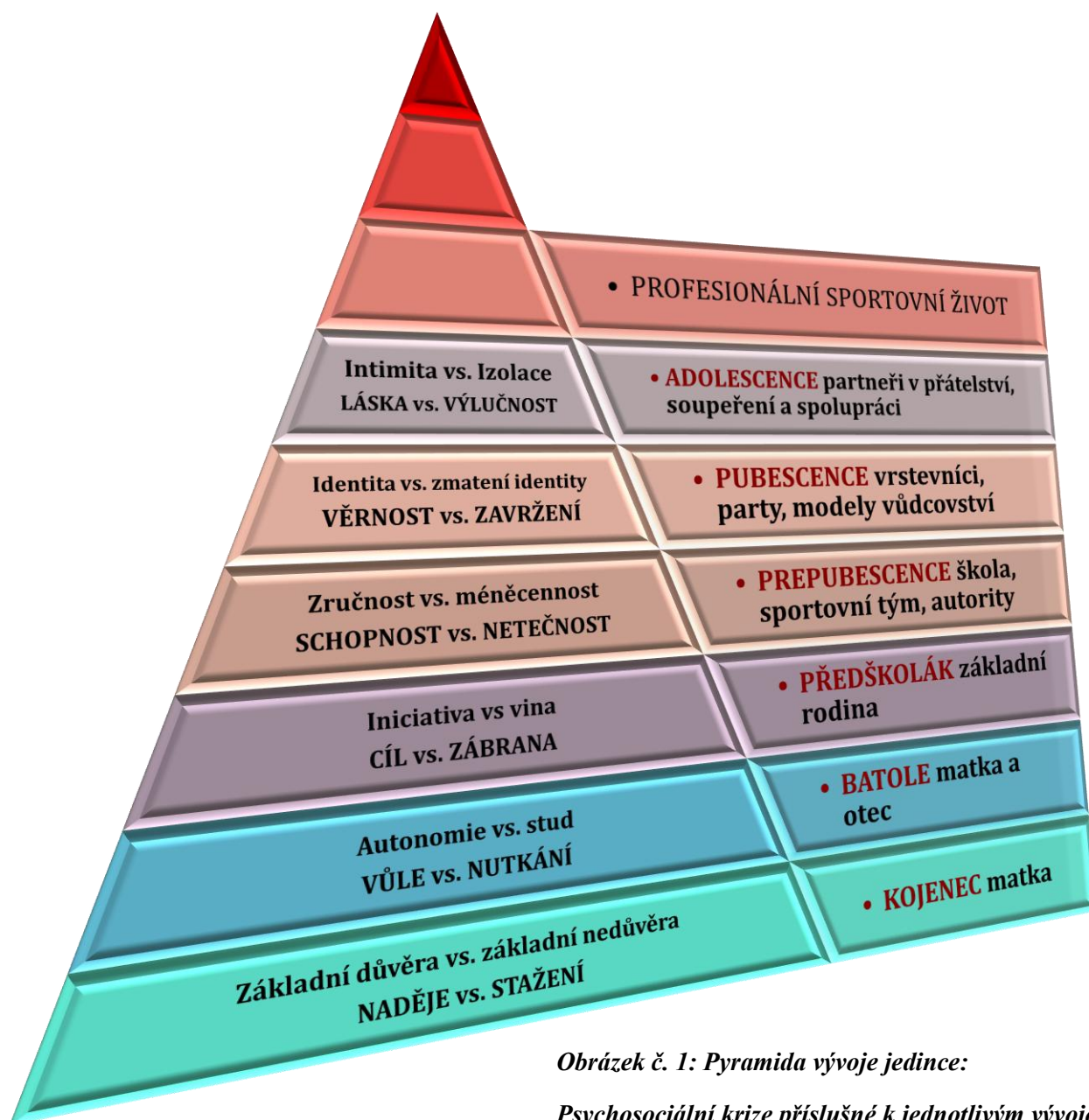
Definice pojmu osobnost je samozřejmě celá řada. Cakirpaloglu (2013) však uvádí, že ve většině těchto definic je obsaženo, že osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka. Podle Allporta (in Čížková, 1995) stejně jako podle Říčana (2014, s. 33-37) je každý člověk tvůrcem sebe samého, který sám sebe determinuje svými činy a jednáním v životních situacích a tím formuje svou osobnost. „Čím je dále osobnost strukturovanější, zralejší, rozvinutější, tím je také stabilnější a později i cílevědomější. Tím větší je její vliv na její vlastní budoucnost..., na prostředí ve kterém žije... a význam osobnosti jako determinačního faktoru sebe samé stoupá. Je-li již osobnost pevně zformována, překvapí nás někdy její stabilita za podmínek, kdy se její biologická determinace silně mění.“ (Říčan, 2014, s. 37) To jsou zcela jistě atributy ve sportu vítané. Pevně zformovaná osobnost, stabilní za měnících se podmínek. Právě takto silné osobnosti by chtěl mít trenér ve svém týmu. Osobnosti, které strhnou tým ve chvílích, které jsou kritické. Právě tyto osobnosti bychom se měli snažit v dětech budovat, formovat a rozvíjet.

Než se ale osobnost stane více či méně závislá na okolí, musí dle Eriksona (2015) zvládnout předcházející životní stadia, ve kterých ještě mladý sportovec zdaleka není nezávislý. Erikson vidí vývoj jako řadu zákonitých změn. Duševní vývoj připodobňuje epigenetické posloupnosti vzniku orgánů. Stockard (in Erikson, 2014, s. 33) říká, že „jestliže oko nevznikne v určeném čase, nikdy se nebude moci plně prosadit, protože zatím nastane okamžik rychlého růstu některé jiné části... Jestliže orgán zmešká čas svého vývoje, není odsouzen k zániku pouze on sám, ale ohrožuje současně celou hierarchii orgánů.“ Erikson definuje každé vývojové stadium hlavním úkolem, který má své senzitivní stádium. V senzitivním období je psychika k určitým vlivům zvláště vnímavá. My trenéři bychom to připodobnili k senzitivním obdobím pro rozvoj jednotlivých kondičních předpokladů. Podobně jako u rozvoje psychických předpokladů lze nedostatek kompenzovat později, ale velmi pracně, ale již ne do úrovně, jakou by požadavky na fotbalistu na té nejvyšší úrovni vyžadovaly. Pokud trenér v mladším školním věku, tzn. v období zlatého vývoje motoriky, nerozvíjí kondiční předpoklady, především obratnost, koordinace a rychlost, je jejich rozvoj v pozdějším věku sice možný, již ale nebude na požadované úrovni.

Senzitivní období je taktéž období psychické krize. Krize znamená hrozbu, riziko i příležitost. Z pohledu psychologie je pojem krize jeden z nedůležitějších. „Je to stav, kdy už není možné zůstat takovým, jako dosud, a přitom cesta kupředu není otevřena nebo je velmi nesnadná. Ze střetnutí protikladů vzniká nová kvalita... Člověk, který projde takovou krizí, se změní, zdokonalí, vyroste. To ovšem jen tehdy, projde-li krizí úspěšně, neboť úkol je možno také prošvihnout. Krize pak vyústí v debakl, v defektní vývoj (případně i v psychickou poruchu), který vyžaduje zvláštní výchovnou strategii...“ (Říčan, 2014, s. 47-48)

Erikson zkombinoval, a v tom tkví jeho genialita, psychologické hledisko s biologickým a sociologickým. „Definuje každé životní stadium (stanovil jich osm) určitým úkolem, který má člověk ve svém duševním vývoji splnit. Stadium je vždy dáno jako období, kdy tělesný a duševní vývoj postoupil natolik, že řešení příslušného vývojového úkolu je možné, a zároveň společnost svým socializačním programem, který má pro každého jedince připravený, tento úkol nastoluje... Například začlenění do školní výuky a výchovy je načasováno do doby, kdy je dítě přiměřeně vzrostlé, ale především kdy jeho nervový systém dozrál a schopnost učení se rozvinula natolik, že je schopno (pod mírným nátlakem) si na delší dobu přestat hrát, s pochopením sledovat výklad a plnit učitelovy pokyny. Většina dětí přijímá tuto novou kapitolu socializačního programu, protože jim dává příležitost realizovat duševní vývoj, ke kterému samy tíhnou v souladu s genetickým programem a s tím, jak se už jejich osobnost rozvinula.“ (Říčan, 2014, s. 45-48)

Stejně tak do toho zapadá i sportovní vývoj dítěte. Například dítě ve fotbalové školičce poznává svět, dělá další první krůček do nového kolektivu, vrhá se do pro něj neznámého světa, kde navíc vládnu dospělí, v tomto případě neznámí trenéři. Jsou děti, které se do tohoto procesu vrhnou s nadšením a jsou děti, které pláčou, jejich rodiče si s nimi neví rady a kolikrát se snaží dítě nátlakem přinutit vejít do nového kolektivu a naslouchat pokynům. Na první pohled nenápadná, dalo by se říci samozřejmá záležitost, mající však své důvody v předchozím vývoji a přinášející následky pro vývoj následující.



Obrázek č. 1: Pyramida vývoje jedince:

Psychosociální krize příslušné k jednotlivým vývojovým stádiím

Závěry práce Eriksona (2015) jsme znázornili do výše uvedené pyramidy. V každém vývojovém období jedince (označeném červeně) se vyskytují nejdůležitější osoby mající na vývoj člověka zásadní vliv (označeny černě za pojmenováním daného období). V centrální části pyramidy jsou poté v jednotlivých obdobích pojmenovány malými písmeny základní psychosociální krize a velkými písmeny základní ctnosti či naopak jádrové patologie, chtěly-li základní antipatie.

Dle Eriksona (2015) napětí plynoucí z jednotlivých vývojových psychosociálních krizí je skutečností plynoucí z primární potřeby a ohrožení v jejím dosažení. Zároveň je hnací silou a ochranou před nesplněním vývojového úkolu. Právě z tohoto napětí a rozřešení krize přichází formování nové ctnosti neboli kvality ega - nebo naopak regresní patologie mající za důsledek zastavení, ustrnutí ve vývoji. Jak jsme ale již uvedli výše, žádná ctnost dle Eriksona neztratí zárodky své přirozené krize a svou potenciální obnovu ve všech pozdějších stádiích. Kde však převáží negativní trendy nad pozitivními, rozvíjí se jádrová patologie od psychosociálního stažení v kojeneckém věku až po senilní depresi ve stáří.

1.3.1 Vývoj dítěte v kojeneckém věku

Vývoj jedince samozřejmě začíná dle Řičana (2014) již vývojem zárodku, později plodu. Dle jeho názoru však tato oblast není dostatečně prozkoumána, proto pro nás nemá větší smysl se tímto obdobím v této práci zabývat. Přeskočíme proto rovnou ke kojeneckému období. Základní psychosociální krize, napětí tohoto období dle Eriksona (2015) spočívá mezi základní důvěrou a základní nedůvěrou, ze které vzniká ctnost naděje. „Naděje je očekávající přání, výraz, který je v souladu s vágním pudovým zaměřením na vyhledávání zkušeností vzbuzujících nějaká stabilní očekávání... Naděje dává předpokládané budoucnosti vědomí volného prostoru, který vyzývá k očekávajícím skokům, ať již půjde o přípravné představy, nebo o drobné zahajující činy. A odvaha k tomu nutně předpokládá základní důvěru, jež musí být doslovně a i obrazně nakojena mateřskou péčí a – když bude ohrožena příliš zoufalým nepohodlím – obnovena kompetentní útěchou.“ (Erikson, 2015, s. 63-64)

„Šťastné je dítě, jež přijde na tento svět s dobrými geny a milujícími rodiči i prarodiči, kteří jsou vůči němu vstřícní a s ohromným nadšením si je užívají... Základní důvěra je potvrzením naděje, naší stálé opory ve všech zkouškách a protivenstvích života na tomto světě. I když bez trochy nedůvěry, která nás také chrání, může být přežití obtížné, nedůvěra může kontaminovat všechny stránky našich životů a zbavit nás lásky a přátelství s lidskými bytostmi.“ (Erikson, 2015, s. 110)

Jak zde Erikson, tak Řičan (2014) pokládá za základní vývojový úkol tohoto období pro budoucnost schopnost navazovat hluboké citové vztahy. Na ty pak má v tomto období největší vliv vztah s matkou. Dítě vnímá sebe sama jako součást matky, jako MY a postupně

dochází k separaci na já a ty, která se rodí v lůně symbiózy s matkou. Přichází tzv. psychologické narození. Subjektivní pocit dítěte je takový, že mu vše dává i bere právě matka.

Nejkrásnější období splnutí matky a dítěte je kojení. Skrze kojení dává matka svému dítěti najevo, že je pro ni to nejdůležitější co teď má. Dává mu tak v daném období ten nejcennější pocit, který ho obohatí na celý život. Dítě, které cítí, že ho matka nadevše miluje, chce s ní splývat a pobývat v její blízkosti. Čerpá tak ze vztahu to, co potřebuje ke svému dalšímu vývoji. Důvěřuje svému instinktu. Má za to, že mu matka poskytne jak potravu tak teplo, které potřebuje ke svému růstu a pocitu pohodlí. V její blízkosti se cítí bezpečně a ve spojení s matkou tak může své okolí vnímat harmonicky, což je základní pocit pro jeho budoucí pozitivní vztah ke světu a životu obecně.

Období kojení podle Říčana (2014) v sobě však skýtá i velmi kritická a signifikantní místa. Matka musí chtít učit se správně orientovat v potřebách dítěte. Příčinou nespokojenosti dítěte není vždy hlad. Pokud však matka na každou nespokojenost dítěte reaguje kojením, vytváří v dítěti špatné citové vyladění a dítě později není schopno správně se orientovat ve svých pocitech, potřebách a přijímá špatný návyk ve svém následném jednání. Může se to v budoucnu projevit přílišným požitkářstvím dítěte a hltáním, místo aby zaujalo postoj aktivity či překonání určité překážky. Taktéž matka po prvním kousnutí nesmí na další kousnutí reagovat příliš prudce. Pokud se tak stane, dítě bude o to úzkostlivěji „chňapat“ po prsu a vytvoří to mezi matkou a dítětem nepříjemné napětí a bludný kruh. V budoucnu pak může mít takové dítě tendence k přivlastňování, poněvadž bude mít podvědomý strach ze ztráty základních potřeb. Toto vlastní citové vyladění je základní kámen ve vytváření hlubokých a svobodných citových vztazích v budoucnu. Je potřeba, aby matka byla dostatečně duchapřítomná, dítěti se aktivně věnovala, poznávala ho a následně správně reagovala. Dítě se tak bude v budoucnu snáze orientovat samo v sobě a vytvoří si podvědomou vazbu k pozitivním postojům a jednání.

Stažení se plynoucí z tohoto období je tedy způsobena nedostatkem vnitřních líbivých pocitů plynoucích z nedostatku pohodlí a bezpečí ze vztahu s matkou. V případě přílišných negativních podnětů ze zmatku, osamocení a bolesti je ovlivněno celkové pozitivní nastavení směrem k budoucnosti, dalším výzvám, očekáváním a psychického rozpoložení v životních zkouškách. Z důvodu špatného citového vyladění může dítě v budoucnu dávat přednost místo projevení iniciativy a překonání nebezpečí raději úniku do bezpečí požitků, konzumace, ulpívání a vlastnění.

Vágnerová (2012, s. 73) upozorňuje ještě na jinou skutečnost týkající se intenzity podnětů, které neodpovídají potřebám dítěte, dosažené úrovni zralosti a aktuální disponovanosti a mohly by jeho další vývoj spíše narušovat. Může podle ní jít o dvě extrémní varianty: „nedostatek podnětů nebo jejich nadbytek, resp. nepřiměřenost. Pokud dítě podnětově strádá, jeho vývoj se zpomaluje a deformuje. Nadměrnou stimulací může být vyčerpáváno a přetěžováno. Výsledkem takové zkušenosti je odlišnost v pojetí okolního světa, resp. i sebe sama. Projeví se rozvojem takových strategií, které mají obranný charakter a slouží k dosažení uspokojivějšího stavu. Nadměrně stimulovaný kojeneček se může bránit generalizovaným odmítáním všech podnětů a různými únikovými tendencemi. Např. tak, že za daných okolností usne. Takovou reakci lze chápat jako regulační mechanismus, umožňující ovládat přísun podnětů.“

Tyto důvody mohou stát za nedostatkem kuráže a odvahy, můžou být možnou příčinou, která dítěti brání opustit bezpečí rodičovské náruče a vejít do pro něj zcela neznámého prostředí fotbalové školičky. Takové dítě může být ohroženo vnitřní nejistotou plynoucí z vnitřní dezorientace ve svých vlastních motivech a potřebách. Z tohoto důvodu může fotbalista trpět nedostatkem sebedůvěry nebo přílišné závislosti na hodnocení ostatních a dospělých. Neschopnost navazovat nové vztahy a strach z výzev může fotbalistu neustále nutit zůstat ve své komfortní zóně a bránit mu z ní vystoupit.

Mladý fotbalista plný nejistoty poté není schopen volit a rozhodovat se v herních situacích, především v kritických momentech utkání. Pokud se mu nedaří, chybí mu optimismus potřebný k překonání krize a dodávající energii k vyvinutí dostatku aktivity k překonání překážek. Tato staženost do sebe sama je jako krunýř ke skrývání se. Fotbalista poté volí alibistická rozhodnutí a nevytváří tak dostatek kreativních a nebezpečných herních situací pro soupeře. Na hřišti se schovává ve chvíli, kdy má spoluhráč míč a rozhoduje se, jak danou herní situaci vyřeší. Nepřevzme iniciativu, neboť je uvězněn v zajetí nejistoty a dezorientace.

1.3.2 Vývoj ve věku batolete

Základní psychosociální krize v batolecím období se děje mezi autonomií a studem, čili pochybami. Z jejího úspěšného rozřešení vycházejí zárodky vůle, neúspěšné rozřešení přináší kompulzi neboli nutkání. „Přibližně ve věku dvou let, začaly být děti překvapivě svéhlavé, chopily se lžice a hračky a byly připraveny stát na svých vlastních nohou. Jejich postoj je hravý, ale pevný a sebeuspokojující. Chtějí něco dělat a ukazují, že mohou. Čím silnější je vůle, tím více toho na sebe berou. Vzhledem k tomu, že růst se děje tak rychle a s takovým uspokojením, rodiče mohou pouze žasnout a doufat v jejich úspěch. Ale existují meze. Když jsou překročeny a věci se vymknou kontrole, může se vše obrátit v nejistotu a ztrátu sebedůvěry končící studem a pochybnostmi o svých schopnostech... Stud a pochyby vyzývají k ochraně autonomie.“ (Erikson, 2015, s. 111-112)

„Děti mohou střídát neústupnou impulzivitu a otrockou nutkavost; dítě se občas pokouší jednat zcela nezávisle pomocí úplné identifikace se svými vzpurnými impulzy, nebo se stát opět závislým tím, že vlastním nutkáním učiní vůli druhých. Při vyrovnávání těchto dvou tendencí zárodečná síla vůle podporuje zrání jak svobodné volby, tak sebekontroly. Lidská bytost musí časně zkoušet chtít, čím může být, vzdát se (jako nehodného chtění) toho, čím být nemůže, a věřit, že chtěla to, co je nevyhnutelné z hlediska nutnosti a zákona...“ (Erikson, 2015, s. 81) Vývojový úkol tedy tkví v osamostatňování se, které však může být nebezpečné a proto stud a pochyby vytvářejí určité mantinely, které dítě musí nutně přijmout, neboť by přišlo o svou autonomii.

Z hlediska emočního vývoje batolat i podle Vágnerové (2012, s. 147) děti v tomto věku „...začínají chápat význam pravidel chování a roste jejich citlivost vůči normám, event. Vůči vlastnímu chování, které na jejich základě hodnotí. Objevují se pocity studu jako reakce na překročení nějaké normy, které jim dospělý připomene. Děti si začínají uvědomovat rozdíl mezi očekáváním rodičů a svým skutečným jednáním. V této souvislosti se lze setkat i s projevy lítosti, smutku nebo napětí, někdy se starší batolata snaží situaci napravit.“

Signifikantní místo v tomto období je dle Říčana (2014) „hrníček“, to znamená základní hygienický návyk jít se vyprázdnit na nočník. Je nutno dodat, že vyprazdňování je pro dítě v tomto, freudovsky řečeno análním období, velmi líbivý až povznášející pocit. Tento příjemný pocit si dítě musí nechat narušit (podrobit se vůli druhých), aby mu byla opět dána svoboda (přijetí řádu zaručující autonomii). Mezi druhým a třetím rokem nastává pak přímo období vzdoru nebo negativismu – je to vzdor kvůli vzdoru. Ještě Komenský dle Říčana

(2014) považoval tento vzdor za hřích, který je třeba potlačit a mnoho rodičů jedná právě v tomto duchu. Příhoda (in Říčan, 2014, s. 115) však nesouhlasně tvrdí, že právě „...zde jsou kočeny růstu osobnosti, která chce žít podle své individuality a zamítá být loutkou, s níž může libovolně jednat... Dítě chce být přesvědčováno, nikoli komandováno. Tohoto sebecitu a snahy po uplatnění je možno užít k výchově charakteru, ale také surovým lámáním vůle k zárodečné fázi skety.“ Říčan (2014) uvažuje i tak, že málokterý dospělý je ochoten připustit, že v konfliktu s dítětem nemělo pravdu a dokonce dospělý často zneužívá své moci nad dítětem. Druhým dechem však dodává, že bychom neměli ustupovat dětským rozmarům a výbuchům a dává za příklad děti americké střední vrstvy ve 20. století, ze kterých se vyvinuli nešťastní, nesnesitelní sobci neschopní jakéhokoliv sebeovládání. Recept tkví „...v laskavé, šetrné, respektující pevnosti, se kterou dítěti podle potřeby i fyzicky zabráníme v tom, co opravdu nesmí dělat, čím by ublížilo sobě nebo jiným, čím by zničilo cenné předměty apod. Ale vzdejte se veškerých pokusů přinutit dítě, aby udělalo, co dělat odmítá – není li to nezbytné.“ (Říčan, 2014, s. 115-116) Největší problémy mají rodiče nedůslední, zmatkaří, kteří střídavě nervózně okřikují, smlouvají, fackují a vzápětí zase ustupují. Nastaví tak dítěti nejasné hranice, ve kterých se dítě není schopno orientovat. V citové rovině to má následně za následek špatnou orientaci v pocitech a emocích dítěte, neboť v tomto období dochází k zrcadlení pocitů. Dítě vnímá psychické nastavení rodičů a toto nastavení se zase zrcadlí v jeho emocionálním nastavení. Autorita by měla být přirozená, mocná a klidná, tím splní svou vývojovou funkci daleko lépe.

Přílišná poddajnost a naproti tomu zrání svobodné volby a osvojení sebekontroly. To jsou dva hlavní protipóly tohoto vývojového období. Proti autonomní svévoli stojí zahanbení a jeho „sestra“ pochybnost, o které jsme se zmiňovali již v minulém období. K pocitu zahanbení je dost příležitostí. Lidé i věci dítěti kladou odpor, jeho vlastní tělo ho neposlouchá, dítě vnímá jak je malé a bezmocné ve světě dospělých. „Nebrzděné impulzy, citové bouře, vedou zase spíše k rozvoji pochybností o sobě; o svém nitru... V každém případě jsou tyto nové vnitřní síly zde – a jsou v příkrém protikladu k oné slastné svévolné autonomii. Hrozí převážit a tím rozložit sebedůvěru, spoléhání na sebe sama, jež je ziskem tohoto stadia... Řešením krize je přijetí řádu... Nově uplatněný řád není – nemá být – příliš tvrdý. Nebere dítěti slast z uplatňování vlastní vůle, ta zůstává trvalou možností, spontánní silou, snad lze říci vrstvou osobnosti. Zahanbení a pochybnosti vyvažují, regulují autonomii tam, kde se prosmýkne v ničivou svévoli.“

Bojovnost, ctižádost, vztah ke svému nitru, přijetí sebe sama v budoucnu, sebedůvěra, samostatnost, autonomie a z ní plynoucí soucitné chování. To vše jsou atributy vznikající z pozitivně rozřešené vývojové krize v batolecím věku. Nechceme fotbalistu ustrašeného, poddajného vývoji utkání. Právě zde vzniká vnitřní potenciál dítěte, který věří, že má a může mít vliv na svou přítomnost a budoucnost – na vývoj utkání a své další sportovní i životní směřování. Není poddajně odkázán na dospělé, nespolehá na ně, poněvadž si je vědom, že on sám může měnit jak herní tak své životní situace.

1.3.3 Vývoj dítěte v předškolním věku

Ve věku hry je dle Eriksona (2015) antipatickým protějškem iniciativy inhibice, což považuje u tak hravé a tvořivé bytosti za protějšek nutný, ale také za možnou klíčovou patologii v pozdějších psychoneurotických poruchách. „Iniciovat znamená vykročit novým směrem. Může to být osamělý, přece však úspěšný výlet, nebo to může být pohyb, který zaujme druhé a přivede je k spoluúčasti. Iniciativa je odvážná a hrdinská, ale když selže, následuje silný pocit ztráty hodnoty. Je plná života a plná nadšení, dokud trvá, ale ten, kdo podněcuje iniciativu, často končí s pocitem nedostatečnosti a viny.“ (Erikson, 2015, s. 112)

Iniciativa a odvaha proti inhibici, stažení, strachu. Dosahování cílů jako energetizující zdroj nadšení a aktivity proti pocitům viny, že se vůbec o něco malý člověk pokouší. To jsou zásadní ctnosti a patologie pramenící z tohoto období hry a fantazie. Možnost zaútočit, poprat se, rámusit, dorážet věčnými „proč“, napodobování zvuků palných zbraní, rozkoš vynutit si na druhých svou vůli a proniknout břitkou inteligencí k jádru problému – to jsou hlavní projevy dát naplno světu najevo, že „já jsem tady!“ Podnikavost, smělá průbojnost, ono energetické „jít na věc“, riskovat a dobývat. To vše jsou projevy iniciativy. Rodina dítěti už nestačí, ke svému rozvoji potřebuje proniknout do „velkého světa“ mimo ni. Vzhledem k této skutečnosti a faktu, že slast z pohybu je v tomto věku dítěti živelnou potřebou a smyslovou tělesnou radostí (Říčan, 2014), je kromě mateřské školky vstup do fotbalové školičky pro dítě další úžasnou příležitostí. Již jsem se zmiňoval výše o plačtivých dětech, které nejsou schopné opustit náruč rodiče. Příčin může být celá řada, ale harmonické rozřešení předešlých krizí má podle použitých zdrojů jistě velikou zásluhu na faktu, že dítě chce (lépe řečeno je uschopněno) objevovat, jít do neznámého dobrodružství, projevit svůj elán a energii v tomto pohybovém fotbalovém kroužku.

