

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



Diplomová práce

**STRACH PŘI NEPŘEVRATOVÝCH SKOCÍCH V DISCIPLÍNĚ
PŘESKOK**

Pavel Podojil

Praha 2008

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

Katedra gymnastiky

Studijní program Tělesná výchova a sport

Diplomová práce

**STRACH PŘI NEPŘEVRATOVÝCH SKOCÍCH V DISCIPLÍNĚ
PŘESKOK**

Zpracoval: Pavel Podojil

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Eva Tomešová, Ph.D.

Praha, leden 2008

Abstrakt

Název: Strach při nepřevratových skocích v disciplíně přeskok

Cílem diplomové práce bylo provést výzkum a popsat metody pro zvládnutí strachu při realizaci nepřevratových skoků v disciplíně přeskok. Dále definovat rozdíly mezi postupy dotazovaných trenérů sportovní gymnastiky a učitelů tělesné výchovy. V teoretické části jsem stručně nastínil charakteristiku problematických emocí a pojmů s touto tematikou spojených, což byl určitý „odrazový můstek“ pro provedení výzkumu. Výzkum byl proveden formou poznávacího polostrukturovaného rozhovoru, tzv. interview, se sedmi učiteli tělesné výchovy a sedmi trenéry sportovní gymnastiky a tento byl podroben kvalitativní analýze.

V následujících kapitolách jsem se věnoval stručně historii přeskoku a formám výuky spojených s disciplínou přeskoku. Zjištěná data od trenérů a učitelů byla porovnána mezi sebou a následně i s literaturou.

Výsledky: Trenéři sportovní gymnastiky a učitelé tělesné výchovy využívají podobné didaktické metody k odstranění strachu při nepřevratových skocích v disciplíně přeskok. Trenéři sportovní gymnastiky mají kladnější postoj k tréninkovým hodinám. U učitelů všeobecně převládají v hodině tělesné výchovy časové nedostatky při výuce přeskoku, následné nedostatky musí řešit žáci vlastní iniciativou, a to doučovacími hodinami. Všichni se shodují v didaktických metodách a postupech, žádný z dotazovaných však nepřikládá psychologickým metodám důležitost, jelikož se o nich při rozhovoru nikdo nezmínil.

Klíčová slova: emoce, strach, úzkost, závodní úzkost, tréma, aktivace, imaginace, sportovní gymnastika, tělesná výchova

Abstract

Title: Fear at vault in gymnastics

The objective of my thesis was to do a research and to describe methods for overmastering the fear at vault. To define also the practice differences on the basis of how the vault is taught by the coaches of gymnastics and teachers of physical training.

In the theory section, I sketched out shortly the characteristics of the problematical emotions and concepts related with this topic. It was kind of “take-off platform” for the research. The research has been done with 7 teachers and 7 coaches by a method of an interview. And the interview was then analyzed.

In the following chapters I attended to the history of vault and teaching forms related with this discipline. I used realized data and compared them with one another and subsequently with the literature.

Results: It was found out that the tutorial approach of the teachers of physical training and the coaches of gymnastics is very similar. The attitude of the coaches is more positive. In case of the teachers dominates the lack of time in the classes of vault. Subsequent insufficiency the students have to solve by their own initiative and by private classes. The approach and used methods between the teachers and the coaches are alike. They coincide with the didactic methods and process. Neither the teacher nor the coaches attach importance to the psychological methods for not mention it in the interview.

Key words: emotion, fear, anxiety, race (competitive) anxiety, exam fever, activation, imagination, gymnastics, physical training

Vyslovení poděkování

Rád bych touto formou vyslovil upřímné poděkování všem těm, kteří mi byli rozhodujícím způsobem nápomocni při přípravě této diplomové práce a to především:

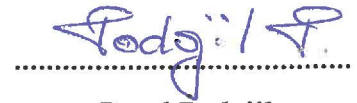
PhDr. Evě Tomešové, Ph.D.

za ochotu a odbornou pomoc při realizaci výzkumu a zpracování diplomové práce, za cenné poznámky a rady děkuji i všem ostatním konzultantům. Poděkování dále patří všem učitelům a trenérům, kteří se výzkumu zúčastnili.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a uvedl veškerou literaturu, ze které jsem čerpal.

V Praze dne 15. 4. 2008



Pavel Podojil

Svoluji k zapůjčení své diplomové práce ke studijním účelům. Prosím, aby byla uvedena přesná identifikace vypůjčovatelů, kteří musí pramen převzaté literatury řádně citovat.

Jméno a příjmení

Datum vypůjčení:

Obsah

1. ÚVOD	9
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
2.1 VYMEZENÍ POJMU EMOCE.....	11
2.1.1 Výraz emocí.....	12
2.2 STRACH.....	13
2.2.1 Vymezení pojmu „strach“.....	13
2.2.2. Strachová reakce.....	14
2.2.3 Tělesné projevy úzkosti, strachu a jejich vliv na základní a instinktivní funkce.....	15
2.3 ÚZKOST.....	15
2.3.1 Vymezení pojmu „úzkost“.....	15
2.3.2 Úzkost a srovnání se strachem.....	16
2.3.3 Úzkost z psychologického hlediska ve sportu.....	16
2.3.4 Strach z psychologického hlediska ve sportu.....	17
2.3.5 Aktivace.....	18
2.3.6 Sportovci interpretující symptomy úzkosti: pomoc, nebo překážka.....	19
2.4 STRES.....	20
2.4.1 Vymezení pojmu „stres“.....	20
2.4.2 Stres a osobnost.....	21
2.4.3 Složky stresu: kognitivní, somatické, behaviorální a sebedůvěra.....	21
2.4.4 Stres a úzkost u sportovců.....	23
2.4.5 Co u sportovců způsobuje úzkost a stres.....	24
2.4.6 Negativní myšlení soutěžících před startem.....	24
2.4.7 Časový průběh úzkosti.....	25
2.5 CHARAKTERISTIKA PŘESKOKU.....	26
2.6 PSYCHICKÉ PROCESY PŘI POHYBOVÝCH CVIČENÍCH.....	31
2.6.1 Řízení motoriky.....	31
2.6.2 Imaginace – představy při pohybových cvičeních.....	31
2.7 ŘADA PROSTŘEDKŮ K PŘEKONÁVÁNÍ STRACHU.....	35
2.8 ZÁVĚR K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM.....	35
3. EMPIRICKÁ ČÁST	38
3.1 VĚDECKÁ OTÁZKA.....	38
3.2 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE.....	38
3.3 METODOLOGIE.....	39
3.3.1 Výzkumný soubor.....	39
3.3.2 Metoda získání dat.....	39
3.3.3 Organizace výzkumu.....	43
3.3.4 Technika analýzy získaných dat.....	45
3.3.5 Zpráva o případové studii.....	45
3.3.6 Změny plánu výzkumu.....	46
4. VÝSLEDKY a DISKUZE	47
5. ZÁVĚR	65
6. LITERATURA	68
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	69
7. PŘÍLOHY	70
7.1 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	70

1. Úvod

Pohybové aktivity vyvolávají, krom jiného, i řadu emočních prožitků. Prožitky, které v průběhu cvičení všichni pocítujeme mohou být pozitivní, a ty nás motivují k další činnosti. Naproti tomu v některých případech můžeme prožívat i nelibé prožitky, které nás od dalších pohybových aktivit odrazují. Jinak tomu není ani při výuce gymnastických aktivit na různých typech škol a ve sportovní přípravě sportovních gymnastů a gymnastek. Negativní emoce podněcuje řada činitelů. V oblasti školní tělesné výchovy i výuky sportovní gymnastiky na vysoké škole se nezdá setkáváme se strachem žáků a studentů, který můžeme spojovat s určitými dovednostmi na disciplínách gymnastického víceboje, nebo u konkrétního přeskočků v hodinách TV.