Aby ale dítě svobodně a radostně mohlo tyto své touhy plně užít a projevit, potřebuje maják, ke kterému se vždy může vrátit. Na konci pohybového kroužku se už některé děti ptají, kdy bude konec tréninku. Ne, že by je trénink přestal bavit, i když i to může být u některých dětí důvodem, ale potřeba vrátit se k onomu majáku je silnější, než zaujetí pro hry a pohyb. Na další trénink se ale těší již na další den. Jsou ale také děti, které se bez oné rodičovské blízkosti obejdou delší dobu. To jsou pravděpodobně, i dle níže zmiňovaných pramenů, děti, jejichž vývoj probíhá plynule, harmonicky a mají potřebné základy pro dobrý vstup do dalších období a lepší startovní čáru pro jejich zvládnutí.

Dítě k tomu dle Říčana (2014) potřebuje hlubinu citového bezpečí v rodině, orientační bod, který mu pomůže vyznat se v jeho stále složitějším světě, kde hrozí i nebezpečná úskalí. Například takový příliš emotivní, náročný trenér může být strašidlem, které dítě rozhodí a trenér v dítěti rozbije křehkou hliněnou nádobu, ke které duševní schránku dítěte připodobňuje Perič (2004). „Otec je pro dítě v tomto období spíše autoritou (usměrňující, schvalující, případně trestající), matka je spíše tím, kdo ochrání, přijme, polituje, pohladí.“ (Říčan, 2014, s. 135) Tento tradiční výrazný protiklad a komplementarita mužské a ženské role je dle Říčana (2014) součástí historického a z části i genetického programu vývoje, který neobyčejně usnadňuje dětem orientaci ve světě – i v sobě. Mezi dítětem a rodiči, především matkou, se kterou dítě tráví většinou mnohem více času, však existuje zdroj jistého bolestného napětí. „Dítě si nebývá vždy jisté matčinou přízní, touží po větším bezpečí a něze – a současně cítí potřebu více se od ní odpoutat, být na ní méně závislé. Tento problém jsme sledovali už u kojence a batolete. Nyní je mírnější, ale stále bývá ještě bolestný, zejména je-li matka citově nejistá a hledá-li ve vztahu k dítěti náhradu za nešťastný citový vztah k partnerovi. Může docházet až k citovému vydírání, které se schovává za výchovné působení.“ (Říčan, 2014, s. 135) Zde máme příklad, jak vnitřně nešťastní a nespokojení lidé uvězňují lidi blízké kolem sebe ve snaze činit sebe samé „šťastnými“, přičemž si neuvědomují, že pokud nedosáhnou stavu vnitřní svobody, nikdy šťastnými býti nemohou. V tomto vnitřním rozpoložení však vychovávají své děti, které jsou posléze vnitřně nesvobodné a je jim tak bráněno v jejím rozvoji.

„Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je potřebná pro všechna stádia zdravého duševního vývoje. V předškolním období na ní záleží zvláště proto, že usnadňují splnění jednoho ze základních vývojových úkolů – identifikaci s rodiči. Identifikace (ztotožnění) je teoretický pojem. Předpokládáme, že se dítě s rodiči – samozřejmě obrazně – psychologicky ztotožní, že do sebe pojme jejich názory, hodnoty a přání tak silně, že si už ani nebude uvědomovat původ

těchto názorů, hodnot a přání. Identifikace je pevná a trvalá vazba, která společnosti umožňuje, aby dítěti vstúpila to nejlepší – a bohužel i to nejhorší – z osobnosti rodičů... Identifikace je pro dítě východiskem ze dvou konfliktů: 1. Dítě se bojí, že ztratí lásku rodičů. Jestliže však rodiče pojme do sebe, je tato hrozba zažehnána. Kromě toho má nyní rodiče v jistém smyslu stále s sebou, a může proto být mnohem samostatnější. 2. Dítě má z rodičů strach, zejména chovají-li se agresivně, ale i tehdy, když si myslí, že jej budou chtít krutě potrestat, či že se mu mají za co mstít (třeba za nějaké opovážlivé přání). Pak je mu identifikace s agresorem obranou proti tomuto strachu: Jestli já jsem on, jsem chráněn před jeho krutými tresty.“ (Říčan, 2014, s. 135-136)

Pokud tedy identifikace s rodiči probíhá harmonicky a především z pozice prvního uvedeného konfliktu, dítě je uschopněno být iniciativní v pozitivním smyslu slova, je samostatné a svobodné pro své vlastní prožívání, své vlastní volby, tudíž je posílena jeho sebejistota a sebevědomí. Z toho hlediska je taktéž uschopněno svobodně se rozhodovat nemá na hřišti obavy ze svých vlastních rozhodnutí a řešení herních situací. Expanzivní iniciativa však potřebuje taktéž určité meze, neboť může být značně nebezpečná a destruktivní a právě v této době začíná fungovat, v symbióze se sociálním prostředím, nová brzda v dětské osobnosti a to je prožívat pocit viny, trpět výčitkami, slyšet varovný vnitřní hlas, který člověka nutí vzdát se toho, co společnost zavrhuje jako špatnost. Právě v lůně tohoto napětí, mezi společensky uznávanými hodnotami, názory, aktivitou, iniciativou a okolím zavrhovými projevy se tříbí dětské povědomí. „Je třeba, aby pokud možno každý vnitřní konflikt mezi iniciativou a vinou končil upevněním, povzbuzením iniciativy. A aby to byla iniciativa vždycky o něco zkušenější a moudřejší, lépe ovládající svou potenciální destruktivnost... Jedinec, u kterého se to nepodaří, je trvalým nebezpečím pro své blízké i společnost. Jenže: může se to také podařit až příliš dobře! Příliš citlivé svědomí může podlomit iniciativu. Někteří lidé se celý život úzkostně trápí obavami, že udělají něco špatného, že někomu ublíží, že poruší normu, kterou stanovila autorita – ať lidská, nebo božská. Mívají strach i z vnějších autorit, ale tím se nedejme mýlit. V podstatě jde o to, že jejich vnitřní hlídač je chladný a krutý, neudobřitelný. Člověk s přecitlivělým svědomím se bojí autorit, protože si do nich promítá svou vnitřní autoritu... Nejde o to, aby nikdy neměl pocity viny, aby tedy netrpěl. Naopak. Mravně citliví lidé jsou cennější než vnitřně neotřesitelní suverénové. Jde o to, aby vnitřní hlídač dovedl také chválit a odpouštět.“ (Říčan, 2014, s. 143)

Bojácnost, úzkostlivost, stagnace tlumí iniciativu a projevy živé energie v dítěti, která se rodí a tluče na dveře. Vyvážený přístup k aktivitě dítěte a jeho vytvoření ochrany, ať už vnitřní

(svědomí) nebo vnější (pravidla a zákazy) povzbuzuje jeho činnorodý vývoj, samostatnost, sebejistotu a důvěru ve své vlastní já. Tento výchovný přístup rodičů ovlivňuje herní projev dítěte – buď je bojácné, ustrašené nebo naopak nebojí se projevit, byť za cenu chyby. Samozřejmě, že se projevy strachu a míra úzkostlivosti u jednotlivých dětí liší s ohledem na typ temperamentu (Vágnerová, 2012, s. 218) a „...v závislosti na něm reagují na obdobné podněty různým způsobem. Tendence k prožívání strachu může být někdy velmi silná, může se projevit odmítáním samostatnosti a přetrvávající závislosti na dospělé osobě. Může být posílena negativní zkušeností, která se zafixovala a postupně ještě nabyla na intenzitě.“

Všechny tyto aspekty musí brát trenér na zřetel, volit optimální individuální přístup, komunikovat s rodiči tak, aby měl o dítěti nejlepší možný přehled, mohl se správně rozhodovat a posléze rodičům předložit odpovídající zpětnou vazbu pro další sportovní a osobnostní rozvoj dítěte.

1.3.4 Vývoj dítěte v mladším školním věku

Dítě v tomto věku vstupuje do školního prostředí, v našem případě do příprakových kategorií od U7 do U11. Dle Eriksona (2015) jsou v tomto věku zručnost a schopnost dary. Není nutné být originální a nápaditý, ale je povinné být schopný, abychom vynikli v našem praktickém světě. Ve skutečnosti ke všemu, co člověk dělá nebo se pokouší dělat, potřebuje určitou úroveň schopností, aby byl přijatelný a srozumitelný. Naopak „...méněcennost může obsahovat velmi osudový konflikt; může vést dítě do excesivní soutěživosti nebo u něj způsobit regresi – která může znamenat pouze oživení infantilně-genitálního a oidipovského konfliktu, a tím i zabývání se konfliktními osobami ve fantazii spíše než skutečným setkáváním s dosažitelnými nápomocnými osobami. Zárodečná ctnost vyvíjející se v tomto období je schopnost, tedy vědomí, že v rostoucí lidské bytosti se nutně postupně integrují všechny dozrávající metody ověřování a ovládání reality i metody sdílení skutečnosti těch, kdo spolupracují ve stejné produktivní situaci.“ (Erikson, 2015, s. 79) Jinak řečeno, dítě může buďto spolupracovat s trenérem, naslouchat mu, být naplno vědomě vtažen do tréninkového procesu, začít se předvádět a neustále na sebe upozorňovat nebo být uvězněn do světa fantazií, který je „východiskem“ z neúspěšně prožívané psychosociální krize. Z rozřešení krize mezi zručností a méněcenností tedy vzniká buďto ctnost uschopnění nebo při neúspěšném rozřešení krize jádrová patologie netečnosti. Dítě buďto nabude sebevědomí a

sebejistoty nebo ze ztráty autonomie se stane závislým na přijetí zvnějšku anebo tento nedostatek bude kompenzovat závislostí na pozdějším či momentálním úspěchu, který bude dávat okázale na odív.

Tato psychosociální krize se děje na pozadí překážek, nezdarů, špatných výsledků, posuzování, hodnocení a kontrolování dospělými. Spektrum pro dítě významných vztahů se podle Eriksona (2015) rozšiřuje na sousedství, školu, tedy jistě i na fotbalový tým. „Školák se musí naučit prát se s překážkami, s nezdarem, zkoušet to znovu, případně se smířit s nevalným výsledkem. Při hře se nemusel prát s žádnými překážkami, prostě nechal toho, co mu nešlo (nebo to aspoň mohl udělat)... Další těžká věc: Někdo – ve třídě je to učitel – kontroluje a posuzuje, zda dítě splnilo určitý standard: rozhoduje, co stačí a co se musí předělat, případně pronese ortel, že tohle je prostě špatné, nedostatečné, na pětku... Pro chlapce, který dosud byl mámin a tátův nejchytřejší kluk na světě, je to katastrofa. Stane-li se to jednou, dlouho se tím netrápí, naopak mu to možná udělá dobře. Ale jestliže se stejná situace opakuje několikrát denně, cítí se ve škole asi jako zvíře v pasti. Pak už se nedaří vůbec nic a jsme v bludném kruhu...“ (Říčan, 2014, s. 152) V sázce je mnoho. Zájem o jednotlivé záliby, o vzdělání obecně, o jednotlivé předměty, vztah k autoritám, šťastná léta v dětství, duševní zdraví. Dítě v tomto stadiu výrazněji opustí rodinné hnízdo a jeho prioritou se postupně stává vnější svět, který objevuje, učí se v něm orientovat a postupně se dítě stává jeho uschopněnou součástí. Ve fotbalovém týmu spatřujeme přímo ukázkový příklad. Právě zde ještě silněji jak ve školním prostředí probíhá ono osahávání vlastních schopností, skrze překážky, nezdary, špatné výsledky a hodnocení trenéra. Dítě si osahává vlastní schopnosti a přichází první důležitá porovnání ve vnějším světě mimo rodinný kruh bezpečí. Pokud tedy v tomto období dítě prožívá silné a déletrvající pocity méněcennosti, frustrace a zklamání, může to ovlivnit celý jeho budoucí život a vnitřní sebecit.

Podle Říčana (2014) i Svobody (2007) dítě v tomto věku k autoritám doslova vzhlíží, jeho autorita převyšuje i autoritu rodičů. Dochází k další důležité identifikaci, přičemž si nemusíme dlouze pochybovat o tom, jak silná může být identifikace s trenérem, pokud si dané dítě ke sportu vytvoří silnou emoční vazbu. „Přejímá jeho hodnoty, touží se mu podobat. Využit této identifikační pohotovosti má být základní strategií výchovy v prvním a druhém ročníku.“ (Říčan, 2014, s. 155) V této době jsou všichni hráči vázání na vůdce – trenéra. Postupně se ale v kolektivu formují silnější jedinci, kteří mohou mít určitý přechodný vliv, není toho ale mnoho, k čemu mohou skupinu vést. Ve třetím ročníku, to znamená v kategorii U9, už můžeme pozorovat výraznou kamarádkou solidaritu. V kategorii starší přípravky na

základě projevu dětí může trenér dle Říčana (2014) vyzorovat postoje týmu jako celku k různým aktivitám, činnostem a požadavkům.

V pozadí, nebo spíše v linii tohoto prosazování se ve světě samozřejmě probíhá další psychický vývoj v rámci rodiny. „Střízlivý realista se ještě rád pomazlí, ale už ne tak často a ne každý. A zdůrazňuji spolu s něhou radost, protože něha a láska neradostné matky jsou jako voda z otrávené studně. Dále školák od matky potřebuje otevřenou komunikaci, upřímnost... Otevřenou komunikací se dítě učí vyznat v tom, co cítí, přijímat své city takové, jaké jsou. Učí se, že city je na jedné straně dobře ovládat, na druhé straně však není správné je falšovat, potlačovat, sám sobě něco nalhávat... Sama (nevnucující se!!) nabídka rozhovoru už dítěti ukazuje, že respektujeme, co cítí, a to na ně příznivě působí – ať odpoví jakkoli... Otec přeci jen věcněji oceňuje výkony a úspěchy, důrazněji, přísněji domlouvá, případně trestá. Pro chlapce je těžko postradatelným vzorem.“ (Říčan, 2014, s. 162) „Děti potřebují být vedeny a pravidelně kontrolovány dospělými autoritami. Dospělí by ve svých výchovných zásadách měli postupovat tak, aby nebyli vnímáni jako kamarádi, kteří vše prominou, ale ani jako trestající nepřátelé, kterým nelze sdělit pravdu.“ (Jansa a kol., 2012, s. 24)

Rodina jako celek, rodinné hnízdo, má být útočištěm ve světě, kde je často příliš mnoho honby za úspěchem, tvrdosti, přetvářky, vysokých nároků, anonymity... Lidské vztahy jsou zde přednější než výkon a prestiž – a to je jedna ze základních lekcí, které má právě školák v rodině dostat pro celý další život. Oáza je však málo. Prostor domova má být pro školáka nástupním prostorem ke všem velkým výbojům, které podniká. Tady se mu radí, důvěřuje, fandí – a podle potřeby je i mírně popostrčen, když si netroufá. Rodina je prostor pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti, vzájemnosti; odborným souhrnným termínem pro toto vše je v rodinné psychologii mutualita (z latinského mutuus = vzájemný). Mutualita je základem a podmínkou všeho, o čem zde mluvíme. Jen mutuální rodina může být skutečnou oázou a nástupním prostorem.“ (Říčan, 2014, s. 161-162) Naopak největším nedostatkem je pseudomutualita, předstírání vzájemnosti a pravdivosti. Prostředí, ve kterém se o určitých věcech není možno bavit. Velký problém jsou také neúplné rodiny (Kantorová, 2008). Chlapcům poté dle Říčana (2014) chybí identifikační vzor v otci, bývají závislí, hůře se kontrolují, jsou méně zodpovědní, úzkostlivější, hůře vycházejí s vrstevníky a zbytečně na sebe upozorňují. Druhá stránka problému spočívá v osamělé či s pocitem křivdy či nepřátelství poznamenané matce. To vše má za následek horší vstupní podmínky pro zvládnutí hlavního vývojového úkolu spočívajícího v osvojení si správného vztahu k práci.

I děti, které jsou na tom v daném období fotbalově dobře, prožívají napětí, nezdary a zklamání. Poté jsou tu děti, které nárokům z různých příčin nestačí a jsou vystaveny pocitům méněcennosti. Je ohroženo splnění základního vývojového úkolu. Hrozí, že si dítě nevytvoří normální, zdravý vztah k práci se všemi složkami, které uvedu níže, že se práce pro ně nestane tím, čím má a může být. Právě pocity méněcennosti podlomí vývoj tohoto vztahu. Už ve fotbalových přípravkách jsou kluby strukturovány dle své výkonnosti a děti přestupují z klubu do klubu. Mladí fotbalisté přestupují z menších klubů do větších, kde naopak vytlačí děti, které v danou chvíli neodpovídají požadovaným předpokladům, schopnostem, dovednostem a jsou vystaveni řešit tyto velmi choulostivé situace v tomto pořád útlém věku.

Trenér k výše uvedeným vývojovým úkolům nemůže být lhostejný a musí si být vědom, že spolu s rodiči dítěte je nejdůležitějším faktorem pro zdravý vývoj sportovce, který zahrnuje úspěšné rozřešení výše zmíněné krize. Fotbal je činnost, kterou dítě žije, trenér dělá samozřejmě vše pro zdárný fotbalový rozvoj hráče, ale pokud hráč z jakéhokoliv důvodu není dlouhodobě na dané úrovni úspěšný, není dobré ho v týmu držet pouze z důvodu dostatku hráčů v týmu a ohrožovat tak jeho budoucí vztah k aktivní činnosti dítěte jako takové.

1.3.5 Vývoj pubescenta ve starším školním věku

„Spolehlivost závazků v mladé dospělosti do značné míry závisí na výsledku adolescentního zápasu o identitu.“ Přičemž „...všezahrnující vědomí identity uvádí postupně do souladu řadu měnících se představ o sobě, které byly zažívány během dětství a jež mohou být během adolescence dramaticky rekapitulovány.“ (Erikson, 2015, s. 75-76) Erikson zde upozornil na fakt, že v tomto období se již viditelněji než dříve sčítají hříchy v dosavadním průběhu vývoje, úspěšné či neúspěšné rozřešení jednotlivých psychosociálních krizí, které mají samozřejmě důsledky pro jeho následný psychický vývoj jedince.

Samozřejmě i toto období má svou další psychosociální krizi. Jedná se o vytvoření vlastní identity proti zmatení identity. Dle Eriksona (2015) musí základní vzorce identity vyplývat ze selektivního potvrzování a zavrhování jedincových dětských identifikací a z potvrzování či zavrhování způsobů, jimiž sociální procesy té doby identifikují mladé jedince, tzn., jsou společností přijímání a uznávání za takové, jakými by měli být a jsou důvěryhodní. Antitezí identity je zmatení identity, což je podle Eriksona (2015) nutná formující zkušenost, jež však

může tvořit jádro poruchy, která posiluje patologickou regresi. Jedince, kteří při hledání sociability bloudí, naopak společnost bezohledně odsoudí.

Právě v těchto souvislostech vzniká napětí mezi okolím a jedincem v určitých životních situacích. Jedinec vnímá potřebu určit, kým je. Právě proto vyžaduje vymezit se vůči skutečnostem, se kterými kriticky nesouhlasí nebo naopak prosadit sám sebe v motivech, které považuje pro sebe za důležité. Je to první „dospělé“ sebeurčení, které samozřejmě pokračuje v dalších stádiích vývoje. Právě toto napětí zadává podmínky k pubescentní vzpouře, jakožto základnímu vývojovému úkolu období. Cílem a smyslem této vzpoury je vymanění z dětské citové závislosti a pozdějšího vytvoření nového, zralejšího citového vztahu. Je to zkouška vlastních sil (Říčan, 2014).

Vzpoura může proběhnout třemi způsoby (Říčan, 2014):

1. Dítě je zakřiknuté, nedovolí si postavit se proti rodičům a jiným autoritám otevřeně. Vzpoura je překryta vynucenou poslušností. Pubescent přitom často dost ochotně vývojově „couvne“ do pozice mladšího dítěte, protože je to pohodlnější a bezpečnější. Vzpoura pak doutná třeba deset nebo patnáct let a projeví se podivným způsobem – odnese ji třeba tchyně nebo manžel.

2. Není se proti čemu bouřit. Jsou-li citové vztahy vlažné a rodiče ze slabosti povolní, probíhá vlastně místo vzpoury bezobsažný odvrát, který nemá pro vývoj osobnosti podstatný význam, leda negativní.

3. Rodiče vítají každý samostatný projev, jemně a v pravou chvíli pubescenta sami postrkují k samostatným letům z hnízda a kdykoli ho vítají zpět; vážně s ním diskutují, vychovávají demokraticky. Vzpoura se pak projeví jako řada menších konstruktivních sporů, napětí mezi otcem a synem se vybije třeba i v ritualizované agresi sportu (zaboxujte si s pubescentem!), ve fantazii při kulturně hodnotném zážitku. Aby se podpořila tato poslední alternativa, musíte mít dost štěstí, protože ani ty nejmoudřejší výchovné postupy nejsou zárukou vůči vzpouře.

„Při každém problematickém rozhodování by si rodiče měli udělat čas a získat co nejvíc informací o všech možnostech, zejména o těch, kterým dává – třeba váhavě – přednost dítě. A ne jenom „papírových“ informacím. Rozhodnout má dítě samo. My se s ním můžeme i pohádat, máme-li pochybnosti, zda je jeho rozhodnutí rozumné, ale musíme je respektovat. Svoboda je pro pubescenta vysokou hodnotou, měla by jí být i pro nás jako pro rodiče.“

(Říčan, 2014, s. 183) Výchovné metody bychom měli přizpůsobit faktu, že 15letý chlapec již není dítě, ale postupně dospívající člověk. „...Proto by i všechny výchovné zásahy měly být vedeny taktně, diskrétně a spravedlivě. Závažnější přestupky řešíme až po odeznění citového zaujetí, které často blokuje objektivnost posouzení vzniklé situace. Nejčastějšími chybami výchovných pracovníků v pubertě bývá nevšímavost, malé porozumění, nepřiměřená tvrdost sankcí, veřejné vytýkání chyb, ztráta komunikačního kontaktu aj.“ (Jansa a kol., 2012, s. 26)

Je potřeba brát dítě vážně. „Vzpouora proti starému ve jménu nového je další statek našeho kulturního dědictví... Dítě má dost už rozumu a zkušeností k tomu, aby viděl – v rodině i mimo ni – řadu věcí, proti nimž je na místě se bouřit, o nichž je třeba rozčileně diskutovat, kvůli nimž stojí za to riskovat konflikt. Tento duch vzpoury se má stát trvalou součástí jeho osobnosti. A také zde je nebezpečí, že toto vývojově nové, co se má naplno rozvinout v následujícím období, bude hned v zárodku utlumeno předčasnou rezignací: Pubescent nebude vzat vážně jako partner v diskuzi, nenajde nikoho, kdo by se záplem hájil to, co on napadá, proti čemu se bouří. Navrhne se mu, aby se rozumně přizpůobil stavu věcí, za kterého vzpoura je bezúčelná a nezajímavá... Hned na začátku se mu však nabízejí snadné kompromisy, vedoucí k životu bez ideálů, k rozumné prostřednosti úpadkového, konzumního životního stylu.“ (Říčan, 2014, s. 189)

Erikson (2015, s. 76-77) navazuje: „Trvalé vědomí sebe (self) nemůže existovat bez neustálé zkušenosti vědomého já, jež je numinózním centrem existence: druhem existenciální identity, která v poslední linii musí postupně psychosociální identitu překročit. Proto adolescence přijímá určité citlivé, prchavé vědomí existence, stejně jako vášnivý zájem o ideologické hodnoty všeho druhu – náboženské, politické, intelektuální - někdy včetně ideologie přizpůsobení dobovým vzorcům přizpůsobení a úspěchu.“ Právě toto uvažování svědčí o tom, že

„Zvláštní ctnost objevující se v adolescenci – totiž věrnost – si udržuje silný vztah k dětské důvěře, tak ke zralé víře. Protože přenáší potřebu ochrany z rodičovských postav na učitele a vůdce, věrnost dychtivě přijímá jejich ideologické zprostředkování – ať již je tato ideologie implicitně obsažena ve „způsobu života“, nebo je bojovně zjevná. Antipatickým protějškem věrnosti je odmítnutí role: aktivní a selektivní nutkání, které odděluje role a hodnoty, jež zřejmě fungují při formování identity, od toho, čemu je nutno se postavit nebo s tím bojovat jako s cizorodým. Odmítnutí role se může projevit jako neprůbojnost, což zahrnuje určitou pomalost a slabost ve vztahu k jakékoli dostupné možnosti identity, nebo ve formě systematického vzdoru... Odmítnutí role pak pomáhá ohraničit vlastní identitu a probouzí

alespoň experimentální loajality, které pak mohou být potvrzeny a přeměněny do trvajících vztahů...“

V tomto období se již jak viditelně projevují hodnoty předešlých krizí. Zhodnocují se ty pozitivní, naopak negativní hodnoty brání v dalším rozvoji. Sport může v tomto období, stejně jako v dříve zmíněných krizích hrát i podle Říčana (2014) velmi důležitou, nezastupitelnou úlohu ve vývoji jedince, ale především zvládnutí těchto krizí a základních vývojových úkolů vytváří potenciál pro sportovní růst a herní projev hráče. Sport ve spojení se sportovními třídami může vytvořit pro formování sportovce velmi pozitivní prostředí. Nejlepší fotbalové akademie v Holandsku, Portugalsku nebo v Anglii se školou velmi úzce spolupracují. Mají vlastní výchovné a mentální poradce, kteří se věnují jak školním výsledkům hráčů, tak jejich osobnostnímu rozvoji. Každý hráč dostane 4 krát ročně zprávu se zpětnou vazbou ohledně svého posunu kupředu, svého fotbalového, sportovního vývoje a školních výsledků. Jejich přítomnost ve sportovních třídách je brána jako prestižní záležitost, podmíněna předem danými pravidly chování a přístupem ke školním povinnostem. Pokud hráč daná pravidla poruší, je ze třídy po předešlých upozorněních vyloučen. Vyloučení nese velice těžce, neboť má ve třídě velmi úzké sociální vazby s ostatními spoluhráči a je zařazen do zcela odlišného kolektivu vedlejší nespportovní třídy. Co se týče příslušnosti k fotbalovému klubu, je podmínka usilovného tréninkového přístupu samozřejmostí. Takto nastavené prostředí vytváří ideální podmínky pro rozvoj mladého člověka. Ze školy tak fotbalový klub vytvoří další důležitou součást života fotbalisty v problematickém období pubescence, kdy se chlapec učí překonávat překážky, pracovat se svou vlastní osobností, učit se sebereflexi a sebeřízení.