Téma „Strach při nepřevratových skocích v disciplíně přeskočků“ jsem si zvolil z několika důvodů. První byl můj zájem o problematiku negativních emocí při vedení tréninkových hodin ve sportovní gymnastice, hlavně pak o problematiku strachu u skupin, které procházejí obdobím výuky nepřevratových skoků. Dalším záměrem bylo detailněji poznat průběh tohoto psychického jevu a pokusit se přiblížit problematiku strachu nejen svým vrstevníkům, jejichž znalosti jsou vesměs neúplné a nepřesné, ale všem budoucím trenérům a učitelům. Zjistit vztahy mezi teorií a praxí. Neméně důležité pro mne bylo srovnání přístupu mezi trenéry sportovní gymnastiky a učiteli, kteří se také setkávají s otázkou psychických problémů při přeskočků v hodinách tělesné výchovy.

Přeskočků mě zaujal také z historického hlediska, neboť patří k nejstarším sportovním disciplínám, je známý již z období Kréty a Mykén (doba největšího rozkvětu 1600 – 1200 před naším letopočtem). Z tohoto období se dochovala „Akrobacie na býku“ dekorativní ornament tehdejší keramiky – motiv muže přeskočujícího přes býka.

Jisté je, že se problematikou emocí a jejich vlivu na průběh osvojení sportovních dovedností zabývá mnoho sportovních psychologů. Autorovým cílem je ukázat vývoj a průběh strachu při nácviku a realizaci přímých skoků na přeskočků. Rovněž upozornit na to, že úloha trenérů a učitelů v jejich přístupu k tomuto tématu by neměla být podceňována, neboť je zde ohrožena nejen sportovní kariéra každého sportovce,

ale zvláště jeho zdraví. Strach je současně nejsložitější emocí. Autorovi v práci ovšem nejde o vytvoření jakéhosi univerzálního vzoru přístupu při výuce, jelikož to nelze. Jedinečnost každého se projevuje i v přístupech při regulaci aktuálních a dlouhodobých psychických stavů a to, co působí na jednoho kladně, může na druhého působit opačně. Podle Machače (1988) emoční zážitky prožíváme a přímo poznáváme jen my sami v našem nitru. Může se proto stát, že dvě dosti odlišné emoce mohou dva lidé s odlišnými zkušenostmi označovat stejně nebo mohou tytéž zážitky označovat různě.

Na základě výsledků práce prezentujeme přehled přístupů trenérů sportovní gymnastiky a učitelů tělesné výchovy k problematice regulace aktuálních psychických stavů cvičence nebo žáka při výuce přímých skoků v disciplíně přeskok. Poznatky oslovených odborníků plynou z jejich dosavadních zkušeností. Spolehnout se na zkušenost jednoho nebo více subjektů jako na jediný zdroj poznání v psychologii nelze. Jistě se budou lišit a každý z budoucích trenérů sportovní gymnastiky, kdo si práci přečte, si může udělat svůj vlastní názor a na základě těchto faktů si může vytvořit svůj vlastní postoj, nebo se více či méně přiklonit k nějakému z nich.

2. Teoretická východiska

2.1 Vymezení pojmu emoce

V hovorovém jazyce obvykle nazýváme emoci pocit, který prožíváme a přitom cítíme jeho vliv na naše jednání. Ve skutečnosti jde o složitý komplex jevů počínající mimovolným zhodnocením situace, pokračujícím přes rozhodnutí a tlak k akci, k přípravě tělesných funkcí potřebných k zvolené činnosti. Prožitek emoce je jenom jednou z jejích součástí, i když je důležitým spojovacím článkem mezi pudovými a rozumovými mechanismy (Šimek, 1995).

Emoce se projevují jako situačně podmíněné prožívání skutečnosti v dimenzi příjemné - nepříjemné (libé - nelibé) v bohatě rozčleněných modalitách chování, doprovázených fyziologickými změnami v organismu. Emoce jsou stavem vzrušení, charakterizovaným emocionální zkušeností (Kvasil a kol., 1984).

Podle Nakonečného (2000) pojem emoce zahrnuje:

1. komplexní citový stav doprovázený charakteristickými motorickými a žláзовými aktivitami,
2. komplexní chování organismu,
3. mentální stav, charakterizovaný cítěním a doprovázený motorickými projevy, který se vztahuje k nějakému objektu nebo vnější situaci,
4. excitovaný stav mysli, který doprovází k cíli zaměřené chování,
5. afektivní stav, který je důsledkem překážky nebo oddálení instinktivní akce,
6. dynamický projev instinktu (psychoanalýza),
7. dezorganizovaná odpověď organismu,
8. totální akt organizovaný kolem autonomně kontrolovaného komplexu chování

Podle Stuchlíkové (2002) jsou emoce velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Složitost emocí je dále zesílena tím, že každá jednotlivá emoce se projevuje v celé řadě forem. Tak existuje řada typů lásky, smutku, strachu a dalších emocí, přičemž jednotlivé formy se vzájemně značně liší. Emoce označují zvláštní modalitu prožívání, jejichž různé obsahy jsou vyjadřovány

takovými pojmy, jako je radost, smutek, lítost, hněv, vztek, strach, spokojenost atd. Pro mnohé z nás jsou emoce rušivým prvkem prožívání a jednání, nedokážeme se stoprocentně soustředit na výkon, a to jak pracovní, tak i sportovní. Ale jsou mezi námi i takové osobnosti, které bez emocí kvalitní výkon nepodají.

Nakonečný (2000) rozlišuje city vědomé na stavy různých druhů a intenzit, kdežto emoce jsou stavy vzrušení organismu individua .

City lze tedy charakterizovat jako vzrušení mysli, emoce jako vzrušení organismu, ale obojí tvoří jednotu.

Krech (1969) rozděluje emoce do šesti tříd:

1. Primární emoce (radost, strach, zlost, smutek).
2. Emoce související se smyslovou stimulací (např. bolest, hnus, hrůza, rozkoš).
3. Emoce související se sebehodnocením (např. stud, hrdost, pocit viny).
4. Emoce týkající se jiných lidí (např. láska, nenávisť, soucit).
5. Emoce hodnotící (např. humor, kráska, údiv).
6. Nálady (např. mrzutost, úzkost, povznesená nálada).

2.1.1 Výraz emocí

Emoce mají tři stránky: „vnitřní zážitek, z vnějšku pozorovatelné chování a fyziologické změny, které zachytíme pomocí vhodné techniky“ (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985).

Z kvalitativního hlediska rozlišil už Kant emoce na stenické a astenické. Stenické emoce činnost povzbuzují, posilují, astenické ji naopak tlumí. Příkladem stenických emocí je vztek, astenických strach.

Zásadní rozdíly ve výrazu emocí a ve schopnosti interpretace výrazu u žen a mužů nejsou tak markantní, ačkoli ženy mírně převyšují muže ve schopnosti rozpoznat z výrazu tváře druhé osoby emoci, kterou prožívá: Obecně platí, že výraz pozitivních emocí je snáze identifikovatelný než výraz emocí nepříjemných: Horní polovina obličeje je více informativní pro rozpoznání úžasu a hněvu, zatímco dolní část je informativní pro rozpoznání radosti a smutku. Nejvhodnější částí obličeje pro

rozpoznání emocí jsou partie kolem úst. Pro rozpoznání emočního výrazu je vhodné posuzovat tvář jako celek. (Stuchlíková, 2002).

Nakonečný (1997) dospěl na základě experimentů s přirozenými podněty k následujícím závěrům o výrazu emocí: v každé situaci existují rozsáhlé rozdíly ve vyvolaném výrazu tváře a prakticky neexistuje společný výraz pro tu kterou emoci - každý jedinec má individuální habituální výraz emoce. Pro každou jednotlivou emoci je charakteristická činnost určitých skupin obličejového svalstva a celkového postroje těla.

2.2 Strach

2.2.1 Vymezení pojmu „strach“

Strach – Podle Hoška (2001) je strach emoce, kterou je možno chápat jako obranný mechanismus, bránící člověka před poškozením. Přesnější by bylo o strachu mluvit v plurálu, protože je tak mnoho strachů, kolik je podnětů, na které člověk strachem reaguje. Navíc je jazyk bohatý a rozlišuje řadu strachových kvalit, které objektivně nejsme schopni rozlišit (např. obava, tíseň, děs, bázeň, hrůza, úlek a aj.). Klasifikován bývá strach z hlediska času (krátkodobý, dlouhodobý) a intenzity (slabý, střední, silný).