2. EMOCE VE SPORTU

Emoce jsou nepostradatelnou součástí našeho života, bez nich by lidé nebyli lidmi a stejně je to tak u sportu, sport by nebyl sportem. Potvrzuje to i Dovalil a kol. (2009), který tvrdí, že sport je emocemi intenzivně naplněn. Právě intenzivní prožívání emocí je jedním z důvodů, proč sport a fotbal tak baví. Fotbal je plný radosti, štěstí, ale také smutku, hněvu či strachu. Právě intenzivní přítomností této dvojznačnosti sport přitahuje o to více. Rozdíl v intenzitě prožívání emocí v běžném životě a sportovním životě je zřejmý. Především muži milují výzvy k překonávání překážek a dobrodružství, kdy fotbalista neví, jak se utkání bude vyvíjet, co se mu povede či naopak nezdaří, či jaký klub o něj může projevit zájem.

Emoce vznikají spontánně, nelze je vyvolat uměle. Emoce představují cíle chování a jejich podstatným znakem je, že většinou mají reaktivní charakter. To znamená, že jsou vždy reakcí na nějaké vnější podněty či vnitřní stavy. Souvisí s celkovým stavem organismu (Nakonečný, 2000). Jde o prožívání vztahů k poznané skutečnosti. Emoce jsou důležitým řídicím a regulačním mechanismem umožňujícím rozvíjet naši aktivitu v souvislosti s uspokojováním potřeb. Doprovázejí průběh činnosti, uspokojování či neuspokojování potřeb, dosahování cíle nebo jeho zmaření. Vágnerová (2004, s. 143) definuje emoce jako „schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity i dalšími vnějšími projevy.“

2.1 Klasifikace emocí

Mezi pozitivní (kladné, libé, apenentní, příjemné) emoce řadíme dle Friedrichové (2014) radost, zájem, spokojenost, štěstí. Jsou to emoce příjemné, osvěžující, inspirující, vyživující, podporující. Jsou to emoce obohacující nejen život náš, ale i životy lidí, které potkáváme. Jak tvrdí Bon Jovi, člověk není ostrovem sám pro sebe a naše prožívání tak ovlivňuje i prožívání lidí kolem nás. Barbara L. Fredrickson (2001) nastiňuje své pojetí kladných emocí jako: „Rozšiřuj a buduj“ (Broadens-and-build theory). Podle této teorie příjemné prožitky rozšiřují naše zaběhnuté způsoby myšlení a jednání. Tímto dochází ke zkvalitnění našeho obrazu světa. Rozšiřují se i stávající způsoby našeho myšlení i jednání. Tak si rozšiřujeme repertoár schopností a zlepšujeme svoji adaptaci k životu.

Přítomnost pozitivních emocí v týmu je samozřejmě velmi důležitá. Ta je v dospělém fotbale samozřejmě výrazně spojená s výsledky týmu. S každou výhrou samozřejmě stoupá, s prohrami klesá. Především u příprakových kategorií by se ale celkové pozitivní emoční nastavení týmu mělo určitě odvíjet nezávisle na výsledcích, či herním výkonu jednotlivců. Určujícím činitelem je v této oblasti realizační tým. Trenéři určují hodnotovou orientaci týmu a mohou dětskou bezprostřednost a radostné prožívání aktivit proměnit v prostředí podmínky (počet branek, výsledky v utkáních a turnajích, nepřiměřený tlak na výkon) a pozitivní emoční projevy a vazby tak dusit pod pokličkou.

Za negativní emoce považujeme strach, smutek, hněv, zlost či vztek. Tyto emoce (negativní, nelibé, averzní, nepříjemné) v nás vytvářejí pocit překážky, mají tendenci mařit naše snažení, zužují vědomí a úhel pohledu (Suchý a Náhlovský, 2012). Podle Gerald L. Clore v sobě negativní emoce skýtají klady. Negativní pocity nás nutí hledat nové informace a také mění náš přístup. Jsou přínosné tehdy, když nás varují před přílišným spoléháním na dosavadní zkušenosti a podněcují nás k získávání nových informací. Motivují nás a pomáhají při učení, poskytují nám více informací a signálů než emoce pozitivní. Smutek je signálem ztráty, strach představuje hrozbu a vztek nás aktivuje k obraně (Atkinson a kol., 2003). Negativních emocí se obvykle snažíme co nejdříve zbavit, protože se domníváme, že pozitivní naladění je znakem psychického zdraví. Tak tomu ale není, protože psychicky zdravý člověk je ten, který prožívá emoce odpovídající situaci (Holzhey, 2008).

Samozřejmě, dlouhotrvající prožívání negativních emocí brzdí vývoj dítěte. Dítěti chybí radost, síla, energie, je smutné, bez zájmu. Jak se však můžeme dočíst výše, je to pro nás informace, signál, zda nemáme něco změnit. Změnit druh sportu, aktivity? Není sportovní úroveň týmu tohoto klubu na dítě hodně? Není tato výzva na dítě moc? Nevytváříme našimi nároky a očekáváními pro dítě příliš frustrující podmínky? Pokud však dospějeme k názoru, že dítě je sto se s podmínkami a úrovní týmu poprat a jsme mu ochotni být dostatečnou oporou, zaujíme k náročným situacím a negativním emocím pozitivní postoj přijmutí výzvy motivující k překonávání překážek. V takových situacích se rodí nová energie a síla, právě v takových situacích se vytváří charakter a formuje osobnost. Je to příležitost. Překonávání překážek, překonávání sebe sama je původním smyslem sportu (Svoboda, 2007) a posouvání komfortní zóny primárním cílem sportování jako takového. Podmínkou však je stanovit dosažitelné cíle, přiměřené překážky a zvolit rozumný způsob cesty.

Podle Friedrichové (2014) se vzniklé emoce vyznačují určitou mírou vzrušení. Tato aktivace, jejímž protikladem je uklidnění či útlum, je považována za nespecifický stav vnitřního napětí, spojený s mobilizací energie a přípravou k akci. Ve vztahu k pohybovým aktivitám dělí Slepíčka a kol. (2009) a Jansa a kol. (2012) emoce podle míry jejich vlivu na úroveň aktivace organismu:

Stenické - aktivující, stimulující, povzbuzující (radost, štěstí, spokojenost)

Astenické - deaktivující, tlumící (hněv, smutek, strach)

Stenické a astenické emoce mají významnou funkci při sportovní činnosti. Jak už jsme se zmínili výše, pro sport je charakteristická silná emocionalita, která je dána zátěžovým a zároveň přitažlivým obsahem sportu. Vliv emocí na jakoukoliv naši činnost se dá odvodit z tzv. aktivační teorie, která nejlépe vystihuje dynamiku emocí v závislosti na průběhu činnosti (Macák a Hošek, 1989; Slepíčka a kol., 2009; Jansa a kol., 2012). Každý sportovní výkon vyžaduje vhodnou aktivační úroveň. Většina odborníků zastává názor, že optimální výkon souvisí se střední úrovní aktivace. Právě nalézt pro sportovce to správné místo z důvodu optimální aktivace k činnosti, vyvážený poměr zvládnutí herních situací a výzev k překonání je klíčem ke zvolení správné sportovní úrovně. Pro rozvoj hráče se bez mírného napětí z dlouhodobého pohledu neobejdeme. Přílišná míra intenzity astenických emocí (smutek, hněv) však deaktivuje motivační strukturu hráče a tlumí aktivitu hráče směrem k překonání překážek (strach, frustrace).

Prožívání radosti je nezbytnou podmínkou sportování, čistě „drilový“, výdělečný nebo rozumový sport bez prvků radostného zaujetí není vlastně v psychologickém slova smyslu sportem právě pro absenci radostné hravosti. Neradostný sport zpravidla nemá dlouhého trvání (Slepíčka a kol., 2009). *Smutek* lze vymezit jako pocit stísněnosti, nešťastnosti, zklamání, soužení, toužení apod. Smutek je negativní emoce související s vědomím, že přicházíme o něco významného, hodnotného (Capirpaloglu, 2012). Další příčinou smutku je podle Nakonečného (2000) neúspěch v jakékoliv každodenní činnosti. Smutek je normální stav a neodmyslitelně patří k životu, kdy občas střídá pocity radosti a štěstí. Dlouhodobý smutek odhaluje nepružnost osobnosti odpoutat se od ztracené hodnoty. Smutek nás motivuje, abychom změnili své životy. Podle Stuchlíkové (2007, s. 151): „lidé musejí zažít určité smutky a zklamání, mají-li být motivováni k dozrávání, k růstu vlastní osobnosti, k tomu, aby se stali lepšími.“

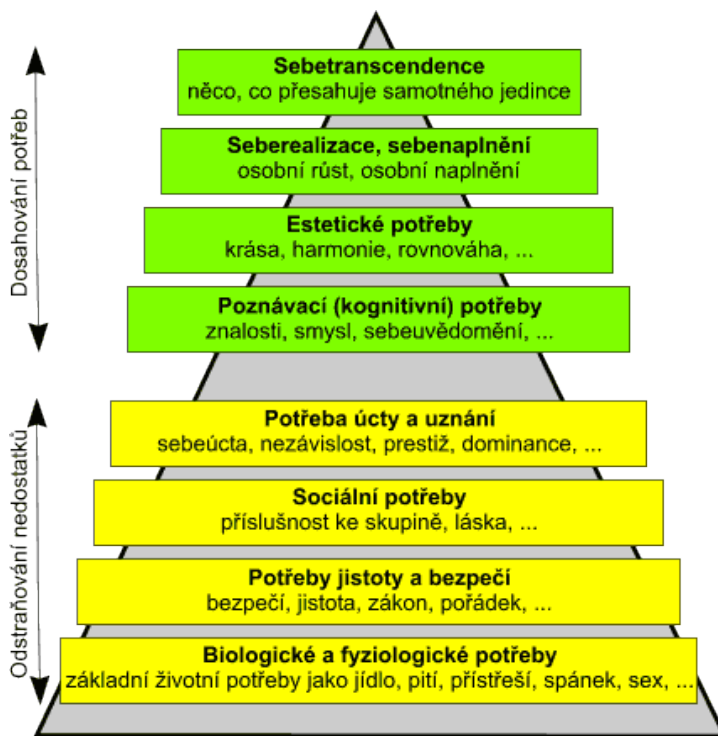
Strach je reakcí na hrozbu bolesti a ztráty života, kdy dochází k výrazné mobilizaci energie, ke zvýšení svalové síly člověka a k útěkovému chování. Strach je někdy spojen nikoli s pokusem o únik z nebezpečné situace, ale s útlumem chování, se strnutím (Nakonečný, 2000). Je důležitým motivátorem a zdrojem konstruktivní energie, pomáhá nám se rychle orientovat ve stále se měnícím prostředí. *Hněv* se objevuje se jako výsledek frustrace, vnímané hrozby nebo přesvědčení, že jsme se stali obětí nespravedlnosti. Znamená odmítnutí, protest. Ukazuje, kde jsou hranice toho, co je pro nás ještě přijatelné, a někdy také naše vlastní hranice (Arrivé, 2004). Nakonečný (2000) uvádí, že hněv je původně vrozenou reakcí na překážku, která se staví do cesty při dosahování nějakého cíle a brání rozvoji jednání. Hněv obecně vede ke zvýšení aktivity, je tedy z hlediska činnosti také emocí pozitivní. Za projevy hněvu se nejčastěji skrývá vyjádření nějaké potřeby, očekávání či přání. Hněv je nutné vyjadřovat, ovšem takovým způsobem, který je přiměřený prožívané situaci, srozumitelný a přijatelný pro druhé. Hněv doprovázený odůvodněným vyjádřením, co očekáváme a požadujeme, může danou situaci posunout příznivým směrem (Arrivé, 2004).

Salovey a Mayer (1990) poprvé použili pojem „*emoční inteligence*“ pro popis emočních schopností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Do většího povědomí veřejnosti se však pojem emoční inteligence podařilo zavést až Danieli Golemanovi (2011). Emoční inteligence obsahuje schopnosti vlastní motivace, schopnost nevzdávat se, umět ovládat svoje impulsy a náladu, schopnost ovlivňovat svůj rozvoj, umět otevřeně komunikovat, umět se vcítit do pocitů druhých, vyjadřovat své pocity, jednat taktně vůči druhým, umět citlivě řešit problémy, být přátelský, laskavý atd. Schopnost přijímat i negativní pocity, aktivizovat emoce pozitivní a odolávat nepříjemným podnětům přispívá k úspěšnému zvládnání zátěžových situací. V neposlední řadě je velmi důležité se naučit akceptovat nepříjemné pocity jako samozřejmou součást každodenního života. Má velmi důležitý význam pro výchovu a vzdělávání dětí, neboť přesahuje až do pracovního procesu. Dotýká se všeobecně mezilidských vztahů a projevů po celý život.

Právě o těchto schopnostech jsme v souvislosti s emocemi mluvili výše. K tomu je však zapotřebí určité úrovně komunikace trenérů směrem k hráčům. Ti jsou schopni již od útlého věku velmi dobře vnímat jednotlivosti spojené jak s fungováním týmu, tak vlastní mysli a v průběhu sportovního vývoje si je spojovat do souvislostí. K tomu je však zapotřebí podobné nastavení realizačním týmů napříč kategoriemi a zaujmutí postoje k určité filozofii mentální práce s hráči a týmy. V akademiích západní Evropy zcela běžná praxe, v našich podmínkách je to pouze záležitostí jednotlivců, kteří se v dané oblasti cítí dostatečně erudovaní (Byrtus,

2013). Trenéři o tuto oblast zájem mají. Svědčí o tom přítomnost mnoha trenérů na přednáškách Mariána Jelínka a dalších odborníků, stejně jako výsledky výzkumné části mé bakalářské práce (Byrtus, 2013). Rozdíl ve fotbalových akademiích v Česku a v zahraničí je však v obsazení profesionálních pozic mentálních koučů, psychologů a výchovných pedagogů na plný úvazek. Fotbalové akademie tedy buďto nemají dostatek finančních prostředků na vytvoření těchto pozic nebo danou oblast nepovažují za podstatnou.

3. NEDOSTATKOVÁ A RŮSTOVÁ MOTIVACE



Obr. 2: *Maslowa hierarchie potřeb; znázornění nedostatkových motivů*

„Všechny nedostatkové (deficitní) motivace mají jedno společné; ovlivňují naše vnímání skutečnosti. Zkreslují také naše zacházení s realitou, protože nás nutí, abychom na ni kladli požadavky: „Nasyť mě! Miluj mě! Respektuj mě!“ Čím naléhavěji potřebujeme jídlo, bezpečí, náklonnost nebo sebeúctu, tím více budeme jednat se svým okolím, s ostatními lidmi i sami se sebou podle toho, do jaké míry může toto okolí urychlit nebo znemožnit naplnění našich potřeb... Snažit se o něco v rámci nedostatkové motivace je jako dívat se na svět skrze

zamlžené brýle. Jestliže účinky nedostatkové motivace odstraníme, jako bychom zamlžené brýle vyčistili. Člověk, jehož základní nedostatkové potřeby jsou spolehlivě uspokojeny, vidí svět – a všechny aspekty skutečnosti – zřetelněji.“ (Maslow, 2014, s. 12)

Jinými slovy pokud dítě nebude mít naplněné základní potřeby a úspěšně rozřešené krize, jeho rozhodování v herních situacích bude jako rozhodování skrze zamlžené brýle; jeho herní projev bude výrazně ovlivněn a nebude se v herních situacích chovat svobodně a zcela využívat svůj potenciál a talent. Například: „Zahrneme-li lichotkami člověka, který nemá dostatečnou sebeúctu, vypěstujeme v něm potřebu být zahrnován lichocením.“ (Maslow, 2014, s. 14) Děti si v sobě sebeúctu samozřejmě teprve budují. Chválením v nich však můžeme vypěstovat návyk, že aby si mohli sebe sami vážít, potřebují pochvalu z vnějšku a tak v nich rozšiřovat nedostatkovou motivaci, místo abychom je vedli ke stavu sebeaktualizace.

„Sebeaktualizovaní lidé už nejsou otroky nadějí a obav spjatých s nedostatkovou motivací, a proto je neděsí neznámo. Právě naopak, oni je přijímají, jsou s ním spokojení, a neznámé je dokonce častokrát přitahuje více než známé... Lidé se schopností sebeaktualizace žijí mnohem efektivněji mimo jiné proto, že se soustředí spíše na problém, než na své ego. Narazí-li na něco, co je třeba vyřešit nebo opravit, neudělají to kvůli tomu, aby získali nějaké kladné body, ale prostě proto, že je nutné to udělat. Vzhledem k tomu, že nepotřebují získávat body, přistupují k úkolu bystřeji a soustředěněji.“ (Maslow, 2014, s. 15) Mladý fotbalista, který má dostatečně naplněné základní dostatečné potřeby z rodinného zázemí, nemusí být otrokem obav a nadějí ve spojitosti s vlastním úspěchem či neúspěchem. Do utkání a herních situací vstupuje s nadšením, které mu umožňuje vnitřní svoboda. I v nejdůležitějších momentech je plně soustředěný a ve stavu „flow“, který mu umožňuje maximální výkon. Je osvobozen od svého ega a nemusí tak sám sobě a okolí cokoli dokazovat. Rozhoduje se tedy co nejlépe (dle svých vlastních možností, hranic dovedností a schopností) tak, aby vyřešil co nejlépe danou herní situaci ve prospěch týmu. „Někteří lidé si umějí vybrat většinou dobře v tom smyslu, že se pravidelně rozhodují pro možnosti, jež jsou prospěšné pro jejich zdraví a celistvost; jiní lidé si nedokážou vybrat dobře. Ať už je to jakkoli, volba odráží skrytý systém hodnot daného jedince.“ (Maslow, 2014, s. 29)

Takové dítě se nebojí se na sebe vzít zodpovědnost a být tak na hřišti iniciativní. Neschovává se za hráče, neboť se nemá čeho obávat ani si nemusí něco dokazovat. Zkrátka je svobodný pro radost ze hry jako takové a pro situace, které herní děj přináší. Podíváme-li se zpět na jednotlivé psychosociální krize a patologie či ctnosti z nich vyplývající, zcela evidentně se

základ pro tuto iniciativu a aktivitu vytváří v době, kdy je dítě převážně v rodinném zázemí. Právě zde se rodí v kojeneckém období důvěra, dávající hráči naději k překonání překážek v soutěžních situacích a nebezpečí ze ztráty sebeúcty v posuzování okolí, či naopak nedůvěra přinášející hráči stažení, čili rezignaci na vývoj utkání či osobním životě. V batolecím věku je to zase získání autonomie na základně určitých požadavků okolí, která dítě uschopní sebevědomě a aktivně býti činné nebo naopak pocit neschopnosti dosáhnout této autonomie způsobí pochybnosti o sobě samém, které utlumí jakoukoli aktivitu. Popřípadě v dítěti vyvolá poddajnost, která dítěti znemožní vlastní sebevyjádření jak na hřišti, tak mimo něj. Završení vývoje primárně v rodinném zázemí přichází v předškolním věku, kdy pochybnosti o sobě vyvrcholí v pocity viny a tedy v inhibici, čili vytvoření zábrany ve vývoji nebo se autonomie dítěte projeví v iniciativu, která tak dítě uschopní být aktivní a tak mu otevře dveře k prožívání jeho vnitřních tužeb; jít na věc, dobývat, riskovat, být průbojný. Dítě je tedy zdravé a připravené začít „dobývat svět“ ve fotbalovém týmu. Je to pro něj úžasná příležitost a „svět, pro který se narodil“. Tento zdravý psychický vývoj vede dítě ve slovníku A. Maslowa k sebeaktualizovanému jednání, jehož herní projev je plný radosti ze hry, entuziasmu, aktivity, iniciativy a průbojnosti. Převažují-li negativní tendence v psychickém vývoji dítěte, vede to dítě přirozenou cestou k naplňování nedostatkových motivů z minulého vývoje a zpětného dosažení potřebných psychických hodnot (Erikson, 2015; Maslow 2014).

Právě tento vývoj směřuje k naplněním cílů filozofie výchovy, kdy podle Kučerové (1996) člověk chce žít, chce překročit pevné hranice reality. Chce uskutečnit sebetranscendenci, chce být realizován, chce být sám sebou. Tyto touhy mohou vést člověka k největší zralosti, k individuaci a naplnění. Právě za těchto podmínek může docházet k vytvoření a upevňování emoční vazby k danému sportu, která je podle Jelínka (2017) pro děti do 10 let klíčová. Pokud tohoto cíle lidé ve svém vývoji dlouhodobě nedosahují, utíkají se pouze k momentálním uspokojením do doby, než alespoň částečně prohlédnou svůj dosavadní vývoj a zpětně diagnostikují zásadní chyby ve svém psychickém vývoji a nyní ovlivňují způsob bytí člověka (Rodgers, 2014). Při zpětném pohledu zjistí, jaký vliv na člověka měl výchovný styl rodičů, jejich chování v rozličných životních situacích, třeba právě při působení ve sportovním týmu, který je pro mladého sportovce tím nejcennějším. Poté je to dle Eriksona (2015) vliv významných autorit, které dítě plně respektuje a identifikuje se s nimi (Říčan, 2014). V další fázi vliv formálních autorit postupně klesá, zůstává ovšem silný vliv autorit přirozených (Rohr a Martos, 2007; Biddulph, 2006) a postupně, už od věku devíti let postupně stoupá vliv vrstevnické skupiny.

4. SPORTOVNÍ CHARAKTERISTIKA FOTBALISTY VE VĚKU 5-15 LET

Základním smyslem sportu bylo od doby vzniku překonávání sebe sama, posouvání vlastních hranic, zdokonalování sebe sama (Svoboda, 2007). Význam sportu pro formování osobnosti zdůrazňoval také Pierre de Coubertin ve své pedagogice sportu (1922). Můžeme se ale na věc podívat z druhého pohledu. Abychom mohli u dětí maximálně rozvíjet jejich talent, měli by – musí – být pro posouvání svých hranic vnitřně uschopněny. Právě tato uschopněnost je předmětem mojí práce.

Na semináři aplikované sportovní psychologie na FTK se odborný asistent Šafář (2017) zmiňoval o “výrobě sportovních talentů“ (výkonový vs. rozvojový přístup), jakožto o systému práce s talenty ve smyslu celoživotního rozvoje dítěte a sportu pro život ve Finsku, Švédsku a Kanadě. V rámci tohoto systému jsou základními pilíři akceptace periodizace vývoje jedince podle Eriksona, práce psychologa Abrahama Maslowa zabývající se motivací v aktivitě u dětí a dospělých a charakteristika samotného sportovního tréninkového procesu, jehož významnou součástí je samozřejmě osobnost a práce trenéra.

Šafář (2017) také zmínil význam výchovy k morálním a etickým hodnotám, které k celoživotnímu rozvoji sportovce jistě patří. Tuto oblast zdůrazňují jak čeští (Dovalil, 2009; Svoboda, 2007), tak zahraniční autoři (Martens, 2006), zabývající se sportovním tréninkem jako takovým. Trenér sledující celoživotní rozvoj svého sportovce by měl do tréninkového procesu integrovat také jak obecné cíle výchovy (Kučerová, 1996), tak specifitější výchovné cíle (Kocourek in Buzek, 2007; Fajfer, 2005). Mezi obecné cíle výchovy patří například rozvoj sebeřízení, sebevyjádření, sebevýraz, sebereflexe či sebeuvědomění. Tyto hodnoty jsou ve sportovní činnosti dětí velmi výrazně zastoupeny. Těmito hodnotami jsem se však zabýval ve své předešlé bakalářské práci (Byrtus, 2013).

Psychickým vývojem jedince od narození a periodizací jeho vývoje jsem se zabýval výše. Základem nám byly psychosociální krize jedince, cíle a kritická místa jednotlivých stádií vývoje, na které měly klíčový vliv výchovné faktory v rodinném zázemí. Obecně jsem se zabýval prací A. Maslowa (2014), ve které jsem nastínil základní závěry týkající se motivační struktury jedince a shrnul vliv těchto faktorů na herní projev mladého fotbalisty. Nyní se budu zabývat podrobněji vlivem dalších významných faktorů, podle Eriksona (2015) rozsahem významných vztahů, a shrnu jejich důsledky pro rozvoj hráče a jeho herní projev.

4.1 Rodina a její role ve sportovním vývoji hráče

Než se pustíme do vybraných faktorů ovlivňujících herní projev hráče plynoucích z rodinného prostředí, zaměříme se nejdříve na výchovné působení především rodičovských osob v běžném životě dítěte, které vytváří základ výchovného působení rodičů ve všech oblastech, včetně sportovní, mající důsledky pro osobnost dítěte a jeho hodnotovou orientaci.

4.1.1 Způsoby výchovy a její důsledky

„Obecně lze shrnout, že způsob či styl výchovy vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi. Obsahuje především dva vzájemně spjaté aspekty interakce dospělých a dětí – emoční vztah a výchovné řízení, které se podílejí např. na volbě a způsobu užití výchovných prostředků (včetně odměn a trestů) dospělých a působí na prožívání i chování dítěte... Od první poloviny 20. století je známé typologické vymezení stylů výchovy, které popisuje *autokratický, liberální a integrační* či *demokratický* styl výchovy. Takto vymezené styly výchovy však poněkud opomíjejí význam emočního vztahu rodičů k dětem... V současnosti se pracuje s dimenzionálními modely způsobu výchovy, které vymezují dvě na sobě nezávislé dimenze (dimenzi emočního vztahu a dimenzi řízení) a poukazují jak na význam emočního vztahu dospělých k dětem, který výrazně ovlivňuje volbu nároků na dítě, tak i na způsob kladení nároků a požadavků a jejich následné kontroly – tedy výchovné řízení. Tyto dimenze se podílejí na různých formách způsobu výchovy a tím na charakteru i kvalitě vzájemných interakcí vztahů dospělých a dětí.“ (Gillernová, 2005, s. 3-4)

Modelů je samozřejmě celá řada. Pro znázornění jsme vybrali *Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, 1994)*, který podle Gillernové (2005) zvažuje vzájemné působení emočního vztahu rodičů k dětem a jejich výchovného řízení pomocí dvou protikladných komponent v každé z dimenzí tj. kladné a záporné komponenty v dimenzi emočního vztahu a komponenty požadavků a volnosti v dimenzi výchovného řízení.

Dimenzi emočního vztahu tvoří kladná a záporná komponenta. Rodiče v různé míře dítě přijímají, projevují mu lásku a kladné citové vztahy, ale také mohou projevovat citový odstup, odměřenost až odmítání dítěte. Podle míry převažujících projevů pak lze vyvodit základní formy emočního vztahu. Údaje o podobě emočního vztahu berou v úvahu podíl každé z dvojice protikladných komponent a jsou vymezeny jako základní formy emočního vztahu k dítěti:

Kladný (případně extrémně kladný) emoční vztah, ve kterém převažují (případně výrazně převažují) projevy kladné komponenty.

Střední emoční vztah, ve kterém jsou relativně vyrovnány projevy kladné a záporné komponenty. Může jít o tzv. dvojí vazbu či ambivalentní vztah.

Záporný emoční vztah, ve kterém převažují projevy záporné komponenty (dítě necítí emoční podporu a porozumění rodičů).

Dimenzi řízení sytí komponenta požadavků a komponenta volnosti. Každá výchovná situace předpokládá, že jsou na dítě kladeny určité nároky, požadavky. Zároveň je dospělými určeno, zda a jak budou tyto požadavky kontrolovány. Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly či volnosti dítěte pak vytvářejí základní formy výchovného řízení v rodině:

Silné řízení, které tvoří množství úkolů, požadavků a nároků a je patrná jejich důsledná kontrola.

Řízení střední, které charakterizuje přiměřená míra nároků a požadavků a jejich kontrola.

Slabé řízení, které je typické minimem požadavků a úkolů bez důslednější kontroly.

Rozporné řízení, které zahrnuje množství požadavků, ale bez příslušné kontroly.

Model devíti polí

Řízení	silné	střední	slabé	rozporné
Emoční vztah				
záporný	1. tradiční autokratická patriarchální		2. liberální s nezájmem o dítě	3. nejhorší; rozporné s negativním vztahem
záporněkladný	9. emočně rozporná výchova; jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo s dítětem v koalici			
kladný	4. přísná ale laskavá výchova	5. optim.; poroz.; přim. řízení	6. laskavá výchova bez pož. a hranic	8. rozporné řízení relativně vyvážené kladným emoc. vztahem
extrémně kladný			7. kamarádský vztah dobrovolné dodrž. norem	

Obr. č. 3: Model devíti způsobu výchovy (Čáp, 1994)

1. Označuje v tradičním pojetí autokratický styl výchovy, pro který je charakteristické silné řízení se záporným emočním vztahem a množství požadavků bez výraznějšího akceptování potřeb a přání dítěte. Jde o přísnou výchovu vyžadující bezpodmínečně plnění úkolů.
2. Představuje liberální styl výchovy, bez požadavků a hranic a navíc s malým nebo nevýrazným zájmem o dítě.
3. Je spojena s formou výchovy, ve které záporný emoční vztah (chladné citové vazby až odmítání) a rozporné řízení, tj. kladení mnoha požadavků s poskytováním volnosti, tvoří spíše méně příznivé podmínky pro vývoj dítěte i vzájemných vztahů.
4. Vymezuje výchovu přísnou a přitom laskavou. Dospělí kladou požadavky a nároky, ale s ohledem na možnosti a přání dítěte.
5. Představuje formu výchovy se vzájemným porozuměním, bez extrémů v řízení a kontrole dítěte, podpořenou jednoznačným přijímáním dítěte.
6. Označuje laskavou výchovu s řadou příznivých emočních vazeb otce a matky k dítěti, avšak bez jasněji vymezených požadavků a hranic.
7. Poukazuje na rozporné řízení s množstvím požadavků, ale jejich malou nebo nedůslednou kontrolou, které je relativně vyváжено kladným emočním vztahem.

8. Je tzv. kamarádkou výchovou, ve které převládá dobrovolné dodržování norem, příznivě se projevuje působení extrémně kladného emočního vztahu. Požadavkům, které jsou na dítě kladeny, dítě dobře rozumí, přijímá je za své a plní je bez nutnosti kontroly. Cítí, že je bezpodmínečně přijímáno a akceptováno, že rodiče mnoho věcí dělají pro něho, a proto rádo plní různé úkoly ve prospěch celé rodiny.

9. Vymezuje výchovu emočně rozpornou, případně ambivalentní, se všemi důsledky tohoto rozporu.

Výsledky výzkumů (souhrnně Čáp 2001, Gillernová 2004), stejně jako běžná výchovná praxe ukazují:

„Při kladném emočním vztahu, zvláště v kombinaci se středním výchovným řízením, se příznivě vyvíjí zejména svědomitost a cílevědomost dětí a je podporována stabilita jejich osobnosti, přiměřené sebepojetí a sebehodnocení. Při silně záporném emočním vztahu, zvláště v kombinaci s rozporným nebo extrémně silným výchovným řízením, se posiluje labilita dětí, jejich nesvědomitost a nedostatek vytrvalosti, je narušováno také sebepojetí dítěte. Avšak každá forma způsobu výchovy má své větší či menší výhody nebo úskalí. Např. děti z rodin s extrémně kladným emočním vztahem zůstávají až příliš závislé na laskavé autoritě svých rodičů. U dětí, které označují výchovné styly emočně záporné či rozporné v řízení, se za určitých podmínek můžeme setkat s relativně příznivým vývojem jejich osobnosti, protože na jejich vývoj i rozvoj spolupůsobí další vlivy, jiní dospělí, kteří mohou mít kompenzující účinky (např. kompenzující vlivy působení učitelů, trenérů, vedoucích zájmových kroužků, členů širší rodiny dokonce i starších sourozenců).“ (Gillernová, 2005, s. 4-5)

Pozitivní způsob výchovy formuje zdravou, vyrovnanou osobnost se zdravou sebeúctou, uschopněnou dosahování cílů a vytvořením emoční vazby k činnostem přinášejícím nejen pozitivní zážitky, ale také překážky, rizika a nebezpečí. Naopak příliš nátlakový způsob výchovy vede k pocitům méněcennosti, stagnaci, inhibici růstu osobnosti a sportovního vývoje dítěte. Pokud se zase s dítětem jedná neustále klidně, hezky a v rukavičkách, vede tento způsob výchovy ke změkčilosti osobnosti chlapce (Čáp, 2001; Gillnerová 2004). O výchově s přehnanou péčí se zmiňuje Beswick (2014), který shrnul závěry z knihy *„Národ slabochů: vysoká cena invazivního rodičovství“*:

- Chybí pocit vlastní jedinečnosti
- Nedostatek nezávislosti
- Strach z rizika a neúspěchu
- Neschopnost zvládat obtížné situace
- Neochota vést, neochota převzít zodpovědnost

V klíčových a důležitých soutěžních momentech se tyto děti mohou cítit dosti nekomfortně, neboť se mohou zaleknout až příliš tvrdé reality okamžiku. Nejsou schopni převzít zodpovědnost, vedení, tudíž jim chybí pocit vlastní jedinečnosti. V klíčových dějích utkání se v herních situacích stáhnou, ustoupí do pozadí, zřeknou se odpovědnosti a nepřispějí svými schopnostmi, dovednostmi a talentem k vyřešení klíčových herních kombinací. Naopak děti vedené tvrdším způsobem mohou v těchto náročných situacích obstát velice dobře; v případě, jsou-li oprostěni od strachu z reakce dospělých v případě neúspěchu.

4.1.2 Angažovanost rodičů

Duda a Hom (1993) poukázali na fakt, že motivace a atmosféra rodinného zázemí silně ovlivňuje dětskou cílovou orientaci a motivaci a to jak negativním tak i pozitivním směrem. Záleží na míře angažovanosti rodičů, jakým směrem se podpora vzhledem k dítěti a jeho sportovnímu životu ubírá. Angažovanost rodičů se podle Šafáře (2017) odvíjí od zájmu rodičů o sportování dítěte, času a financí, které rodiče sportování dítěte věnují a hodnotě, kterou sportování dítěte přisuzují. Podle těchto faktorů pak dělí rodiče *dle míry angažovanosti*:

Nízká angažovanost – rodiče lhostejní ke sportování dítěte

Střední angažovanost – podporují sportování dítěte, ale neřídí ho

Vysoká angažovanost – rodiče aktivně řídí „kariéru“, dohlíží a kontrolují jeho sportovní rozvoj

Pokud se rodiče nijak o sportování dítěte nezajímají, vnímá dítě jejich přístup jako nezájem o jeho samotného a klesá tak jeho sebeúcta. Tím klesá nejen možnost výrazného prosazení a dosažení sportovních úspěchů, ale také potenciál sportu pro rozvoj osobnosti dítěte. Přitom

týmové rvavé sporty jako fotbal nebo hokej mohou být dle Říčana (2014) pro formování osobnosti velmi důležité. Vybíjí se při nich agrese, dochází k sociálnímu tréninku, přináší hodnoty jako obětavost, houževnatost, schopnost nadchnout se pro společnou věc, příležitosti pro čestné chování i přijetí porážky, realistickému sebehodnocení, zdravé hrdosti a skromnosti. Sport dítěti do cesty přináší překážky, které má za úkol překonat. Obrazně řečeno předkládá malému chlapci „podmínky“ pro dosažení jeho cíle. Právě k překonání překážek by rodiče měli děti povzbuzovat a být jim podporou (Lawrence, 2014).

K podpoře dětí je třeba znát motivace a potřeby dětí. Největší a nejoprávněnější tužba dětí je zažít radost. To je hlavní motiv a důvod dětí, proč přišli na trénink. Další důvody, které děti uvádějí (Ewing, Seefeldt, 1996) jsou „být v něčem dobrý“, zlepšit své dovednosti (touha po tom učit se něco nového, pracovat na sobě, růst), potřeba pohybu, být s kamarády, vytvářet nová přátelství a soutěžit.

Gould a Horn (1978) ve svém výzkumu *motivů chlapců sportovat* uvádějí tabulku, ze které lze vyčíst následující posloupnost:

- 1) Mít ze sportu radost
- 2) Dělat něco v čem jsem dobrý
- 3) Zlepšovat své dovednosti a schopnosti
- 4) Vzrušení ze soutěžení
- 5) Věnovat se svému tělu
- 6) Je to výzva
- 7) Vykonávat určitou pohybovou aktivitu
- 8) Učit se novým věcem
- 9) Hrát se spoluhráči
- 10) Jít v soutěži stále výše

Právě u rodičů s vysokou mírou angažovanosti se podle Šafáře (2017) zvyšuje riziko sociální úzkosti dítěte, jejíž významnou příčinou je rodičovská emoční reakce na neúspěch či chybu. Při dlouhodobé přetrvávající frustraci se v dítěti ztratí jeho primární motiv radosti, dítě začne být vnitřně zmatené, neboť se z radosti z uspokojování vlastních potřeb stane opět potřeba dosahování nedostatkových psychických potřeb, konkrétně potřeba bezpečí, lásky a uznání. (Maslow, 2014)

Mezi rodičem a dítětem tak vzniká vazba, kterou Šafář (2017) explicitně pojmenoval jako motivační rovnici smrti. Při výhře a úspěchu dochází u dítěte v mladším školním věku k potvrzení rodičovské lásky, v pozdějším starším školním věku pak k potvrzení vlastní hodnoty. Naopak při porážce a neúspěchu vzniká v dítěti v mladším školním věku pocit ztráty rodičovské lásky, později dochází ke ztrátě sebeúcty.

V takovém případě se již nemá smysl bavit o důsledcích pro herní projev hráče. VanYperen (1995) uvádí, že rodiče mohou zastávat roli “nárazníku“, který ochrání dítě před přílišným tlakem a negativními jevy. Místo toho však rodič způsobí pravý opak, je pro dítě zdrojem úzkosti, která nejenže způsobí pokles sportovní výkonnosti, ale může dojít i k psychickému vyhoření mladého sportovce (Weinberg and Gould, 2003).

Velmi angažovaný rodič ve sportovní výchově dítěte však automaticky neznamená špatný rodič. Pouze je důležité angažovanost správně usměrnit. Rodič by měl v tomto případě nejlépe zastávat roli *partnera v tréninkovém procesu dítěte* (Šafář, 2017), který dítě nejen naučí plavat, provádět salta, házet, chytat či odpalovat míček, jezdit na lyžích či na kajaku, ale především v dítěti vybuduje pozitivní vztah k pohybovým aktivitám obecně. Angažovaný rodič spolupracuje s trenérem, ptá se na případné nedostatky a cesty, jak na nedostatcích pracovat, vše však v souladu s vnitřními motivy dítěte, kdy touha po úspěchu je silnější, než strach ze selhání.

4.2 Trenér a charakteristika sportovního procesu

Osobnost trenéra je bezesporu jeden z klíčových faktorů pro vytvoření emoční vazby ke sportu (Šafář, 2017). Dle Jelínka (2017) je dobrý trenér dětí v přípravkovém věku trenér budující u dětí právě maximální možnou emoční vazbu ke sportovní činnosti, která je základem pro přístup hráče ke sportovní činnosti a povinnostem v dalších letech sportovního vývoje. Koresponduje to se závěry Ewinga a Seefeldta (1996), stejně jako Goulda a Horna (1984) ohledně primární motivace dítěte: „mít z fotbalu radost“. Fotbal je a měl by být pro děti v první řadě hra. Podle Říčana (2014, s. 157) je skutečný, vážný sport v mladším školním věku pro dítě předčasný. „Není totiž hrou, a tak bere dítěti hru. Je soudobou řeholí, problematickou z hlediska dalšího tělesného i duševního vývoje. Často se v něm uplatní děti všestranně tělesně i duševně nadané, takže vývojové poškození nebije do očí: dítě, které by

mohlo třeba vyniknout v matematice nebo se dostat na úroveň slušného amatéra v hudbě, zůstane ve všem – kromě toho sportu – průměrné.“ Tyto argumenty jsou mezi rodiči vcelku běžné a jsou rodiče, kteří odmítnou přestup dítěte v přípravkovém věku do Sparty Praha, či Slavia Praha právě z hlediska těchto přesvědčení.

Říčan (2014, s. 162-164) uvádí, že vytvoření si kladného vztahu k práci jako takové je v mladším školním věku základní vývojový úkol dítěte. Pro vytvoření pozitivního vztahu k práci je důležité, aby se dítě věnovalo činnosti, ve které si najde zalíbení (nejlépe se do ní zamiluje); přináší dítěti uspokojení, popřípadě odměnu; vidí v ní bezprostřední užitečnost; vnímá určitý obrys vzdáleného cíle; je si vědom virtuozytity vlastních schopností, tzn., ovládá určitou dovednost, něco umí, je v něčem dobrý, je si vědom kvality a krásy činnosti, kterou ovládá; dává dítěti příležitost k soutěži a zároveň ke spolupráci; je zdrojem jisté vnitřní disciplíny. Podle Eriksona (2015) spočívá zase základní psychosociální krize v rozřešení vlastní zručnosti proti pocitům méněcennosti.

„...Hra a práce se vzájemně nevyklučují. V nejčasnější hře je obsažena raná forma vážné práce, zatímco určitý zralý prvek hry nebrání, ale naopak pomáhá pravé vážnosti v práci.“ (Erikson, 2015, s. 57) Můžeme tvrdit, že Říčan (2014) se nevyjadřuje přesně. Jsme přesvědčení, že Říčanem (2014) výše zmíněné aspekty vytvoření si kladného vztahu k práci, jsou ve sportovním tréninkovém procesu fotbalového týmu v přípravkových kategoriích plně přítomny a se zvyšující úrovní jsou naopak naplněny mnohem výraznějším způsobem, než v klubech na nižší úrovni. Z důvodu vyšší kvality tréninkového procesu a lepších soupeřů v tréninku zažijí ve větší míře virtuozytity vlastní práce, která dítěti přináší větší zalíbení v činnosti a vlastním herním projevu, vnitřní uspokojení, odměnu v dobrých týmových i individuálních výsledcích a výkonech, ve kterých také vidí bezprostřední užitečnost. Obrysem může také vnímat existenci vzdáleného cíle mnohem realističtěji, než dítě s menšího fotbalového klubu. Z důvodu vyšších nároků a požadavků je také vedeno výrazněji k jisté vnitřní disciplíně.

4.2.1 Raná specializace

Jak je to tedy s ranou specializací na jeden sport, jejíž výskyt s vyšší úrovní fotbalového klubu přirozeně stoupá? Je fotbalový individuální trénink či jiný strukturovaný trénink pod vedením atletického, gymnastického či jiného trenéra mimo týmové tréninkové jednotky pro dítě z dlouhodobého pohledu přínosný? Říčan (2014) k celkovému doučování, jak kognitivnímu tak sportovnímu, zaujímá pozitivní postoj v případě, že je pro dítě stále zábavou, radostí a rozkoší. Stejný postoj zaujímá k této věci Marián Jelínek (2017), vyučující trenéry v České republice na trenérských licencích UEFA. Zdůrazňuje, že musí jít o dítě se silnou emoční vazbou k danému sportu a je na trénink vnitřně natěšené. Problémem však je, že trenér stěží rozpozná, zda dítě přišlo na trénink dobrovolně se svobodným rozhodnutím nebo ho k tréninku přinutil rodič. Doktor Šafář (2017) se také zmínil o problému pohybového inženýrství, kdy děti neustálým strukturovaným tréninkem a žádnou přirozenou samovolnou pohybovou aktivitou venku nemá vytvořeny vlastní hranice a neví, kdy už je přetížené a kdy ještě má chuť sportovat, hýbat se. Tudíž i kdyby se rodič zeptal, dítě mu nemusí být schopno odpovědět a rozhodnout se vhodně směrem ke svému dalšímu vývoji. Vše je tedy na trenérovi a rodičích, kteří musí být natolik rozumní, aby určili správnou míru pohybových a sportovních aktivit. Riziko přetížení pohybovou aktivitou se tak v tomto směru zvyšuje.

Charakteristikou rané specializace ve fotbale je také zaměření se v tréninkovém procesu na specifický rozvoj fotbalových dovedností s cílem maximální výkonnosti s důrazem na výsledkové parametry (Šafář, 2017). Z krátkodobého pohledu tento přístup vede k tíženým soutěžním úspěchům. Významný obsah tréninkového procesu vyčleněný na specifické dovednosti však dle Šafáře (2017) nevychází z vnitřní motivace dítěte a jeho radosti z činnosti samotné. Dochází k přehlcení pozitivních prožitků z daného sportu, což je z dlouhodobého hlediska velmi negativní důsledek. Dalším významnou zápornou skutečností je fakt, že specifickému rozvoji fotbalových dovedností v tréninkovém procesu musí zákonitě ustoupit další složky tréninkového procesu jako rozvoj všestranné pohybové přípravy, rozvoj pohybových předpokladů a tím v dětech dochází k nedostatečnému vztahu k pohybu jako takovému, což se už ve střednědobém horizontu může projevit menší pohybovou aktivitou fotbalisty v tréninkových jednotkách či soutěžních zápasech. Většinou je tato forma rané specializace spojena s přehnanou orientací trenérů na cílové parametry výkonu, ustupuje rozvoji celkovému rozvoji hráče a hrozí vychýlení hodnotové orientace dítěte směrem k výkonovým parametrům výkonu mnohem dříve, než je pro sportovní vývoj dítěte zdravo.

4.2.2 Motivační symbióza

Východiskem pro příjemný prožitek je podle Periče (2004) stav přiměřeného vzrušení. Je to takový pocit, který zažíváme na horské dráze. Trochu se těšíme, trochu se bojíme, ale je to vzrušující. Stav optimálního nabuzení nastává, když dítě ztrácí ponětí o čase, činnost ho maximálně vtáhne a cítí skutečnou pohodu. Psychologové tento stav nazývají jako „flow“ - neboli „plynutí“. Je to stav maximálního zaujetí. Tehdy dítě necítí ani nudu, ani úzkost. Tento stav vychází dle Periče (2004) z výkonnosti dítěte a z obtížnosti situace. Pokud jsou obě tyto veličiny v rovnováze, potom je činnost zaujetím a prožitkem. Pokud nejsou v rovnováze, může dítě cítit úzkost (situace je nad jeho možnosti), nebo naopak nudu (situace je příliš jednoduchá). Schopnost vstoupit do tohoto stavu proudění je podle Golemana (2011, s. 89-91) nevyšším vyjádřením emoční inteligence. „...charakteristickým projevem tohoto stavu je spontánní pocit radosti nebo dokonce vytržení. Právě to, že se při proudění cítíme tak dobře, nás vnitřně odměňuje. V tomto stavu jsou lidé naprosto pohlceni tím, co dělají, a svojí činnosti věnují plnou, ničím nepřerušovanou pozornost. Jejich vědomí splývá s činy. Přílišné uvažování o tom, co se děje, by narušilo proudění... V tomto stavu člověk zapomíná na sebe sama. Je to opak ustaraného přemítání: Místo aby se lidé utápěli ve vlastních myšlenkách, jsou náhle natolik pohlceni přítomností, že ztrácejí veškeré sebeuvědomění. Tehdy lidé ovládají svoji činnost doslova mistrovsky. Jejich reakci přesně odpovídají měnícím se požadavkům. A přestože tehdy lidé dosahují vrcholu svých schopností, nestarají se o to, jak jim to jde: nemyslí na úspěch či nezdar – motivuje je jen ryzí potěšení z činnosti samotné. Zdá se, že lidé se nejlépe soustředí tehdy, jsou-li na ně kladeny o trochu vyšší nároky než obvykle... Když se lidé zabývají činnostmi, které nenásilně připoutají a drží jejich pozornost, jejich mozek se zklidní – dojde ke snížení korové aktivity (Hamilton, 1984 in Goleman, 2011, s. 91).“

Goleman (2011, s. 92) uvádí studii Csikszentmihalyiho dvou se výtvarníků osmnáct let poté, co dokončili školu. Ta prokázala, že ti, kteří si zachovali nezkalené potěšení ze samotného malování, se stali vynikajícími malíři. Studenti, které v umělecké škole motivovaly spíše sny o slávě a bohatství, po dokončení školy umění opustily a věnovali se jiným, zpravidla výnosnějším zaměstnáním. „Malíři musejí především chtít malovat. Pokud začne umělec před prázdným plátnem přemýšlet o tom, jakou částku za obraz utrží či co si o něm budou myslet kritici, nedokáže se držet původní představy. Tvořivá činnost závisí na soustředěném ponoření.“ (Csikszentmihalyi, 1975 in Goleman, 2007, s. 92) Howard Gardner (in Goleman,

2007, s. 93) považuje proudění a pozitivní psychické stavy, jež jsou pro proudění charakteristické, za nejzdravější způsob, jak učit děti: jak je motivovat zevnitř – spíše než jim vyhrožovat nebo slibovat odměnu. „Těchto pozitivních duševních u dětí bychom měli využít k tomu, abychom je zaujali učením v oblastech, kde si dokážou svoje schopnosti plně rozvinout... Doufáme, že když děti dokážou při učení vstoupit do stavu proudění, posílí to jejich odvalu a děti se stanou aktivnější i v jiných oblastech.“ Podle zkušeností harvardského psychologa Gardnera tomu tak skutečně je. „Schopnost vést emoce směrem k tvořivému cíli je do jisté míry nadřazená vrozenému nadání. Ať už jde o ovládání pohnutek, o odkládání uspokojení či o pozměňování nálady tak, aby podporovala naše myšlení; ať jde o nalézání motivace vytrvat a nepolevovat ve svém úsilí; o schopnost zkoušet to znovu a znovu i po nezdarech či o schopnost nalézt způsob, jak vstoupit do stavu proudění, a odvést tak ten nejlepší výkon.“

Do deseti let má jít tedy podle Jelínka (2017) především o vytvoření silného emočního vztahu dítěte ke sportu, který vytváří prostor pro energii záměru k činnosti samotné jakožto procesu. Dítě to baví a touží hrát fotbal. Postupně však důležitost herních výkonů a výsledků stoupá a fotbalista je stále více konfrontován s vnějšími vlivy, motivy a tlaky. Musí překonávat únavu, místy pocity povinnosti, ve kterých se projeví úroveň morálně volných vlastností hráče. K jejich rozvoji mu má pomoci racionální odůvodnění investice vlastní energie směrem k cíli, která vytváří energii chtění. Fotbalista chce dosáhnout určitých cílů. Chce být nominován na zahraniční turnaj, chce být v základní sestavě, chce dát 10 branek za jarní část sezóny atd.

Symbióza záměru a chtění, činnosti a cíle, touhy a donucení vytváří podle Jelínka (2014) ve sportovci energii zapříčiněnou tímto „jungovským pnutím“. Nejdříve je podle Jelínka (2014) důležité tyto dvě energie vyrovnat, poté zvýšit jejich potenciál a následně vyvolat tzv. asymptotický efekt, což je sebehodnocení, které Jelínek nazývá spokojená nespokojenost neboli nespokojená spokojenost. Sportovec pak i při vynikajícím výkonu vždy nalezne na svém výkonu situace, které mohl vyřešit lépe, takže se nikdy neohodnotí maximální možnou známkou na jim zvolené posuzovací škále nebo stupnici. Takto pak pracuje s vlastní sebemotivací a vyhýbá se pocitu sebeuspokojení.

Je to velice podobné známému rozlišení na vnější a vnitřní motivy hráče. Problémem je skutečnost, že vstupují-li trenéři do procesu sportovního tréninkového procesu převážně z ego vnějších motivů (Šafář, 2017), tak především hráči v přípravkovém věku se s touto cílovou orientací na výsledkové a vnější motivace velice snadno a rychle identifikují (Říčan, 2014), neboť trenéra považují za nezpochybnitelnou autoritu (Erikson, 2015; Svoboda, 2007).

Jelínek (2017) tuto pokřivenou hodnotovou orientaci připodobňuje buddhisticky chápanému ulpívání (na vítězství, egu, penězích, vnějších odměnách, prestiži), které brání člověku být prázdným, křesťansky řečeno být chudým, tzn. být svobodným, nezávislým, otevřeným a spokojeným. V obou náboženských směrech je právě tato hodnota chápána jako stěžejní pro vnitřní štěstí, spokojenost a blaho člověka. Rozhoduje se o tom, zda pro fotbalistu bude důležitější smlouva, jeho vlastní kariéra, finanční odměna, prestiž značky klubu a svoje vlastní, před hrou samotnou, odvedenou poctivou prací a radostí kolektivního dosahování cílů pro vlastní tým, fotbalový klub a fanoušky. Čím větší je prestiž značky a odměna za odvedenou práci, tím je větší riziko příliš výrazného převážení ego vnějších motivů, které mohou ovlivnit přístup hráče k utkáním a tréninkovému procesu.

Fromm (2014) ve své knize „Mít, nebo být“ popisuje dva modusy existence; modus bytí a modus vlastnění. „Nezbytnými podmínkami modu bytí jsou nezávislost, svoboda a přítomnost kritického rozumu. Jeho základní charakteristikou je, že je to aktivní bytí, nikoliv ve smyslu vnější činnosti, zaneprázdnění, ale že jde o aktivitu vnitřní, o tvořivé používání našich lidských schopností. Bytí aktivní znamená dát výraz svým vlastním schopnostem, talentu a hojnosti darů, jimiž je každá lidská bytost – i když v odlišném stupni – vybavena. Znamená to obnovovat se, růst, rozkvétat, překračovat vězení vlastního izolovaného ega, mít zájem, naslouchat, dávat... Modus bytí se může objevit jen v té míře, jak snížíme vlastnický modus, tedy modus nebytí, jak skončíme s hledáním bezpečí a identity pomocí lpění na egu a na svém majetku. Bytí vyžaduje vzdát se vlastní egocentričnosti a sobectví, nebo řečeno slovy mystiků – stát se prázdným a chudým... Buddha popsal tento modus chování jako žádost, židovské a křesťanské náboženství jako chtivost; přeměňuje každého a všechno na něco mrtvého a v předmět moci druhého... Omezován je svobodný, spontánní výraz vůle... Člověk ve vývoji je nucen vzdát se většiny svých autonomních, specifických přání a zájmů, své vlastní vůle a přijmout vůli a přání a pocity, které nejsou jeho, nýbrž jsou dány zvenčí společenskými vzorci myšlení a cítění. Společnost a rodina jako její psychosociální činitel musí řešit obtížný problém: Jak zlomit vůli člověka, aniž by si to uvědomil?“ (Fromm, 2014, s 95-108)

Je to vlastně pořád totéž jen trochu jinak. Chtění versus záměr, cíl versus činnost, vnější motivy versus vnitřní motivy, lpění versus svoboda, modus vlastnění versus modus bytí. Problém těchto ambivalentních skutečností není v tom, že existují. Problémem se stávají tehdy, když si vnější motivy a cíle neuvědomujeme, lpíme na nich a tuto hodnotovou orientaci přenášíme velice snadno na děti. Důsledkem je rozšíření diskomfortní zóny stresu na úkor optimální zóny fungování pro další vývojový proces. (Jelínek, 2017)

4.2.3 Charakteristika práce trenéra s mladými hráči

Ať již trenér trénuje jakoukoli úroveň, jeho posláním je maximální možný rozvoj talentu a předpokladů hráčů. Vzniká napětí mezi očekáváním ze strany trenéra a reálné možnosti hráče. Napětí se zvyšuje se zvyšující se úrovní klubu. Talentovanější kluci přecházejí již v útlém věku z výkonnostně hůře postavených oddílů do výkonnostně lepších klubů. Pokud má trenér v týmu přebytek hráčů, musí někteří aktuálně horší hráči odejít. Vzniká tak s přibývajícím věkem stále silněji vnímané konkurenční prostředí. Najednou je pro všechny zúčastněné mnohem náročnější být nad věcí a respektovat přirozenou cestu vývoje dítěte, především jeho možnosti a hranice.

Důležité výzkumy v oblasti vývoje talentu (Cote, 1999; Durand-Bush, Salmela, 2002; Gould, Dieffenbach, 2002) elitních sportovců dle shrnutí Weinberga a Goulida (2003) poukazují na čtyři základní etapy vývoje:

Počáteční fáze – dítě zkusí různé sporty a rozvíjí vztah k pohybu a ke sportu. Zaměření na radost a celkový rozvoj pocitu štěstí dítěte ve sportovním kolektivu vrstevníků. Dítě vnímá pocit svobody volby pro svůj výběr i svou vlastní aktivitu, která mu přináší radost. Rodiče dítě povzbuzují a nedávají důraz na výsledek, ale mají na srdci postupné krůčky dítěte kupředu a celkový dobrý pocit dítěte.

Rozvíjející fáze – talent v dítěti je rozpoznán a začíná postupná specializace v dané sportovní disciplíně. Odborný trenér dlouhodobě podporuje dítě v individuálním rozvoji. Na místě je zaměření na techniku pohybu a osvojování dovedností. Rodiče poskytují dítěti servis se vším všudy, časový, citový, finanční.

Znamení výkony – sportovec tráví mnoho hodin trénováním pod dozorem profesionálního trenéra. Cílem je převést rozvinuté schopnosti a osvojené dovednosti do samotné soutěže. Vyžaduje to velmi důležité místo daného sportu v životě mladého sportovce. Rodiče nekladou na dítě nároky, ale podporují ho příjemným sociálním zázemím.

Fáze udržení výkonnosti – sportovec je zaměřený na udržení a rozvoj stávajících schopností a dovedností, kterými sleduje maximální výkon.

Erikson (2015, s. 57), stejně jako Šafář (2017) se otevřeně vyjadřují k nebezpečí, které ohrožuje přirozený rozvoj hráčů a vyplývá ze vstupu „ego vnějších motivů“, které dospělí nejsou schopni podle Šafářovy praxe reflektovat a sami sobě přiznat. Dochází k nepoměru mezi očekáváním, aspirací dospělých ohledně herní výkonnosti a reálnou úrovní možností, schopností a dovedností. „Dospělí mají moc použít hravost a plánovitost pro nejdestruktivnější účely; hra se může stát hazardem obrovského rozměru a hrát vlastní hru může znamenat zkažit hru druhým.“ (Erikson, 2015, s. 57)

Podle Dovalila (2009) je východiskem úvah o výchovném působení analýza vnitřního stavu jedince s následným individuálním přístupem. Na základě této analýzy si musí trenér vyhodnotit, s kým jakým způsobem komunikovat. Pokud některý z hráčů prožívá častěji úzkost, přičemž nejsme schopni identifikovat její příčiny, je problém v neuspokojených nedostatkových potřebách hráče. „Ty mohou zastavit nebo zcela zvrátit růst. Stejnou schopnost má i touha po bezpečí a jistotě. Podobně působí také obrana a ochrana před bolestí, strachem, ztrátou a hrozbou.“ „Naopak zkoumání, objevování, ovládání, prožívání, schopnost být zaujatý, rozhodovat se, radovat se, těšit se – to vše lze považovat za atributy čistého bytí.“

„Každá lidská bytost v sobě má obě tyto vnitřní síly. Jedna síla lpí na bezpečí a ze strachu zaujímá obranný postoj, bojí se vyrůst, opustit primitivní komunikaci s mateřským lůnem a prsem, bojí se riskovat, ohrozit to, co má, bojí se nezávislosti, svobody a samostatnosti. Jiná síla žene člověka kupředu k celistvosti a jedinečnosti jeho self, k plnému využití všech jeho schopností, k sebedůvěře vůči vnějšímu světu a k přijetí vlastního nejhlubšího, skutečného, nevědomého self... Proces zdravého růstu můžeme považovat za nekončící sérii situací, do nichž se jedinec dostává v každém okamžiku svého života a v nichž si musí zvolit bezpečí, nebo růst; závislost nebo nezávislost; regresi nebo pokrok; nezralost nebo zralost... Člověk roste a rozvíjí se, pokud radost z růstu a obavy o bezpečí převyšují obavy z růstu a radost z bezpečí.“ (Maslow, 2014, s. 104-105)

„Prvotní volba, takřikajíc rozdvojení cest, je tedy mezi vlastním self a self druhých lidí. Pokud si nelze udržet self jinak než ztrátou ostatních lidí, běžné dítě se vzdá vlastního self. Vede ho k tomu potřeba bezpečí, která je mnohem nezbytnější než nezávislost a sebeaktualizace. Pokud ho dospělí nutí, aby si vybralo mezi ztrátou jedné (nižší a silnější) nebo druhé (vyšší a slabší) životní nezbytnosti, musí si dítě vybrat bezpečí dokonce i za cenu, že rezignuje na self a růst... V atmosféře tolerance, obdivu, pochvaly, přijetí, bezpečí, radosti, ujištění a podpory; v situaci, která není ohrožující a kdy nikdo nehodnotí a nesrovnává, tedy když se člověk cítí naprosto v bezpečí a neohrožen, v této situaci může vyjádřit všechny typy méně žádoucích

požitků, například nepřátelství nebo neurotickou závislost. Jakmile jsou tyto emoce uspokojivě odreagovány, člověk má spontánní sklon přejít k jiným požitkům, které pozorovatel vnímá jako vyšší nebo směřující k růstu (například láska nebo kreativity) a kterým nakonec dává přednost i samotný člověk, jakmile ovšem uspokojil i nižší potřeby... Dobrý rodič, terapeut nebo pedagog naznačuje své pochopení pro skutečnost, že se růst může zrodit jedině z pocitu bezpečí. Cítí, že pokud je obrana daného člověka velmi silná, má to nepochybně nějaký důvod. Je ochoten být trpělivý a chápavý, i když zná cestu, po které by dítě mělo jít... Obranný postoj může být stejně moudrý jako odvaha, záleží na konkrétním člověku, na jeho konkrétním postavení a na konkrétní situaci, v níž se musí rozhodovat. Rozhodnout se pro bezpečí je modré, pokud se tím lze vyhnout bolesti, jež by byla v daném okamžiku nesnesitelná. Chceme-li danému člověku pomoci růst, můžeme pro něj udělat jedině: pomoci mu nebo mu poskytnout pocit bezpečí a podnítit ho, aby vyzkoušel nové možnosti... Nemůžeme ho nutit k růstu, můžeme ho k růstu jemně přimět a umožnit mu růst ve víře, že jakmile pozná novou zkušenost, oblíbí si ji a dá ji přednost. Pouze on sám ji může dát přednost, nikdo jiný to za něj udělat nemůže. Pokud to neudělá, musíme klidně připustit, že nová zkušenost pro něj v tu chvíli není vhodná.“ (Maslow, 2014, s. 109-111)

Jako jde v každém okamžiku života hráče o jeho osobnostní rozvoj, stejně tak jde v každém okamžiku o jeho sportovní vývoj. V každém okamžiku se něco děje. Buď si hráč svobodně vybírá pozitivní volby pro svůj růst, nebo si stejně tak svobodně vybírá bezpečnější variantu, poněvadž není připraven na rozhodnutí pro růst. Není připraven na akci. Není připraven být iniciativní a podílet se aktivněji na součinnosti v herních situacích. Problém tkví ve skutečnosti, že trenéři chtějí okamžité výsledky pokud možno co nejrychleji a nejsou schopni zůstat trpěliví a chápaví. Začnou na hráče tlačit a dosáhnou tak psychické instability hráče vedoucí k pocitům méněcennosti. Ta podle Eriksona (2015, s. 79) „...může obsahovat velmi osudový konflikt; může vést dítě do excesivní soutěživosti nebo u něj způsobit regresi – která může znamenat pouze oživení vnitřních konfliktů z dětství, a tím i zabývání se konflikty ve fantazii spíše než skutečným setkáváním s dosažitelnými nápomocnými osobami.“ Hráč tak na sebe začne explicitně strhávat pozornost svým nepřírozeným chováním, nebo boj v týmu vzdá a uchýlí se vlastního vnitřního světa.

Maslow (2014, s. 114) shrnul působení na dítě do následujících bodů:

- Zdravé spontánní dítě se ve své bezprostřednosti obrací k okolnímu prostředí se zájmem a projevuje všechny dovednosti, které má.
- Pokud dítě není ochromeno strachem, cítí se natolik bezpečně, že je odvážné.
- Při tomto procesu se dítě náhodně setkává s podněty, které mu přinášejí radostní zážitky, případně mu je nabízejí pomocníci.
- Musí se cítit dostatečně bezpečně a musí samo sebe přijímat natolik, aby novým zkušenostem dávalo přednost, a ne aby se jich obávalo.
- Pokud si může vybrat zážitky, které jsou spojeny s pocitem potěšení, může se k nim vracet, opakovat je a vychutnávat až do plného uspokojení, přesycení či nudy.
- Za této situace tedy vykazuje sklon postoupit ke složitějším a zajímavějším zkušenostem a výkonům ve stejné oblasti.
- Takové zkušenosti neznamenají jen posun kupředu, ale mají i zpětnou vazbu na sebepojetí (self), jež se projevuje pocitem jistoty („toto se mi líbí“, „toto určitě neudělám“), schopnosti, mistrovství, sebedůvěry a sebevědomí.
- V této nekonečné řadě voleb, z níž se skládá život, lze rozhodování schematizovat jako volbu mezi bezpečím (nebo v širším slova smyslu obranou) a růstem. Vzhledem k tomu, že bezpečí nepotřebuje jenom takové dítě, které je už má, můžeme se domnívat, že pro růst rozhodne jenom dítě, jehož potřeba bezpečí je naplněna. Jen takové dítě si může dovolit být smělé.
- Pokud se má dítě umět rozhodovat v souladu se svou vlastní podstatou a má-li ji rozvíjet, musí mu být umožněno zapamatovat si subjektivní zážitky radosti a nudy, které jsou vhodným kritériem pro správné rozhodování. Jiným kritériem je řídit se při rozhodování přáním jiného člověka. Jakmile se to stane, je self ztraceno. DO této oblasti spadá také omezené výběru s ohledem na bezpečí, kdy se dítě ze strachu (bojí se, že ztratí ochranu, lásku a podobně) přestává spoléhat na kritérium vlastního potěšení.
- Pokud se dítě skutečně rozhoduje svobodně a pokud není nerozhodné, lze očekávat, že se zpravidla rozhodne pro vývoj kupředu.

- Důkazy naznačují, že to, co těší zdravé dítě a v čem dítě nachází zalíbení, je pro něj často „nejlepší“ z hlediska vzdálených cílů, jak je vnímá pozorovatel.
- V tomto procesu je důležité prostředí (rodiče, terapeuti, učitelé), přestože konečné rozhodování je na dítěti:
- může uspokojit základní potřeby bezpečí, sounáležitosti, lásky a respektu, takže se může cítit v bezpečí, je nezávislé, zaujaté a spontánní, a proto si troufne vybrat si neznámé;
- je užitečné, pokud se okolí přičiní o to, aby volba růstu vypadala přitažlivě a méně nebezpečně a regresivní alternativa aby vypadala méně přitažlivě a namáhavěji.
- Dítě může být prostě samo sebou, a přitom se může posouvat kupředu a růst.

Pocit bezpečí samozřejmě neznamená neustálé ujišťování a jednání v rukavičkách. Hráč vnímá, zda mu trenér věří a dává mu tak svobodu k hernímu projevu. Na druhé straně si musí jednat v mezích hranic odpovědnosti, kterou za tým každý jednotlivec nese. Dané hranice jsou dány taktickými povinnostmi hráčů a chováním hráčů k sobě navzájem, stejně jako k trenérovi. „Výchova k samostatnosti a autonomii, partnerská výchova založená na svobodě zahrnuje pořádek a pravidla, která naplňují dětské potřeby spolehlivosti, důvěry a jistoty. Děti potřebují hranice tím spíše, čím více dětí vychováváme k samostatnosti a autonomii. Bez samostatnosti a autonomie přitom není možná vědomí vlastní hodnoty, vlastní identity, není možná důvěra ve vlastní možnosti a síly, odvaha přijímat výzvy.“ (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 107)

Trenér a sportovní činnost hráče může zastat velmi pozitivní roli jako převozník nejen přes problematický věk pubescence (Šafář, 2017), ale také skrze nenaplněné nedostatkové potřeby hráče z rodiny a předchozích vývojových období (Říčan, 2014). Mladým chlapcům chybí vůdci a průvodci (Rohr a Martos; 2007), přičemž právě trenér může jako další muž v cestě mladého chlapce hrát velice důležitou roli (Biddulph, 2006). Ve spojení se sportovní činností může hrát trenér významnou úlohu ve formování identity mladého sportovce, přijetí sebe sama, potvrzení iniciativy a aktivity, sebevyjádření a potvrzení sebevědomí. Pomůže mu překlenout pochybnosti o sobě samém, mladého muže vyžene k životu na povrchu věci v zajetí nesvobody.

Herní projev hráče tak může být plný sebevědomí, kreativity, aktivity, odpovědnosti a nadšení. Fotbalista poté každým zápasem roste v sebepojetí a otevírají se mu dveře k dalším, složitějším a náročnějším výzvám a jeho vývoj probíhá pozitivním směrem. Pokud má hráč určité nedostatkové potřeby, trenér věří jeho potenciálním schopnostem, je třeba dát hráči prostor a vytvořit hodnotnou týmovou kulturu, která se mu však s přibývajícím věkem bude méně a méně přizpůsobovat. Pokud by měl hráč v týmu dlouhodoběji ať již z výkonnostních či psychických důvodů zažívat pocity méněcennosti, je lepší tento postoj sdělit rodičům a ulevit hráči v méně náročném prostředí, kde nároky na výkonnost hráče jsou výrazně menší. Hráč si začne fotbal více užívat, bude spokojenější, bude si více věřit, bude mít lepší pozici v týmu a tím půjde kupředu i jeho sportovní vývoj.

4.3 Sociální klima v týmu

Úzké vztahy jsou důležitým motivem, proč se děti účastní sportu. Kamarádské vztahy jsou spojeny s rozvojem vnímání sebe sama, přijetím, sebeúctou a motivací. Sport přináší nespočet situací pro rozvoj pozitivních vlastností, poznání negativních, možnosti k nápravě a přijetí z naší strany, což dítěti pomůže přijmout sám sebe, zůstat aktivní a sebevědomý. Můžeme vidět, že je to velmi podobné vztahům a hodnotám v rodině.

Mouren Weiss studoval přátelství a vztahy s vrstevníky ve sportu a popsal pozitivní dimenze, které se v těchto vztazích vyskytují (*Weiss, Smith a Theeboom, 1996*).

POZITIVNÍ DIMENZE:

- Společenství a důvěrnost (strávený společný čas s vrstevníky a blízkými kamarády)
- Zvýšení sebedůvěry (děti si navzájem mohou říci věci, které budují sebedůvěru druhého, např. „To byl gól!“, „Děkuju za tu přihrávku!“, „To se ti povedlo!“).
- Mohou si nabízet pomoc i radu (mohou si být navzájem nápomocní při učení se novým dovednostem i v dalších věcech a pomoci si - jako ve škole)
- Sociální chování (děti si vytváří povědomí o tom, co je dobré, a co již je za hranicí obecných norem chování)

- Oddanost (smysl závazku ke druhým)
- Pozitivní osobnostní vlastností (mohou se od sebe učit dobrým vlastnostem a chování)
- Emoční podpora (projev vcítění se do druhého - empatie)
- Řešení konfliktů a učení se nalézat správné řešení

To je však ten první zběžný pohled. V dlouhodobém procesu „života“ týmu a jeho formování se vyskytují jevy, které pro všechny děti již zdaleka nemusí být tak pozitivní. Říčan (2014) dětský kolektiv v prepubescenci připodobňuje ke smečce s tvrdými a nelítostnými pravidly, kde má navrch zdatnější a schopnější nad slabým a méně dovedným. Je to období krize zručnosti vs. méněcennosti (Erikson, 2015), děti si tak svou zručnost potvrzují spoluhráčům navzdory („...jsem v nominaci, ty ne“, „mám lepší kopačky než ty“...) Sebeúcta slabšího člena týmu klesne, bude ze strachu nebo zavděčení se přihrávat, dítě se stáhne do sebe; nenabude potřebné sebevědomí a ztratí tak vlastní autonomii. Může na sebe začít upozorňovat na hřišti přemrštěným sebevyjádřením („sólováním“), v šatně se dítě začne předvádět, jeho role v týmu bude stále menší a jeho bytí v týmu může značně poškozovat psychický vývoj dítěte. Může samozřejmě dojít i k agresivním protiútokům, v závislosti na již vytvořené sociální kultuře v týmu.

Přijde-li nový hráč do týmu, děti ho mezi sebe samy od sebe nevezmou. Stačí větší disharmonie v určitém aspektu ze strany trenéra a z harmonického týmu se během chvíle může stát nepřátelská a elitářská tlupa. Je třeba o tomto jevu informovat většinou pedagogicky nezasvěcené rodiče, neboť zodpovědného za pláč dítěte může být v očích rodičů právě trenér, i přes to, že na úroveň vztahů v týmu dbá.

Soucit je dle Říčana (2014) sice výjimkou, ale již se v dětech vyskytuje a lze ho rozvíjet. Největší vliv má však samotný příklad trenéra, jeho chování a jednání k soupeřům, trenérům, rozhodčím, rodičům a především k hráčům, ať v běžných či herních situacích. Důležité je vytýčit dětem jasné hranice interakci k ostatním během hry. Vytýčit jasná pravidla rolí. Týká se to především vyčítání, kdy děti musí pochopit, že od korekce či zpětné vazby je tady až na výjimky právě trenér. Na druhé straně s narůstajícím věkem je třeba stále více v chlapcích budovat vzájemnou komunikaci.

NEGATIVNÍ DIMENZE:

- Konflikty (urážky, nesouhlas atd.)
- Negativní osobnostní vlastnosti (z toho plynoucí nevhodné chování apod.)
- Zrada (nabourání důvěry a vztahů)
- Nepřístupnost (chybějící možnost navázat bližší vztahy s více spoluhráči)

Smith (1997, 1999) ve svém výzkumu došel k závěru, že děti, které pozitivně vnímají vztahy se svými vrstevníky, mají také lepší vztah k jakékoliv fyzické aktivitě, větší motivaci k pohybu a k práci na sobě samých. A proto jsou vztahy mezi vrstevníky tak důležité pro herní projev dětí, samotný tréninkový proces a případné soutěžní úspěchy. Je proto důležité vytvářet dětem dostatek možností pro vytváření bližších vztahů a zařadit skupinové a kooperativní hry do fotbalových letních či zimních soustředění. Další důležitou oblastí je dlouhodobá spolupráce s rodiči na případných problematických projevech dítěte a uvědomění si odpovědnosti za své chování. Je důležité s hráči otevřeně komunikovat o vzájemných vztazích v týmu a věnovat této oblasti svou pozornost (Weinberg a Gould, 2003).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5. CÍLE A ÚKOLY PRÁCE, HYPOTÉZY

Cílem práce je zjistit a vzájemně komparovat emoční reakce fotbalistů Sparty Praha a Dukly Praha v tréninkovém procesu pomocí dotazníku DEMOR a porovnat, jak se emoční reakce fotbalistů liší v určených věkových kategoriích.

5.1 Úkoly práce

Úkol spočíval v adaptaci otázek dotazníku z tělesné výchovy do sportovní výchovy ve fotbalovém klubu. Z toho důvodu jsme následně provedli pilotáž dotazníku u spart'anů narozených v roce 2005 a 2006 včetně spart'anských trenérů mládeže.

Druhým úkolem bylo provedení samotného výzkumného šetření u sedmi spart'anských a sedmi dukelských mužstev.

Třetí úkol zahrnoval komparaci zjištěných emočních reakcí ve vybraných skupinách kategorií mezi jednotlivými kluby, mezi skupinami kategorií navzájem a konstatovat, zda existují rozdíly v emočních reakcích mladších a starších hráčů a hráčů Dukly Praha a Sparty Praha.

5.2 Alternativní hypotézy

H₁: Předpokládáme, že budou zjištěny vysoké průměrné bodové hodnoty u pozitivních pocitů (F1-F5)

H₂: Domníváme se, že budou zjištěny určité diference v emočních reakcích mezi mladšími a staršími hráči u jednotlivých faktorů dotazníku DEMOR.

H₃: Myslíme si, že budou zjištěny určité diference v emočních reakcích hráčů Sparty Praha a hráčů z Dukly Praha u jednotlivých faktorů dotazníku DEMOR.

6. METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Použitá metoda

Na základě stanovených cílů a hypotéz byla zvolena pro získání potřebných informací metoda dotazování. Dotazníkové šetření řadíme mezi základní empirické metody získávání dat spolu s rozhovorem nebo testováním. Jde o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Podstatou je sběr informací a faktů o respondentovi (osoba vyplňující dotazník), jeho názorech, míněních a postojích ke zvoleným tématům. Dotazník je určen především pro hromadné získávání informací. Jde o ekonomický výzkumný nástroj, který nám umožňuje získat poměrně velké množství informací v krátkém časovém úseku (Gavora, 2010). Údaje získané pomocí dotazníků je možné většinou kvantifikovat, tj. vyjádřit a převádět čítáním čísel do absolutních nebo relativních četností. Je však nutno počítat také se subjektivními odpověďmi, zkreslením i falzifikací (Jansa a kol., 2012). Dotazník je konstruován jako baterie otázek či položek (výroky v oznamovací formě), na něž respondent odpovídá buď formou jednoznačných, uzavřených odpovědí typu ano, ne, nevím; nebo výběrem z alternativních možností či volných otevřených odpovědí.

Ke sběru dat jsme použili dotazník DEMOR (Dotazník emočních reakcí). Tento dotazník pro zjišťování emocí v tělesné výchově opakovaně ověřil ve svých studiích profesor Svoboda, který je autorem dotazníku. Cílem těchto studií bylo sledovat motivační determinanty ke vztahu k tělovýchovným činnostem u mládeže. (Svoboda a kol., 1995). Prostřednictvím dotazníku DEMOR je možné zaznamenat emoční reakce hráčů, vnímání prožitků a tak získat informace o klimatu sportovní přípravy. Stejný diagnostický nástroj použila ve svém výzkumu také Pecková (2006) a především Friedrichová (2014), z jejíž upravené verze jsme v naší práci vycházeli.

Dotazník DEMOR obsahuje 60 uzavřených dichotomických položek (možnost odpovědi ano – ne), z toho 30 položek je orientováno na pozitivní pocity a 30 položek na pocity negativní. Jednotlivé položky tvoří složku 10 faktorů F1 – F10. Každý faktor obsahuje 6 položek, jejichž čísla následně uvádíme v závorce u jednotlivých faktorů.

Mezi pozitivní pocity (emocionální projevy stenické) jsou zahrnuty tyto faktory:

F1 pocit energie, síly, moci (položky č. 1, 11, 21, 31, 41, 51)

F2 obliba rizika, vzrušení (položky č. 2, 12, 22, 32, 42, 52)

F3 pocit uvolnění, relaxace, odpočinek (položky č. 3, 13, 23, 33, 43, 53)

F4 příjemný pocit zvládnutí, sebedůvěra (položky č. 4, 14, 24, 34, 44, 54)

F5 pozitivní postoje k Tv a sportu (položky č. 5, 15, 25, 35, 45, 55)

Mezi negativní pocity (emocionální projevy astenické) jsou zahrnuty tyto faktory:

F6 pocit únavy, opotřebování (položky č. 6, 16, 26, 36, 46, 56)

F7 úzkost, napětí, strach (položky č. 7, 17, 27, 37, 47, 57)

F8 pocit naštvání, zlost, vztek (položky č. 8, 18, 28, 38, 48, 58)

F9 pocit nedostatečnosti při cvičení (položky č. 9, 19, 29, 39, 49, 59)

F10 negativní postoje k Tv a sportu (položky č. 10, 20, 30, 40, 50, 60)

(Pecková, 2006; Jansa, 2012)

Vyplněné dotazníky byly vyhodnocovány podle klíče, který prezentuje Friedrichová (2014) takto: u položek, kde žáci zaškrtnou ANO, bude přidělen 1 bod. U položek, kde žáci zaškrtnou NE, nebude žádné bodové ohodnocení. Výjimku tvoří položka 21, která má postup opačný, odpověď NE bude ohodnocena 1 bodem a odpověď ANO nebude bodově ohodnocena. U každého faktoru se sčítají body podle výše uvedeného rozpisu položek (Pecková, 2006).

Úprava otázek pro sportovní výchovu a pilotáž

Vzhledem ke skutečnosti, že jsme zkoumali emoční reakci u hráčů ve fotbalových klubech, pozměnili jsme pojmenování prostředí, ve kterém se respondenti účastní sportovní přípravy, nikoliv však obsah otázek samotných.

Poté jsme uskutečnili pilotáž, abychom se ujistili, že jsou otázky pro fotbalisty srozumitelné. Pro pilotáž jsme vybrali 25 hráčů narozených v roce 2005 a 2006, při čemž žádný z hráčů neměl problém v pochopení jakékoli otázky. Stejně tak jsme v rámci pilotáže předložili dotazník pro posouzení deseti spartánským trenérům mládežnických mužstev. Ti stejně tak jako hráči v předložených otázkách nenalezli žádná problematická místa. Námí předložený dotazník hráčům můžete nalézt v příloze č. 1.

6.3 Organizace výzkumného šetření

Dotazníkové šetření probíhalo anonymně, z důvodu ochoty respondentů vyplnit dotazník pravdivě, v měsíci březen – květen 2017. Výběr klubů byl záměrný. Zajímalo nás, zda a do jaké míry zažívají hráči negativní emoce v tak výběrovém klubu jako je AC Sparta Praha a zda je tam statisticky významná změna vzhledem k emočnímu prožívání hráčů ve fotbalovém klubu Dukla Praha. Stejně tak nás samozřejmě zajímala intenzita pozitivních emočních reakcí a rozdíly hráčů v prožívání těchto emocí mezi těmito kluby.

Výzkumného šetření se podrobilo celkem 7 kategorií s obou klubů a to kategorie U9-U15. Celkem se výzkumu zúčastnilo 116 hráčů z klubu AC Sparta Praha a 136 hráčů z klubu FK Dukla Praha. Hráče z obou klubů jsme z důvodu reliability výsledků rozdělili do tří skupin podle kategorií. A to na nejmladší skupinu přípravkových kategorií U9-U10, prostřední skupinu U11-U13 a skupinu starších žáků U14-U15.

Se zadáváním dotazníků nám pomohli trenéři jednotlivých kategorií. Osobně jsme je seznámili s cílem našeho výzkumu, s dotazníkem i formulářem pro záznam odpovědí. Při úvodní instruktaži byl hráčům vysvětlen cíl dotazníku a také zdůrazněn význam jejich odpovědí při řešení dané problematiky. Důležitost jsme přikládali motivaci k pečlivému vyplňování dotazníku. Neúplně nebo chybně vyplněné záznamové formuláře byly z výzkumu zcela vyřazeny.

Zvláštní pečlivost jsme věnovali nejmladší skupině přípravkových kategorií. Hráče jsme posadili do zasedací místnosti a trenéři jim četli samostatně každou otázku. Tak jsme vyplnění dotazníku u nejmenších dětí jak zrychlili a pro děti zcela jistě zjednodušili, tak předešli případným chybám.

6.4 Statistické zpracování dat

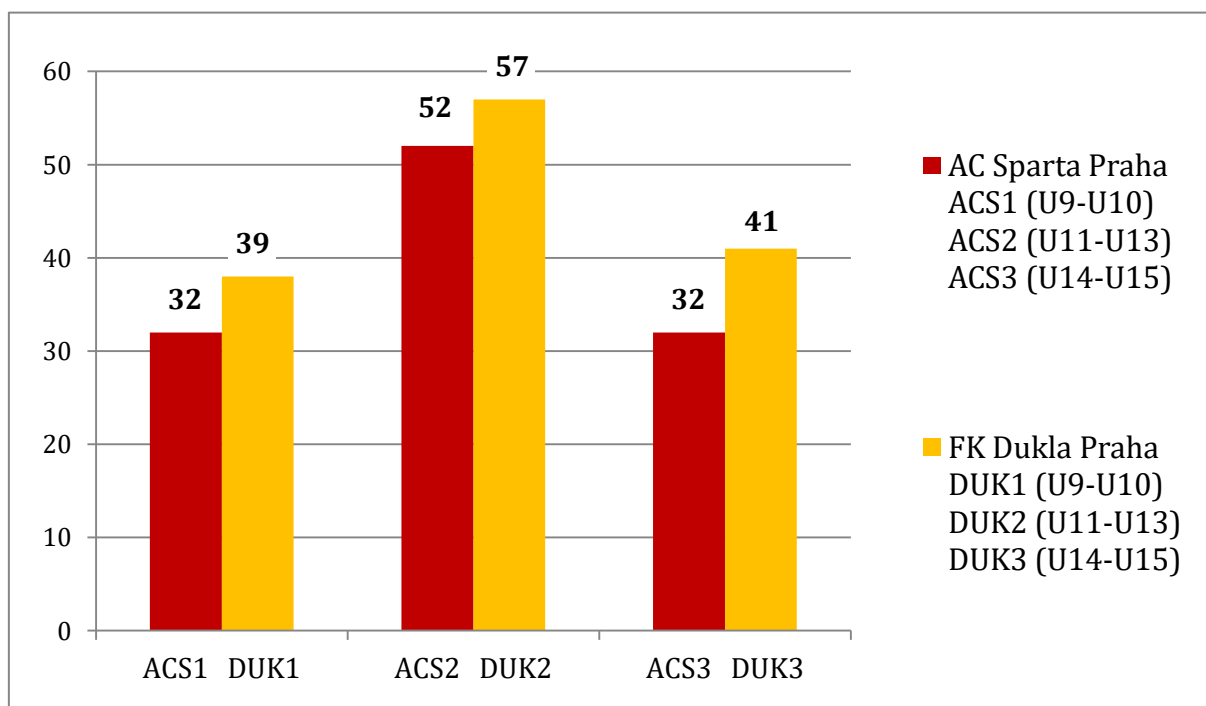
Získaná data z dotazníku DEMOR byla zpracována do elektronické databáze pomocí programu Microsoft Excel 2007. Dále jsme použili statistický a analytický program SPSS. Pomocí tohoto programu byly vypočteny výsledky Mann-Whitneyova testu pro daný test ročníků/klubů. Mann-Whitneyův test sám o sobě počítá pouze pořadí (Mean Rank), pak řadu pomocných proměnných (Mann-Whitney U, Wilcoxon W, Z) a pak statistickou významnost Asymp. Sig. (2-tailed). Výsledné hodnoty analyzovaných dat jsou vyhodnoceny ve formě tabulek a grafů v programu Microsoft Excel 2007.

Pomocí Mann-Whitney testu statistické významnosti pro neparametrická data zjišťujeme, zda existují statisticky významné (signifikantní) rozdíly mezi vymezenými soubory v souvislosti s věkem hráčů a příslušnosti ke klubu. Potřebné vzorce a postup výpočtu předkládají Chráska (2003) a Ferjenčík (2009). Hladina statistické významnosti je zvolena: $\alpha = 0,05$ (v tabulkách vyznačeno tučně); hladina vysoké statistické významnosti je poté stanovena na $\alpha = 0,01$ (Blahuš, 2000; Chráska, 2003; Hendl, 2009) a v tabulkách vyznačena červeným písmem.

Z hlediska věcné významnosti, která je při interpretování publikování výsledků odborných prací vyžadována (Blahuš, 2000) a pro přehlednost interpretace jsme do tabulek uvedli průměry, ze kterých je patrné, zda statistická významnost vypovídá o lepším výsledku jednoho či druhého souboru.

6.5 Charakteristika výzkumného souboru

Jak jsme se už zmínili výše, samotného výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 252 fotbalistů. 116 hráčů AC Sparta Praha, 136 hráčů FK Dukla Praha. Ty jsme rozdělili do tří výzkumných souborů podle věkových kategorií (U9-U10, U11-U13 a U14-U15).



Graf č. 1: Počty fotbalistů rozdělených do tří výzkumných souborů

7. VÝSLEDKY A DISKUZE

Prezentace výsledků je rozdělena do dvou částí. Pro přehlednost budeme nejdříve prezentovat výsledky faktorů dotazníku DEMOR (5.1) v tabulce s dosaženými průměrnými hodnotami. Cílem této analýzy bude interpretovat velikosti dosažených průměrných hodnot a obecně tak zjistit, v jaké intenzitě zkoumané pocity hráči v klubech prožívají. Poté přistoupíme k interpretaci jednotlivých diferencí v emočních reakcích mezi kategoriemi hráčů AC Sparta Praha (5.2), kategoriemi hráčů FK Dukla Praha (5.3) a mezi hráči obou klubů rozdělených do stejných věkových skupin (5.4).

7.1 Analýza faktorů dotazníku DEMOR

U jednotlivých faktorů a výzkumných souborů uvádíme průměrnou hodnotu dosažených výsledků. Maximální možná, tudíž nejvyšší možná intenzita prožitku emoce, je bodová hodnota 6, nejnižší (nejnižší intenzita prožitku emoce) je bodová hodnota 0. Výsledky uvádíme v přehledné tabulce (tab. č. 1).

Tab. č. 1: Výsledné průměrné hodnoty faktorů dotazníku DEMOR

	\bar{x}_{ACS1}	\bar{x}_{ACS2}	\bar{x}_{ACS3}	\bar{x}_{DUK1}	\bar{x}_{DUK2}	\bar{x}_{DUK3}	\bar{x}_{ACS}	\bar{x}_{DUK}	\bar{x}_c
F1 (energie, síla)	5,87	5,15	5,19	5,38	5,04	5,46	5,36	5,26	5,31
F2 (vzrušení, riziko)	5,16	4,48	4,88	5,13	4,88	4,93	4,96	4,96	4,96
F3 (uvolnění, odpočinek)	5,32	4,81	4,69	5,56	5,05	5,27	4,91	5,26	5,1
F4 (sebedůvěra)	5,61	5,56	5,56	5,49	5,6	5,56	5,58	5,56	5,57
F5 (pozitivní postoj)	4,48	4,71	4,19	4,36	4,81	4,24	4,51	4,51	4,51
F6 (únava)	1,29	1,04	1,31	1,13	1,19	1,49	1,17	1,26	1,22
F7 (úzkost, strach)	1,55	2,37	3	2,15	2,18	2,66	2,32	2,31	2,32
F8 (naštvaní, zlost)	1,45	2,94	2,44	2,49	2,42	2,78	2,39	2,55	2,47
F9 (pocit nedostatečnosti)	0,9	1,14	1,31	0,54	0,95	1,41	1,11	0,97	1,04
F10 (negativní postoj)	0,06	0,08	1,19	0,36	0,4	1,15	0,1	0,31	0,22

Legenda: ACS – AC Sparta Praha, DUK – FK Dukla Praha

Z výsledných průměrných hodnot je patrná vysoká intenzita prožívání pozitivních emocí napříč kategoriemi i oběma kluby. V celkovém průměru tři z pěti pozitivních faktorů se pohybují nad průměrnou hranicí 5 bodů. Pocity sebedůvěry a příjemného pocitu zvládnutí (F4) jsou u hráčů Sparty Praha, tak Dukly Praha, průměrně dokonce nad hranicí 5,5 bodů. Celkový průměr (\bar{x}_c) je 5,57 a pouze v jedné kategorii (DUK1) klesl průměr velmi těsně pod 5,5 bodů. Nejnižší naměřené průměry u pozitivních faktorů jsou u celkového kladného postoje ke sportu, který ale celkovým průměrem neklesl ani pod hranici 4,5.

U negativních faktorů (F6-F10) jsou naopak naměřené celkové průměrné hodnoty u tří faktorů (F6, F9, F10) velmi nízké, kdy nejvyšší průměrnou hodnotu z těchto faktorů byla dosažena u pocitů únavy a opotřebovanosti ($\bar{x}_c = 1,22$). Dosažené celkové průměrné velikosti u faktorů F7 a F8 jsou však již vyšší. Jedná se o pocity úzkosti, strachu a emoce hněvu, čili naštvání a zlost. Celková průměrná hodnota F7 je 2,32 a F8 je už téměř 2,5 bodů, 2,47. Čili intenzita prožívání astenických emocí napětí, úzkosti, strachu; naštvání, vzteku a zlosti je u hráčů v některých momentech sportovní fotbalové přípravy výraznější.

7.2 Komparace emočních reakcí kategorií AC Sparta Praha

Tab. č. 2: Porovnání emoční reakce hráčů Sparty Praha U9-U10 (ACS1) a U11-U13 (ACS2)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	432,000	680,000	625,000	802,500	719,000	746,000	524,000	230,000	704,500	820,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,138	,042	,735	,275	,397	,003	,000	,201	,804
\bar{x} (ACS1)	5,87	5,16	5,32	5,61	4,48	1,29	1,55	1,45	0,9	0,06
\bar{x} (ACS2)	5,15	4,88	4,81	5,56	4,71	1,04	2,37	2,94	1,14	0,08

Z výsledků je patrné, že hráči Sparty Praha v příprakových kategoriích U9-U10 během fotbalové přípravy zažívají prokazatelně ve větší míře pocity energie a síly (F1), stejně tak jako pocit uvolnění, relaxace a odpočinku (F3) než u starších ročníků (U11-U13). V F1 byl nalezen statisticky vysoce významný rozdíl na $p=0,000$ hladině významnosti ve prospěch ACS1. V F3 byl statistický významný rozdíl ve prospěch ACS1 na $p=0,042$ hladině významnosti.

Z výzkumu také vyplývá, že hráči Sparty Praha v kategoriích U11-U13 intenzivněji prožívají negativní pocity strachu, úzkosti a napětí (F7), kdy byl statisticky významný rozdíl na $p=0,03$ hladině významnosti ve prospěch ACS1. S nalezeným vysokým statistickým rozdílem na $p=0,000$ hladině významnosti ve prospěch ACS1, potom pocity naštvání, zlosti a vzteku (F8)

Tab. č. 3: Porovnání emoční reakce hráčů Sparty Praha U11-U13 (ACS2) a U14-U15 (ACS3)

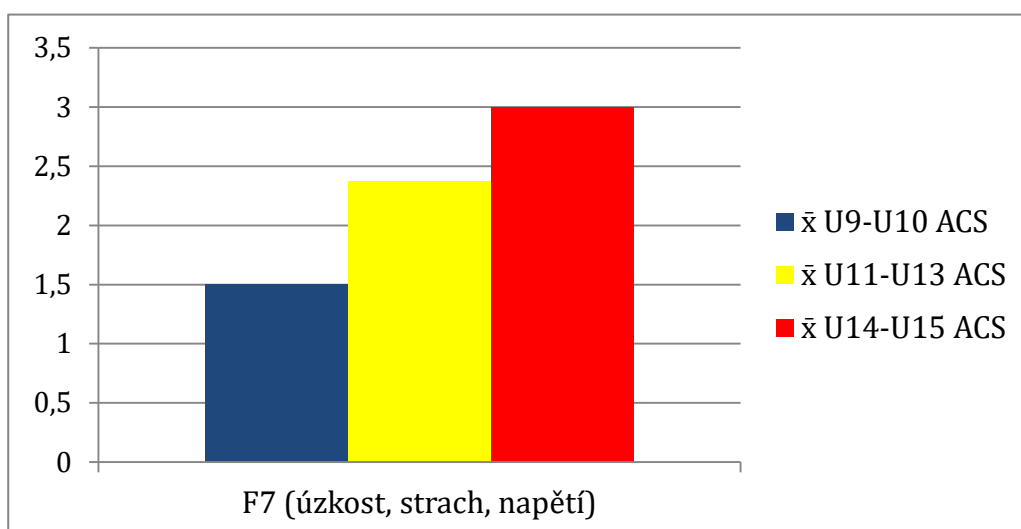
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	824,000	783,000	818,000	818,500	648,500	710,000	605,500	638,000	752,000	764,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,937	,633	,893	,877	,079	,209	,030	,063	,420	,243
\bar{x} (ACS2)	5,15	4,88	4,81	5,56	4,71	1,04	2,37	2,94	1,14	0,08
\bar{x} (ACS3)	5,19	4,88	4,69	5,56	4,19	1,31	3	2,44	1,31	1,19

Z těchto výsledků vyplývá, že míra úzkosti, strachu a napětí se vzhledem ke starším kategoriím opět významně zvýšila a to s nalezeným statistickým rozdílem na $p=0,030$ hladině významnosti. S vyšší věkovou kategorií tak jednoznačně spatřujeme stoupající tendenci v prožívání těchto astenických emocí. Výrazněji to bude znázorňovat následující tabulka (tab. č. 3) a především níže uvedený graf č. 2. Naopak v dalších faktorech významnější změna zaznamenána nebyla.

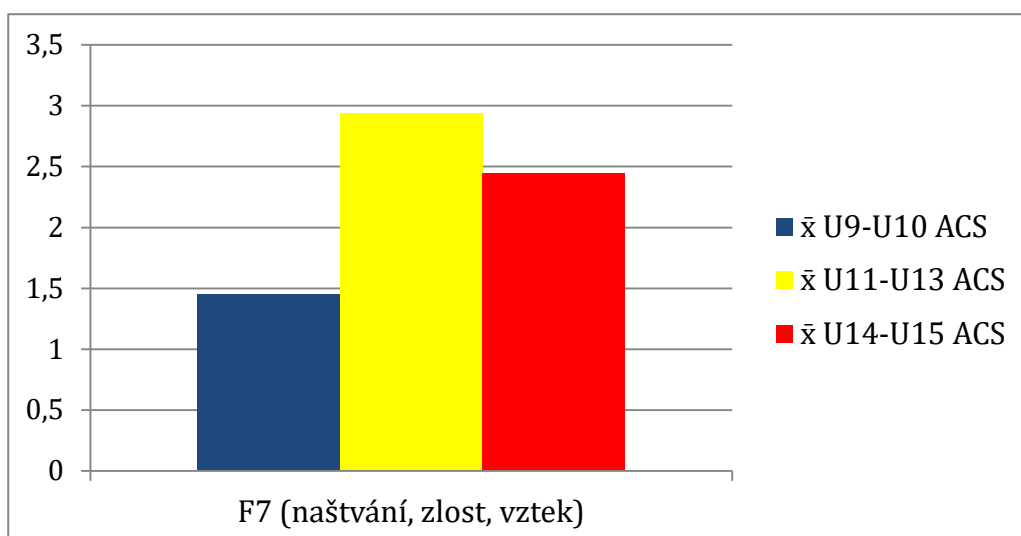
Tab. č. 4: Porovnání emoční reakce hráčů Sparty Praha U9-U10 (ACS1) a U14-U15 (ACS3)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	272,000	456,500	396,000	503,000	445,000	494,000	220,000	272,500	381,000	463,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,426	,098	,878	,338	,799	,000	,001	,050	,224
\bar{x} (ACS1)	5,87	5,16	5,32	5,61	4,48	1,29	1,55	1,45	0,9	0,06
\bar{x} (ACS3)	5,19	4,88	4,81	5,56	4,71	1,04	2,37	2,94	1,14	0,08

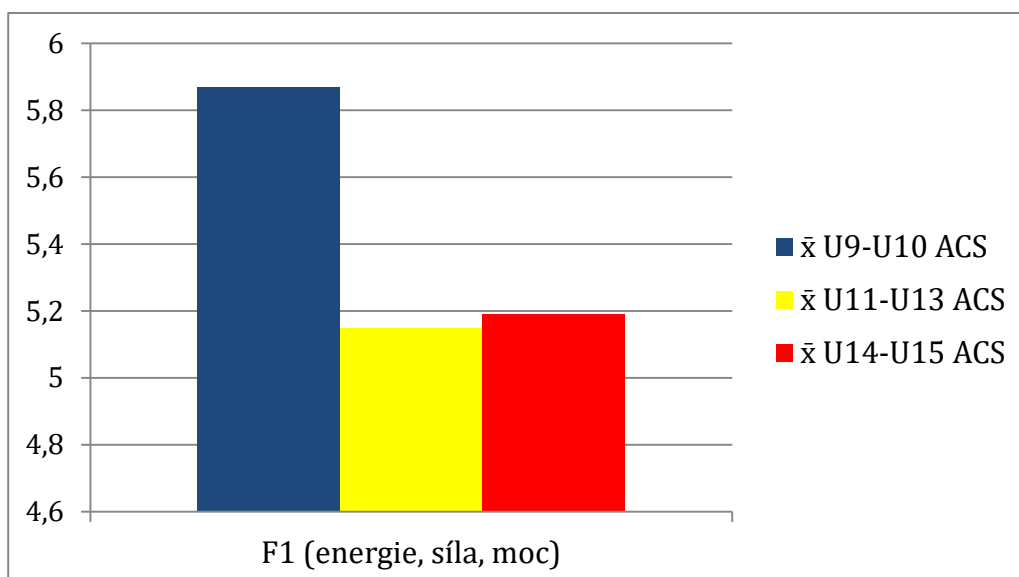
Z tabulky č. 3 je patrné, že pocity energie a síly (F1) vypovídají s vysokým statistickým rozdílem $p=0,000$ hladině významnosti ve prospěch ACS1 (graf č. 4). U emoční reakce na strach a úzkost byl zjištěný statisticky významný rozdíl dokonce na $p=0,000$ hladině významnosti ve prospěch ACS1 (graf č. 2). Stejně tak, jako u skupinového souboru ACS2, byl u ACS3 nalezen vysoký statistický rozdíl $p=0,001$ hladině významnosti u emoční reakce na pocity hněvu a naštvání (F8) ve prospěch ACS1.



Graf č. 2: Porovnání rozdílů v emočním prožívání úzkosti a strachu kategorií ACS



Graf č. 3: Porovnání rozdílů v emočním prožívání hněvu a naštvání kategorií ACS



Graf č. 4: Porovnání rozdílů v emočním prožívání pocitů síly a energie kategorií ACS

7.3 Komparace emočních reakcí kategorií FK Dukla Praha

Tab. č. 5: Porovnání emoční reakce hráčů Dukly Praha U9-U10 (DUK1) a U11-U13 (DUK2)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	903,000	985,500	792,500	1055,000	826,000	1086,000	1093,500	1058,500	777,000	1027,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,095	,315	,009	,619	,026	,831	,891	,683	,007	,429
\bar{x} (DUK1)	5,38	5,13	5,56	5,49	4,36	1,13	2,15	2,49	0,54	0,36
\bar{x} (DUK2)	5,04	4,88	5,05	5,6	4,81	1,19	2,18	2,42	0,95	0,4

Z výsledku je patrné, že hráči mladších kategorií (ACS1) prožívají během fotbalové přípravy ve výrazně větší míře pozitivní pocity uvolnění, relaxace a odpočinku (F3) a to s nalezeným statisticky velmi významným rozdílem na $p=0,009$ hladině významnosti ve prospěch DUK1. Pozitivněji taktéž prožívají celkový pozitivní postoj k fotbalu jako takovému (F5) se zjištěným statisticky významným rozdílem na $p=0,026$ hladině významnosti. Hráči starších kategorií U11-U13 Dukla Praha (DUK2) taktéž výrazně více zažívají pocity nedostatečnosti než jejich mladší spoluhráči (DUK1) s nalezeným statisticky vysoce významným rozdílem na $p=0,007$ hladině významnosti ve prospěch DUK1.

Tab. č. 6: Porovnání emoční reakce hráčů Dukly Praha U9-U10 (DUK1) a U11-U13 (DUK2)

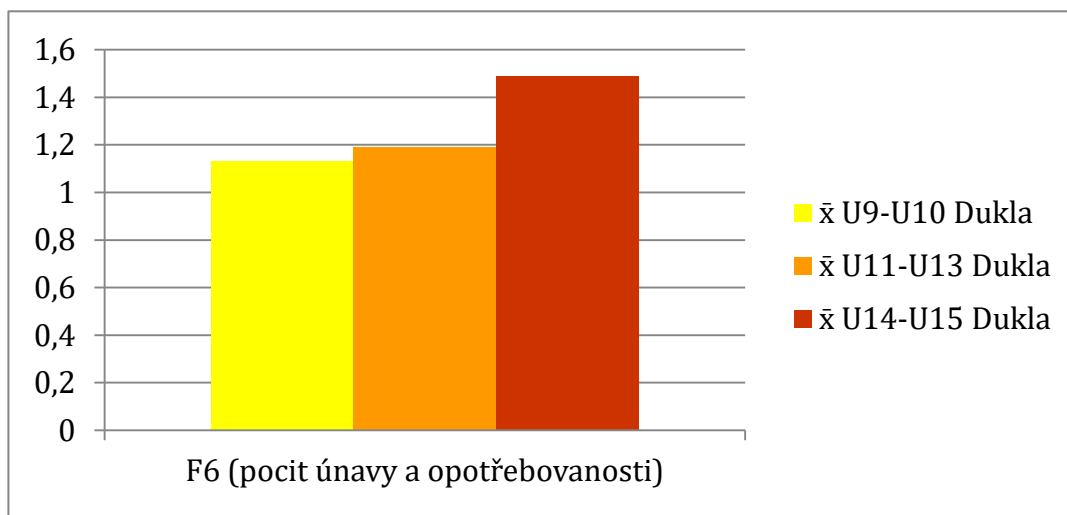
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	884,00	1165,00	999,500	1126,50	861,50	898,00	939,00	1000,00	864,00	921,00
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027	,979	,191	,721	,022	,032	,091	,211	,019	,017
\bar{x} (DUK2)	5,04	4,88	5,05	5,6	4,81	1,19	2,18	2,42	0,95	0,4
\bar{x} (DUK3)	5,46	4,93	5,27	5,56	4,24	1,49	2,66	2,78	1,41	1,15

Z výsledků vyplývá, že hráči Dukly Praha kategorie U14-U15 (DUK3), s nalezeným statisticky významným rozdílem na $p=0,027$ hladině významnosti, ve větší míře zažívají pocity síly a energie (F1) než mladší hráči z kategorie U11-U13. Naopak jejich celkový postoj k fotbalu, s nalezeným statisticky významným rozdílem na $p=0,022$ hladině významnosti, mluví ve prospěch kategorie U11-U13. U tří faktorů starších kategorií U14-U15 se projevuje statisticky významná změna ve prospěch DUK2. A to pocity únavy a opotřebování (F6), s nalezeným statisticky významným rozdílem na $p=0,032$ hladině významnosti, pocitů nedostatečnosti při cvičení (F9) se zjištěným statisticky významným rozdílem na $p=0,019$ hladině významnosti a obecně horší postoj k fotbalu (F10), s nalezeným statisticky významným rozdílem na $p=0,017$ hladině významnosti, což potvrzuje výsledek z prvního faktoru (F1).

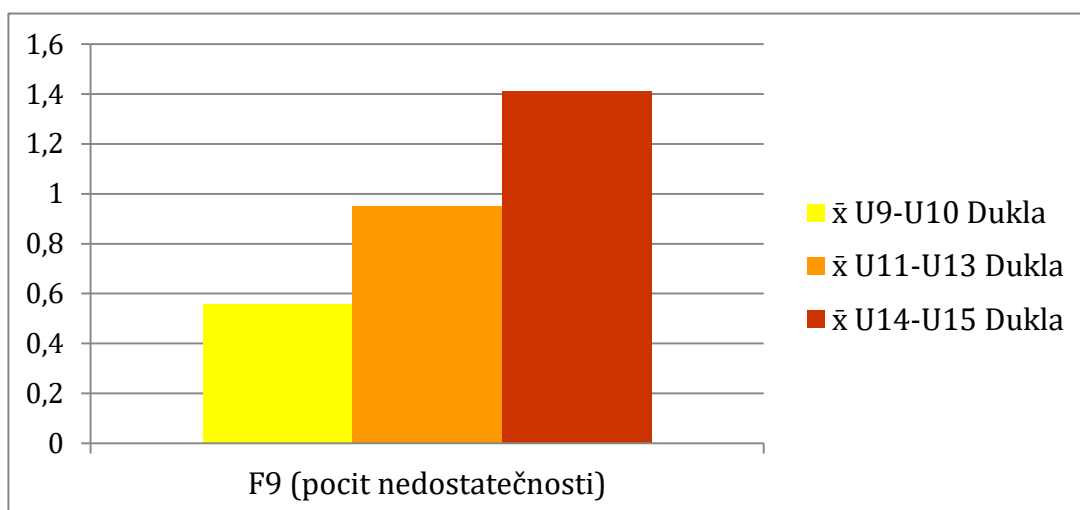
Tab. č. 7: Porovnání emoční reakce hráčů Dukly Praha U9-U10 (DUK1) a U14-U15 (DUK3)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	744,500	716,000	677,500	786,000	738,500	574,000	638,500	712,500	376,500	704,500
Asymp. Sig. (2-tailed)	,554	,396	,181	,880	,531	,014	,112	,388	,000	,167
\bar{x} (DUK1)	5,38	5,13	5,56	5,49	4,36	1,13	2,15	2,49	0,54	0,36
\bar{x} (DUK3)	5,46	4,93	5,27	5,56	4,24	1,49	2,66	2,78	1,41	1,15

Z tabulky vyplývá, že hráči Dukly Praha starších kategorií prožívají intenzivněji pocity únavy a opotřebenosti (F6), s nalezeným statisticky významným rozdílem na $p=0,014$ hladině významnosti, než hráči v mladších kategoriích, což interpretuji v grafu č. 5. Stejně tak se s velmi vysokou statistickou významností, s nalezeným rozdílem na $p=0,000$ hladině významnosti, zvyšuje intenzita pocitů nedostatečnosti (F9) při cvičení (graf č. 6).



Graf č. 5: Porovnání rozdílů v intenzitě emočních reakcí pocitů únavy a opotřebenosti mezi kategoriemi Dukly Praha



Graf č. 6: Porovnání rozdílů v intenzitě emočních reakcí pocitů nedostatečnosti při cvičení mezi kategoriemi Dukly Praha

7.4 Komparace emočních reakcí hráčů Sparty Praha a Dukly Praha

Tabulka č. 8: Porovnání emoční reakce hráčů kategorií U9-U10 Sparty a Dukly Praha

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	374,000	580,500	469,000	562,500	584,000	585,000	448,000	310,500	447,500	514,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,590	,044	,394	,611	,631	,037	,000	,025	,043
\bar{x} (ACS1)	5,87	5,16	5,32	5,61	4,48	1,29	1,55	1,45	0,9	0,06
\bar{x} (DUK1)	5,38	5,13	5,56	5,49	4,36	1,13	2,15	2,49	0,54	0,36

Výsledná tabulka porovnání kategorií U9-U10 nám prozrazuje, že hráči Sparty Praha významně intenzivněji, s nalezeným vysokým statisticky významným rozdílem na $p=0,000$ hladině významnosti, prožívají pocity síly a energie (F1), než jejich vrstevníci z Dukly Praha. Hráči Dukly Praha naopak výrazněji zažívají pocity uvolnění, relaxace a odpočinku, se zjištěným statisticky významným rozdílem na $p=0,044$ hladině významnosti. Rozdíl v prožívání pocitů únavy a opotřebování (F6) však zjištěn nebyl ($p=0,631$).

Hráči Dukly Praha intenzivněji, s nalezeným statisticky významným rozdílem na $p=0,037$ hladině významnosti, prožívají pocity úzkosti, strachu a napětí (F7) a stejně tak, se zjištěným vysoce statisticky významným rozdílem na $p=0,000$ hladině významnosti, ještě výrazněji pocity naštvání, vzteku a zlosti (F8). Ve větší míře také pocítují celkový negativní postoj k fotbalu (F10), s nalezeným statisticky významným rozdílem na $p=0,043$ hladině významnosti. Naopak pocity nedostatečnosti (F9) vypovídají se zjištěným statisticky významným rozdílem na $p=0,025$ hladině významnosti ve prospěch DUK1.

Tabulka č. 9: Porovnání emoční reakce hráčů kategorií U11-U13 Sparty a Dukly Praha

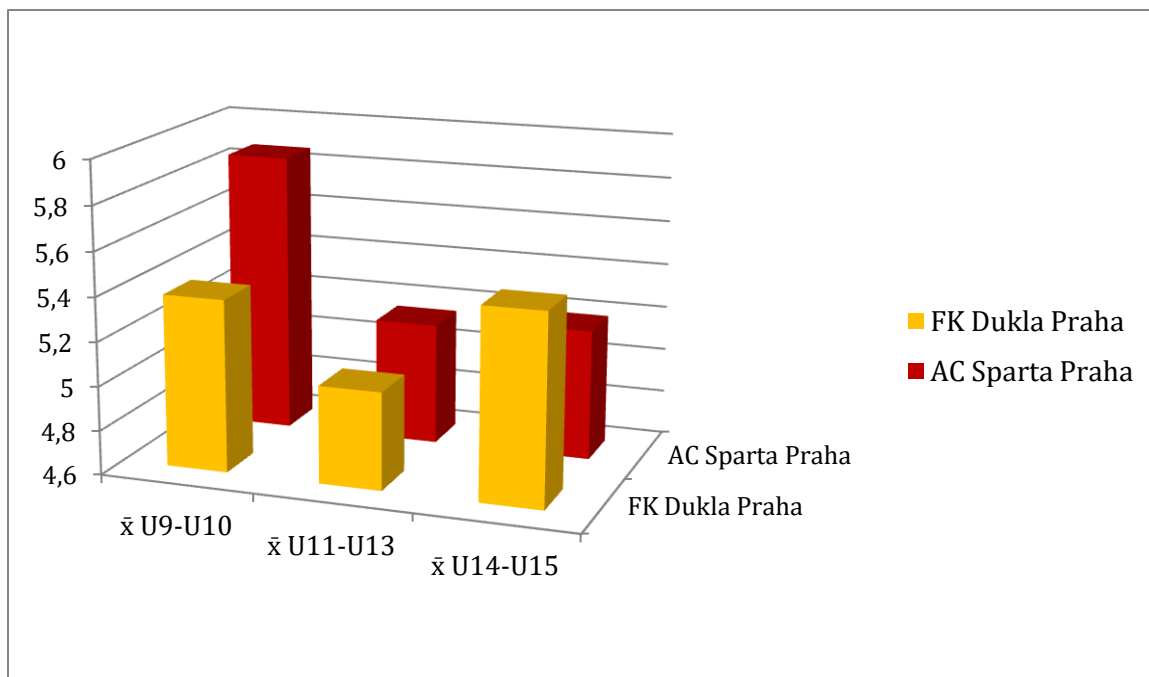
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	1394,000	1471,000	1286,500	1464,000	1399,000	1402,000	1349,000	1093,000	1314,000	1094,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,571	,943	,213	,895	,600	,590	,404	,014	,272	,001
\bar{x} (ACS2)	5,15	4,88	4,81	5,56	4,71	1,04	2,37	2,94	1,14	0,08
\bar{x} (DUK2)	5,04	4,88	5,05	5,6	4,81	1,19	2,18	2,42	0,95	0,4

V kategoriích U11-U13 je prokazatelný rozdíl, s nalezeným statisticky významným rozdílem na $p=0,014$ hladině významnosti ve prospěch DUK2, v prožívání emocí vzteku, zlosti a naštvání (F8). Naopak výraznější statisticky významný rozdíl na $p=0,032$ hladině významnosti, byl zjištěn v celkových negativních pocitech k fotbalu (F10) ve prospěch ACS2.

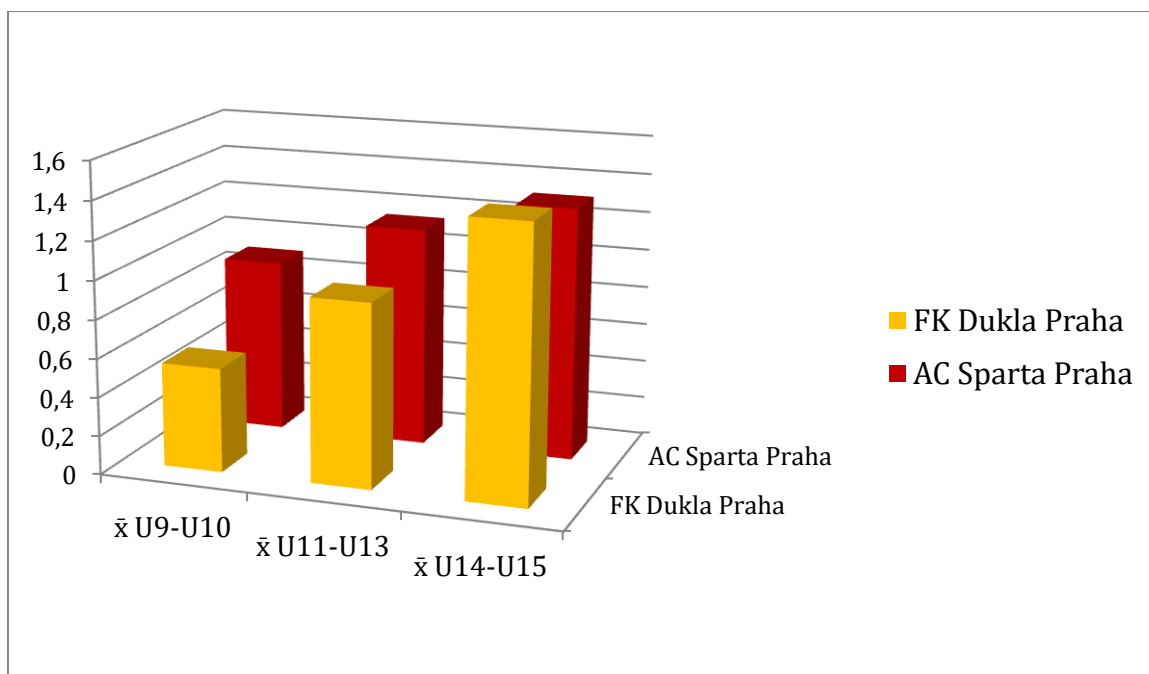
Tabulka č. 10: Porovnání emoční reakce hráčů kategorií U14-U15 Sparty a Dukly Praha

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Mann-Whitney U	539,000	632,500	490,500	615,500	650,000	559,000	574,000	567,000	613,500	633,500
Asymp. Sig. (2-tailed)	,153	,784	,050	,590	,944	,231	,351	,307	,607	,675
\bar{x} (ACS3)	5,19	4,88	4,69	5,56	4,19	1,31	3	2,44	1,31	1,19
\bar{x} (DUK3)	5,46	4,93	5,27	5,56	4,24	1,49	2,66	2,78	1,41	1,15

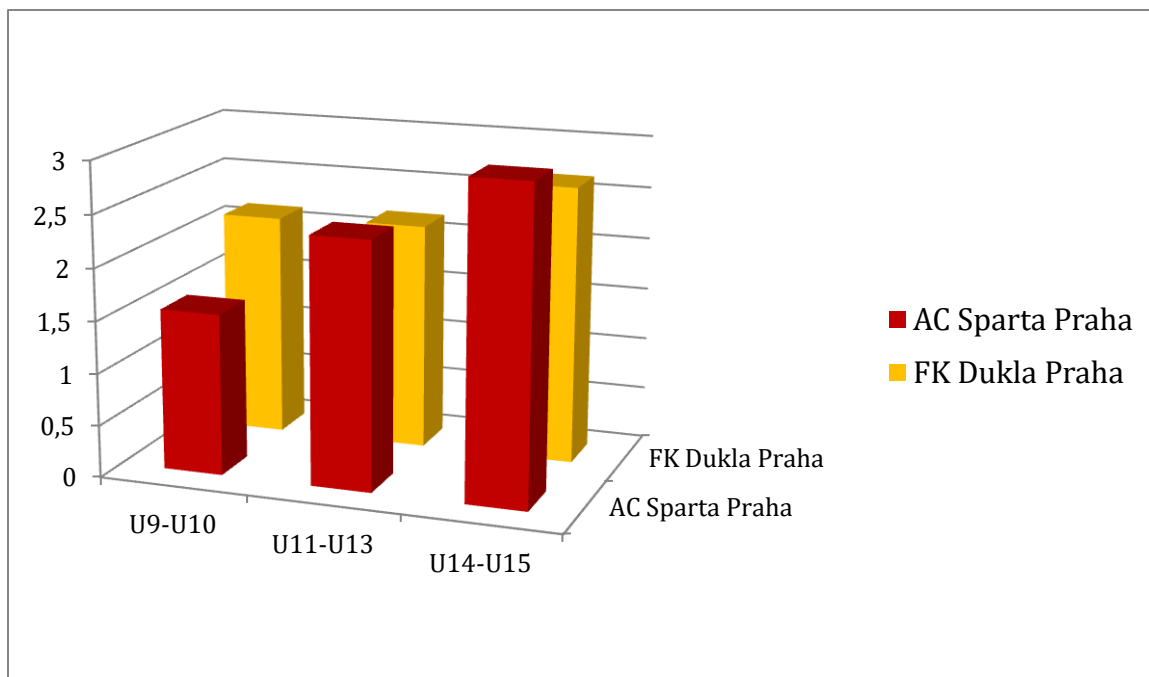
U této kategorie žádné statisticky významné rozdíly v emočních reakcích zjištěny nebyly.



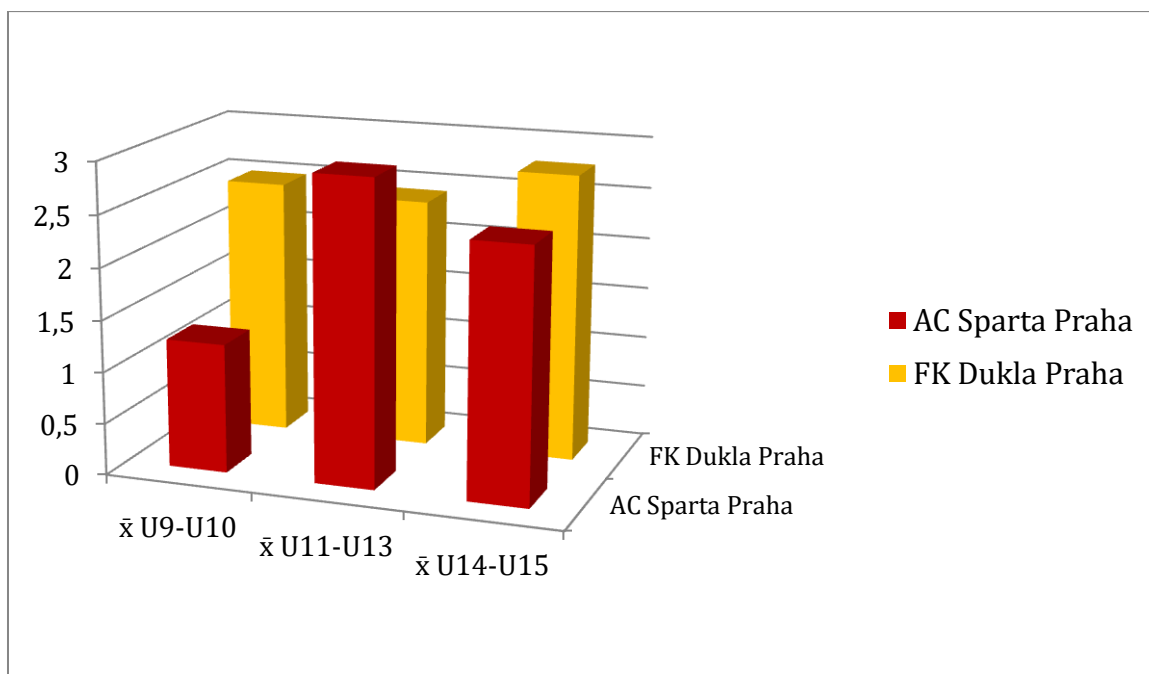
Graf č. 7: Porovnání emoční reakce síly, energie a moci (F1) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha



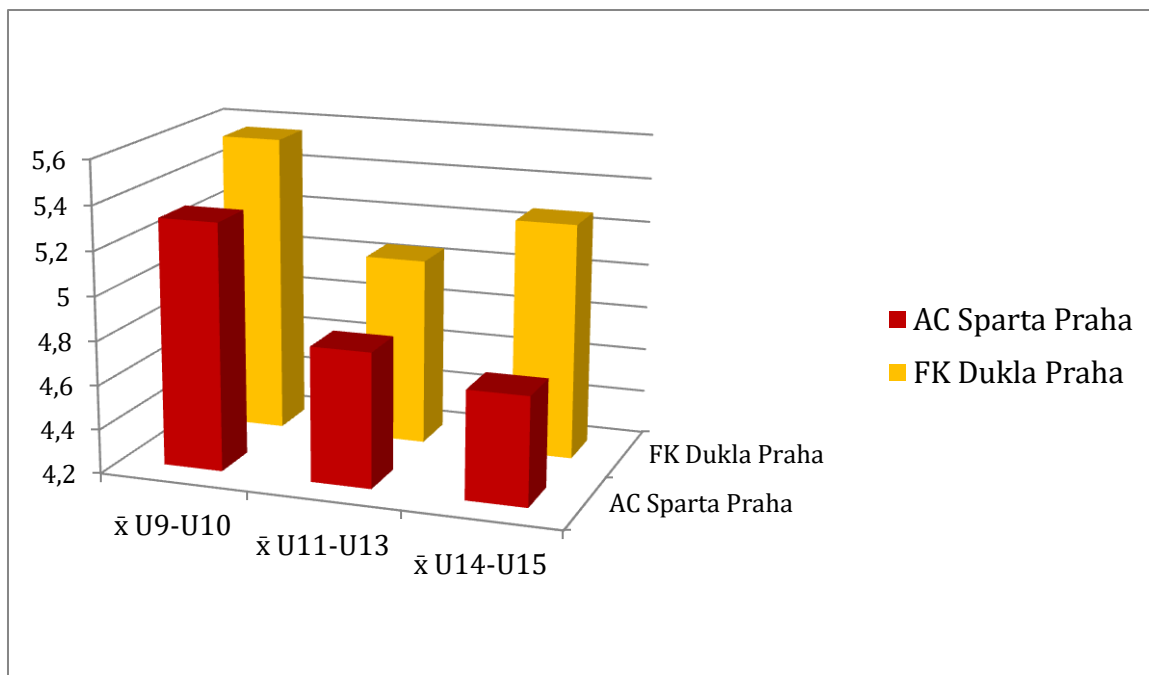
Graf č. 8: Porovnání emoční reakce pocitu nedostatečnosti při cvičení (F9) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha



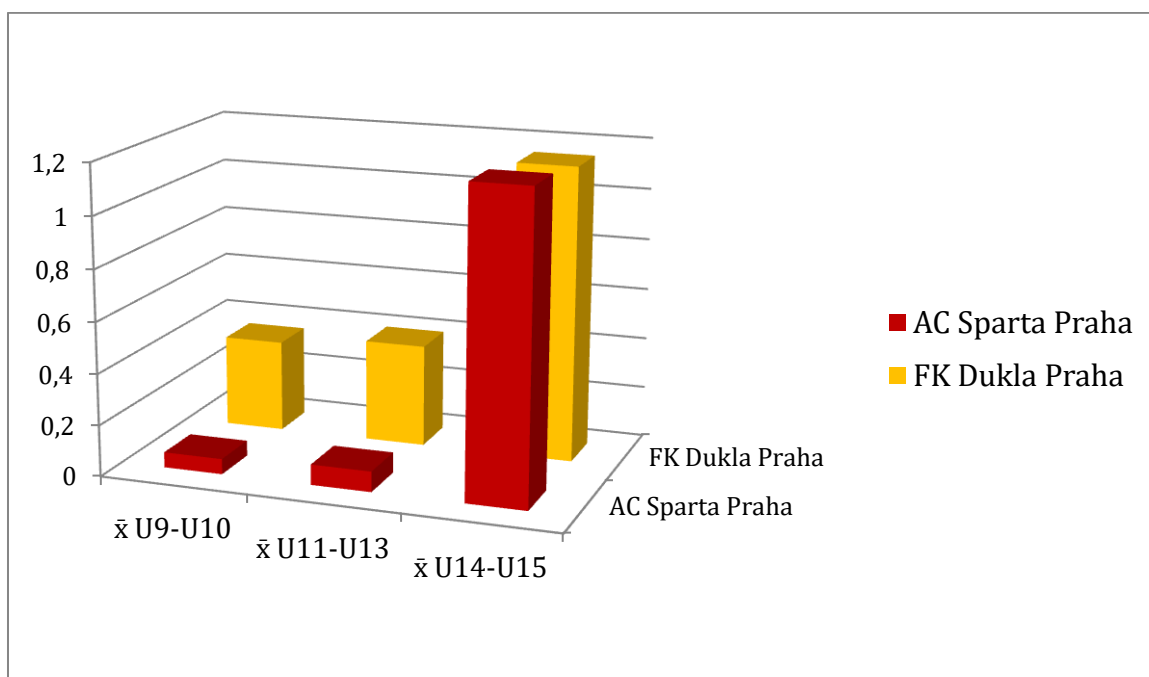
Graf č. 9: Porovnání emoční reakce úzkosti a strachu (F7) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha



Graf č. 10: Porovnání emoční reakce hněvu a naštvání (F8) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha



Graf č. 11: Porovnání emoční reakce relaxace a odpočinku (F3) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha



Graf č. 12: Porovnání emoční reakce negativního postoje k fotbalu (F10) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha

Výše uvedené grafy nám poslouží jako shrnutí k závěrečné diskuzi. Přináší tedy mládežnický fotbal na té nejvyšší úrovni pro hráče pozitivní prožitky, které obohacují život a osobnost hráče? Celkové hodnoty pozitivních emočních reakcí jsou velmi vysoké. To svědčí o pozitivní hodnotě sportu pro sportovní a osobnostní vývoj hráče. Jak jsme zmínili výše, Říčan (2014) vyjadřoval obavy ohledně vážného sportu v mladším školním věku, pokud je brán vážně a bere dítěti radost ze hry. Winberg a Gould (2003) se zmiňují o psychickém vyhoření ve sportu. Takové případy mladých hráčů se jistě objevují, převážně však u hráčů s přehnaně angažovanými rodiči. Většinou nám však výsledky vyšly velmi kladně a potvrzují nám tak, že i na té nejvyšší úrovni, na které jsou mladí hráči do určité míry tlaku jistě vystavováni, zažívají velmi pozitivní emoční odezvu, co se týče pocitu síly a energie, pocitu vzrušení, uvolnění, sebedůvěry a radosti z fotbalu samotného.

Ve výsledcích emočních reakcí pocitů energie, síly a moci (F1) byl zjištěn vysoký, statisticky významný rozdíl mezi nejmladšími spartánskými týmy (U9-U10), se stejnou kategorií Dukly Praha a staršími kategoriemi Sparty Praha (graf. č. 7). Celkově jsou pocity síly, energie a moci spojeny s osvojením určitých schopností či dovedností. Mohou tak velmi pomoci k úspěšnému rozřešení základní krize v mladším školním věku (zručnosti versus méněcennosti) a zvládnutí základního vývojového úkolu, kterým je osvojit si pozitivní vztah činnosti, jakožto určité formy „práce“ (Říčan, 2014). Tím dá fotbal dítěti sílu („něco umím“) překonat následující krizi, zvládnout vývojový úkol a překonat další sportovní překážky ve starším školním věku.

Tím jsme však pouze částečně odpověděli na otázku: „Proč spartánská kategorie (U9-U10) prožívají pocity síly, energie a moci výrazněji než kategorie zbývající?“ Můžeme se domnívat, že spartánské týmy jsou výrazně výběrové. Jsou tam vybráni nejlepší fotbalisté z Prahy a okolí. Kvalitativně jsou na vyšší úrovni, než hráči Dukly Praha stejné věkové kategorie. Vysoká míra osvojených schopností, které v tomto věku objevují svět, touží si v něm najít své místo a aktivně se v něm prosadit, tak dává dětem potřebnou sílu, energii a pocit moci. Proč se však tento pocit s přibývajícím věkem přeci jen výrazněji snížil?

AC Sparta Praha je považován za největší a nejúspěšnější klub v Česku, od kterého se čekají pouze ty nejlepší výsledky. Postavení v hierarchii klubů v dané zemi můžeme připodobnit k Bayernu Mnichov v Německu, Realu Madrid ve Španělsku nebo Legii Varšava v nejvyšší polské fotbalové lize. Od těchto klubů se čekají ty nejvyšší příčky a i druhé místo je považováno za neúspěch. Stejně tak to vnímají trenéři, organizátoři, rodiče a konečně i

samotní hráči v mládežnických týmech Sparty. S věkem se navíc tyto nároky zvyšují a hráči je samozřejmě intenzivněji vnímají.

Tomuto faktu by odpovídaly výsledky emočních reakcí na pocity stresu, úzkosti a strachu, u kterých jsme s přibývajícím věkem zaznamenali statisticky velmi významný nárůst. Stejně tak u emočních reakcí na pocity zlosti, vzteku a naštvání. Taktéž s přibývajícím věkem statisticky významně klesající emoční prožitky uvolnění, relaxace a odpočinku. Velmi zajímavá skutečnost jsou rozdíly ve výsledcích emočních reakcí na stres a vztek u nejmladších kategorií Sparty Praha a Dukly Praha. Je otázkou, čím tento statisticky významný rozdíl ve prospěch Sparty Praha je dán. Každopádně celkové průměry těchto dvou faktorů u hráčů Sparty v kategorii (U9-U10) jsou velmi nízké. Můžeme se domnívat, zda pocity síly, moci a energie z úrovně vlastních schopností a jí plynoucí radosti jsou tak intenzivní, že potlačí veškeré další negativní pocity. U dalších kategorií je naopak přítomnost negativních pocitů hněvu a stresu patrná. Výše zmínění autoři a prameny, věnující se těmto astenickým emocím, významně upozorňují na kladnou stránku těchto prožitků. Můžeme tedy tvrdit, že pokud míra těchto úzkostí a pocitů hněvu není příliš vysoká, je pro vývoj hráče a jeho osobnosti žádoucí. Vzhledem ke zjištěným výsledkům a s přihlédnutím ke skutečnosti vysoké míry pozitivních prožitků, můžeme konstatovat, že výsledná úroveň těchto emočních reakcí je pro vývoj hráče a jeho osobnosti zdravá.

Výsledky v emoční reakci na celkový negativní postoj k fotbalu, které se u dvou kategorií (U9-U10, U11-U13) statisticky významně přiklání ke Spartě Praha, svědčí o výraznější výběrovosti hráčů v mladších kategoriích u Sparty Praha. Čím lépe fotbal děti umí, tím více je baví a nemají důvod k němu zastávat negativní postoje. U mladších kategorií Dukly Praha, kde ten výběr ještě není úplně dokončený a zároveň úroveň osvojených schopností u některých dětí není vysoká, je pochopitelné, že některé děti k fotbalu ještě nemají úplně vyhraněný pozitivní postoj. Statisticky významný nárůst u kategorie U14-U15 je zase dán skutečností, že se již fotbal hraje na jedno velké hřiště, zatímco v mladších kategoriích se hraje na dvě hřiště po osmi hráčích a někteří hráči se tak na hřiště nedostanou tak často, jak by chtěli a jsou nuceni uvažovat o změně klubu.

8. ZÁVĚRY

V diplomové práci jsme se věnovali psychickému vývoji fotbalisty od jeho nejtělejšího věku a pedagogickým aspektům sportovního vývoje hráče, včetně emocí, které sebou sport přináší. Ve výzkumné části jsme se věnovali emočním reakcím hráčů ve fotbalových klubech AC Sparta Praha a FK Dukla Praha, které jsme zkoumali pomocí dotazníku emočních reakcí DEMOR. Výsledné hodnoty jsme zanalyzovali a následně zkoumali komparaci výsledků vybraných skupinových souborů podle věkových kategorií.

Pracovní hypotézy

H₁: Předpokládáme, že budou zjištěny vysoké průměrné bodové hodnoty u pozitivních pocitů (F1-F5)

První předpoklad se nám při analyzování výsledných hodnot potvrdil. Hráči sportovní výchovně-vzdělávací proces v obou fotbalových akademiích prožívají velmi kladně. Byly zjištěny vysoké výsledné průměrné hodnoty u všech pěti zkoumaných faktorů pozitivních emočních reakcí.

H₂: Domníváme se, že budou zjištěny určité diference v emočních reakcích mezi mladšími a staršími hráči u jednotlivých faktorů dotazníku DEMOR.

Až na výjimku v pocitech uvolnění, relaxace a odpočinku a pocitu síly, energie a moci u kategorií Sparty Praha, ve kterých jsme zjistili statisticky významné výsledky ve prospěch nejmladších zkoumaných kategorií U9-U10, jsme zaznamenali konstantně vysoké hodnoty pozitivních emočních reakcí. U negativních emočních reakcí již bylo statisticky významných rozdílů mezi mladšími a staršími kategoriemi více. V Dukle Praha spočívají statisticky významné rozdíly s věkovou kategorií rostoucími emočními reakcemi na pocity opotřebenosti a únavy a stejně tak pocity nedostatečnosti při cvičení. Fotbalisté ve Spartě Praha se zvyšujícím se věkem intenzivněji prožívají pocity strachu, úzkosti a napětí, stejně jako pocity zlosti, vzteku a naštvanosti.

H₃: Myslíme si, že budou zjištěny určité diference v emočních reakcích hráčů Sparty Praha a hráčů z Dukly Praha u jednotlivých faktorů dotazníku DEMOR.

Nejvíce statisticky významných rozdílů v emočních reakcích na sportovní proces v obou fotbalových akademiích bylo zjištěno u nejmladší kategorie (U9-U10). Hráči Sparty Praha prožívají intenzivněji pocity energie, síly a moci; v menší míře zažívají pocity zlosti a naštvání; pocity strachu, úzkosti a napětí a negativního postoje k fotbalu. Hráči stejné kategorie Dukly Praha naopak ve větší míře prožívají pocity uvolnění a odpočinku a v menší míře pocity nedostatečnosti při cvičení. Naopak u nejstarších zkoumaných kategorií (U14-U15) nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly v emočních reakcích. V kategoriích U11-U13 prožívají fotbalisté akademie Dukly Praha intenzivněji pocity naštvání a vzteku, ve větší míře zažívají také negativní pocity k fotbalu obecně.

Přes všechny výše zmíněné rozdíly v emočních reakcích u mladších kategorií obou akademií, rozdíly v emočních reakcích starších a mladších kategorií a rozdílnou sportovní úroveň a společenským statusem klubu, se výsledky u nejstarších zkoumaných kategorií (U14-U15) srovnali na podobných hodnotách. Bylo by velmi zajímavé zkoumat emoční reakce i u dorosteneckých kategorií a porovnat je s výsledky mladších kategorií. Na základě těchto výsledků však můžeme tvrdit, že hráči Sparty Praha, i přes vyšší nároky spojené se statusem značky klubu a vyšším očekáváním týkajícího se herního výkonu hráče, ve srovnání s hráči Dukly Praha neprožívají ve větší míře pocity strachu, úzkosti, naštvání a zlosti. V nejmladších zkoumaných kategoriích (U9-U10) vnímají tyto pocity intenzivněji dokonce hráči Dukly Praha.

Míra zvýšených výsledných negativních emočních reakcí na pocity hněvu (F8) a stresu (F7) v kategoriích U11-U15 je na úrovni, která je pro hráče akceptovatelná a pro jejich další osobnostní vývoj spíše zdravá, nežli naopak.

9. Seznam literatury

- ARRIVÉ, J-Y. (2004). *Umění prožívat emoce*. Praha: Portál.
- ATKINSON, R. L. & kol. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- BESWICK, B. (2014). *Zaostřeno na fotbal*. Praha: Mladá fronta.
- BIDDULPH, S. (2006). *Výchova kluků*. Praha: Portál.
- BLAHUŠ, P. (2000). Statistická významnost proti vědecké průkaznosti výsledků výzkumu. *Česká kinantropologie: časopis Vědecké společnosti kinantropologie*. Praha: Vědecká společnost kinantropologie, 4(2), s. 53-72.
- BUZEK, M. (2007). *Trenér fotbalu "A" UEFA licence: (učební texty pro vzdělávání fotbalových trenérů)*. Praha: Olympia.
- BYRTUS, D. (2013). *Trenérská filozofie jako východisko výchovného přístupu trenéra mládeže* (Bakalářská práce). Praha: FTVS UK.
- CAKIRPALOGLU, P. (2012) *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- COTE, J. (1999). *The influence of the family in the development of talent in sport*. *Sport Psychologist*, 13, 195-417.
- COUBERTIN, P. *Pédagogie sportce*. Paris: Les éditions G. Cres et Cie, 1992.
- ČÁP, J., & BOSCHEK, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.
- ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- ČÍŽKOVÁ, J. (1995). *Poznávání duševního života člověka*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- DOVALIL, J. (2009). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.
- DUDA, J. L., & HOM, H. L. (1993). Interdependence between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric exercise Science*, 5, 234-241.
- DURRAND-BUSH, N., & SALMELA, J.H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 31, 674-685.

- ERIKSON, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál.
- EWING, M. E., & SEEFELDT, V. D. (1996). *Children and youth in sport: Biopsychosocial perspective*. Madison.
- FAJFER, Z. (2005). *Trenér fotbalu mládeže (6-15 let)*. Praha: Olympia.
- FREDRICKSON, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), s. 218-226. Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/56/3/218/>
- FERJENČÍK, J. (2009). *Základy štatistických metód v sociálnych vedách*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Fakulta verejnej správy.
- FRIEDRICHOVÁ, L. (2014). *Emoční reakce mládeže na školní tělesnou výchovu (Diplomová práce)*. Praha, FTVS UK.
- FROMM, Erich. (2014). *Mít, nebo být?* Praha: Aurora.
- GAJDOŠOVÁ, E., & HERÉNYIOVÁ, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- GILLERNOVÁ, I. (2004). *Závěrečná zpráva o řešení dílčích úkolů - VZ MŠMT Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Praha: FF UK.
- GILLERNOVÁ, I. (2005). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In HELLER, D., PROCHÁZKOVÁ, J., & SOBOTKOVÁ, I. (2004). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny*, Olomouc. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- GOLEMAN, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- GOULD, D., & HORN, T. (1978). *Participation motivation of young athletes*. Champaign: Human Kinetics.
- GOULD, D., & DIEFFENBACH, K. (in press). Psychological issues in youth sports: Competitive anxiety, overtraining, and burnout. In MALINA, R., & CLARK, M. (2002). *Youth sports in 21st century: Organized sports in the lives of children and adolescents*. East Lansing, Michigan, Exercise Science.

- HENDL, J. (2009). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- HOLZNEY, Alice. (2008). Was hält die Seele wirklich gesund? *Psychologie heute*. 5. Dostupné z: http://www.psychologie-heute.de/archiv/detailansicht/news/was_haelt_die_seele_wirklich_gesund/ 85
- CHRÁSKA, M. (2003). *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- JANSA, P., & kol. (2012). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- JELÍNEK, M. (2014). Asymptotický efekt jako podprahový parametr úspěchu. Praha: TEDx. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=YsBUgawpqr8>
- JELÍNEK, M. (2017). *Chcete mít doma šampióna?* Olomouc: FTK UP. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ZhTVi8fDfFs>
- KANTOROVÁ, J. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex.
- KUČEROVÁ, S. (1996). *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vlastní náklady.
- SHAPIRO, L., E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- MACÁK, I., & HOŠEK V. (1989). *Psychologie tělesné výchovy a sportu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MARTENS, R. (2006). *Úspěšný trenér*. Praha: Grada.
- MASLOW, A., H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- NAKONEČNÝ, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- PECKOVÁ, J. (2006). *Emoce školní mládeže v tělesné výchově* (Diplomová práce). Praha: FTVS UK.
- PERIČ, T. (2004). *Sportovní příprava dětí*. Praha, Grada publishing.
- ROGERS, C., R. (2014). *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- ROHR, R., & MARTOS, J. (2007). *Stát se moudrým mužem: úvahy o mužské spiritualitě*. Brno: Cesta.
- ŘÍČAN, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.

- SALOVEY, P., & MAYER, J., D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), s. 185-211.
- SLEPIČKA, P., HOŠEK V., & HÁTLOVÁ, B. (2009) *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
- SMITH, A. (1997). *Perceptions of peer relationships and physical activity in early adolescence* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon.
- SMITH, A. Perception of peer relationships and physical activity in early adolescence. *Journal of sport and exercise psychology*, 21, s. 329-350.
- STUHLÍKOVÁ, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- SUCHÝ, J., & NÁHLOVSKÝ, P. (2012). *Pozitivní emoce*. Praha: Grada.
- SVOBODA, B. et al. (1995). Some motivation determinants of secondary school youth towards physical activities. *Acta Universitatis Carolinae – Kinanthropologica*, 31(2), s. 39-56.
- SVOBODA, B. (2007). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- ŠAFÁŘ, M. (2017). *Výroba sportovních talentů: Výkonový versus rozvojový přístup*. Olomouc: FTK UP. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ZhTVi8fDfFs>
- VanYPEREN, N., W. Inter personal stress, performance level, and parental support: A longitudinal study among highly skilled young soccer player. *Sport Psychologist*, 9, s. 225-241.
- VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- WAISS, M., R., SMITH, A., L., & THEEBOOM, M. “That’s what friends are for“: Children’s and teenager’s perceptions of peer relationship in the sport domain. *Journal of sport and exercise psychology*, 18, s. 347-179.
- WINBERG, R., S., & GOULD, D. (2003) *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign: Human Kinetics.

10. SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Pyramida vývoje jedince: Psychosociální krize příslušné k jednotlivým vývojovým stádiím	16
Obrázek č. 2: Maslowa hierarchie potřeb; znázornění nedostatkových motivů	36
Obrázek č. 3: Model devíti způsobu výchovy (Čáp, 1994)	42

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Výsledné průměrné hodnoty faktorů dotazníku DEMOR	66
Tabulka č. 2: Porovnání emoční reakce mezi hráči Sparty Praha U9-U10 (ACS1) a U11-U13 (ACS2)	67
Tabulka č. 3: Porovnání emoční reakce mezi hráči Sparty Praha U11-U13 (ACS2) a U14-U15 (ACS3)	68
Tabulka č. 4: Porovnání emoční reakce mezi hráči Sparty Praha U9-U10 (ACS1) a U14-U15 (ACS3)	68
Tabulka č. 5: Porovnání emoční reakce mezi hráči Dukly Praha U9-U10 (DUK1) a U11-U13 (DUK2)	70
Tabulka č. 6: Porovnání emoční reakce mezi hráči Dukly Praha U9-U10 (DUK1) a U11-U13 (DUK2)	70
Tabulka č. 7: Porovnání emoční reakce mezi hráči Dukly Praha U9-U10 (DUK1) a U14-U15 (DUK3)	71
Tabulka č. 8: Porovnání emoční reakce hráčů kategorií U9-U10 Sparty a Dukly Praha	72

Tabulka č. 9: Porovnání emoční reakce hráčů kategorií U11-U13 Sparty a Dukly Praha	73
Tabulka č. 10: Porovnání emoční reakce hráčů kategorií U14-U15 Sparty a Dukly Praha	73

Seznam grafů

Graf č. 1: Počty fotbalistů rozdělených do tří výzkumných souborů	65
Graf č. 2: Porovnání rozdílů v emočním prožívání úzkosti a strachu mezi kategoriemi AC Sparta Praha	69
Graf č. 3: Porovnání rozdílů v emočním prožívání hněvu a naštvání mezi kategoriemi AC Sparta Praha	69
Graf č. 4: Porovnání rozdílů v emočním prožívání pocitů síly a energie mezi kategoriemi AC Sparta Praha	69
Graf č. 5: Porovnání rozdílů v intenzitě emočních reakcí pocitů únavy a opotřebování mezi kategoriemi FK Dukly Praha	71
Graf č. 6: Porovnání rozdílů v intenzitě emočních reakcí pocitů nedostatečnosti při cvičení mezi kategoriemi Dukly Praha	72
Graf č. 7: Porovnání emoční reakce energie, síly a moci (F1) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha	75
Graf č. 8: Porovnání emoční reakce pocitu nedostatečnosti při cvičení (F9) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha	75
Graf č. 9: Porovnání emoční reakce úzkosti a strachu (F7) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha	76
Graf č. 10: Porovnání emoční reakce hněvu a naštvání (F8) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha	76

Graf č. 11: Porovnání emoční reakce relaxace a odpočinku (F3) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha	77
--	----

Graf č. 12: Porovnání emoční reakce negativního postoje k fotbalu (F10) u kategorií Sparty Praha a Dukly Praha	77
--	----

11. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník DEMOR předložený hráčům	84
---	----

Dotazník emočních reakcí

Studuji Fakultu tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy a chtěl bych Vás požádat o vyplnění dotazníku. Výsledky budou sloužit jako podklad k diplomové práci. Cílem výzkumu je zjistit, jaké pocity u Vás při trénincích, popřípadě v zápasech převládají. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze pro účely mého výzkumu.

Děkuji Vám za spolupráci.

Daniel Byrtus

Instrukce: Po přečtení každé položky 1 – 60 vyjádřete svůj pocit v záznamovém formuláři zaškrtnutím ANO nebo NE.

1. Mám dost energie, trénink mi nevadí.
2. V zápase mám rád vzrušení, riziko.
3. Na tréninku je legrace.
4. Po tréninku se mi daří, mám větší sebedůvěru.
5. Trénink by měl být častěji.
6. Nemám dost sil na všechny tréninky.
7. Z některých cvičení mám obavy.
8. Naše tréninky jsou plné nepříjemných zážitků.
9. Dříve jsem chodil na tréninky rád, ale teď už ne.
10. Bez fotbalu bych se klidně obešel.

11. Mám rád pocity lehké únavy po tréninku.
12. Uspokojuje mě hlavně utkání.
13. Při většině cvičení se cítím uvolněně.
14. Rád se ve fotbale prosazuji.

15. Po tréninku se cítím daleko lépe.
16. Náročným tréninkům se raději vyhýbám.
17. Při některých trénincích mívám obavy.
18. Otráví mě, když mi někdo něco vyčítá.
19. Tréninky jsou nuda.
20. Fotbal mě nebaví.

21. Neustálé „nahánění“ ke zvyšování zdatnosti mě otravuje.
22. Na fotbale mám nejraději rizikové činnosti.
23. Fotbal mi přináší uvolnění po napětí ze školy a povinností.
24. Rád si otestuji svoje výkony.
25. Trénink mi vyhovuje, jsem rád v pohybu.
26. Tréninky jsou zbytečně moc namáhavé.
27. Mám někdy pocity, že něco nezvládám oproti šikovnějším.
28. Na fotbale se vlastními nápady moc neuplatním.
29. Stálé komandování na tréninku nesnáším.
30. Fotbalu se raději vyhýbám.

31. V tréninku se dokážu bezvadně na vše soustředit.
32. Každé utkání mě plně zaujme.
33. Po tréninku se cítím lépe.
34. Ve většině činností si věřím.
35. Nemohu-li trénovat, jsem nespokojený/á.
36. Posilování všeho druhu mě děsí.
37. Na fotbale nemám rád přílišné vzrušení.
38. Na tréninku nesnáším agresivitu některých spoluhráčů.
39. Běhání nesnáším.
40. Někdy se na tréninku docela rád „ulejvám“.

41. Vždy se soustředím na nejlepší výkon.
42. Těší mě vzrušení ve hře i v soutěži.
43. Příjemný je pro mě v tréninku pocit volnosti.
44. Uspokojuje mě, když se mi cvičení daří.
45. Trénink by měl být každý den.
46. Občas se cítím tréninkem unaven.
47. Ne vždy se rozhoduji na fotbale právě nejlépe.
48. Obvyklé zmatky při tréninku mi nevyhovují.
49. Fotbalové činnosti pořádně nezvládám.
50. Věru nevím, k čemu vlastně fotbal je.

51. Na fotbale si v každé situaci zcela věřím.
52. Na fotbale mě baví všechny napínavé činnosti.
53. Nejraději mám činnosti, v nichž máme plnou volnost.
54. Na fotbale by měl být hlavní výkon.
55. Tréninky mě velice baví.
56. Příliš namáhavá cvičení do tréninku nepatří.
57. Dávám přednost cvičením, v nichž se výkon neměří.
58. Občas mám při tréninku nepříjemný pocit naštvání.
59. Měla by se brát v úvahu moje nedostatky.
60. Netrénuji právě s velkým nadšením.

Zkontrolujte si, zda jste odpověděli na všechny položky dotazníku.

Děkuji Vám za úplné vyplnění záznamového formuláře.

Klub:

Ročník (rok narození):

Datum:

Instrukce: Záznamový formulář vyplňte zaškrtnutím čtverečků (křížkem) k jednotlivým položkám dotazníku a to k odpovědi ANO nebo NE. Můžete vybrat vždy pouze jednu variantu!

	ANO	NE		ANO	NE		ANO	NE
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>