Strach je ve sportovní činnosti velmi významným citem. Obecně vzniká z ohrožení hodnot. Přibližování se nebezpečí vede vesměs ke zvýšení aktivační úrovně negativního směru, což se projevuje snížením aktivní energie, ochrnutím volní svalové činnosti, třesem apod. Velmi výrazně je ovlivněno vědomí i chování člověka. Prvním stupněm při přechodu překvapení ve strach je úlek, který je druhem náhlého strachu před neočekávaným nebezpečím (Macák a Hošek, 1989).

Jak říká Nakonečný (2000), strach je ve skutečnosti reakcí na stávající nebezpečí, jemuž osoba čelí. Vrozený strach je reakcí na hrozbu bolesti a ztráty života. Vrozenost této emoce ukazuje na spojení s výraznou mobilizací energie - neboť ve strachu svalová síla vzrůstá - a s útěkovým chováním. Strach patří mezi nejsložitější emoce, pokud je velmi intenzivní, může člověka i zabít. V některých případech je spojen nikoli s pokusem o únik z nebezpečné situace, nýbrž s útlumem chování, se strnutím. Navíc je strach

nakažlivou emocí, na základě alarmujících zpráv a pozorování útěku druhých lidí se rychle šíří a lidé se k útěku přidávají. Na druhou stranu může tato emoce sloužit jako varovný signál, a tak může usměrňovat myšlení a jednání člověka a přimět ho k novým způsobům hledání záchran. Také může skupinu lidí vést k tomu, aby se sjednotili v obraně proti hrozícímu nebezpečí. Z toho vyplývá, že funkce strachu je obrana před nebezpečím spojena s únikovou reakcí. Současně strach signalizuje volání o pomoc a podněcuje tendenci k obrannému sdružování a vyhledávání bezpečí. Je pudovým projevem touhy pro uchování života a pro bezpečí. Silnějším projevem je afekt, který může být označován jako hrůza nebo zděšení, jež může být ochromující. Naopak mírnější formou strachu je obava. Strach může vyvolávat nejen přítomnost hrozby, ale i nepřítomnost jistoty a strach, který nemá zjevný podnět, je označován jako úzkost, což je psychologicky velmi vážný fenomén.

Podle Ribota (1936) rozeznáváme strach instinktivní a strach, jehož zdrojem je zkušenost (poznání nebo tušené nebezpečí, které může být skryté).

2.2.2 Strachová reakce

Strachová reakce jako každá základní emoční reakce má svou poznávací, zážitkovou, neurovegetativní a motorickou stránku. Strachová reakce představuje ze všech uvedených hledisek určitý reakční vzorec a je v dané situaci definována souborem těchto vzorců (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985).

Podle Slepíčky, Hoška, Hátlové (2006) je protipólem strachu odvaha, projevující se jako riskování. S příchodem adrenalinových sportů se do popředí dostávají riskéři (někdy až na hraně psychopatie) a v některých sportech mizí strach jako ochranný faktor. Strach vyplývá z anticipace možných důsledků (prognóza), a je tedy i věcí kognitivních schopností (inteligence). Riskování je spojeno s nepředvídavostí, často je podmíněno nižší mentální úrovní sportovce, případně i jeho citovou chladností (alexitymie). Sportovec se snaží být „cool“ za všech okolností a nevzrušeně dělat vzrušující věci.

Celkově lze shrnout, že silné strachy, čili afekty, mají ochromující účinky na diferenciační schopnosti sportovce a postihují značným způsobem jeho výběrové a tvořivé řešení situace. Strachové stavy slabého či středně silného charakteru mohou

všechny schopnosti člověka naopak mobilizovat ke zvýšené, někdy však rovněž málo diferencované aktivitě. Vleklé strachové stavy obvykle pozvolna zhoršují kvalitu a produktivitu psychických i tělesných funkcí.

2.2.3 Tělesné projevy úzkosti, strachu a jejich vliv na základní a instinktivní funkce

Jak zmiňují autoři Slepíčka, Hošek, Hátlová (2006) patří mezi průvodní jevy a následky úzkosti neklid a jaktace (třes a zadržávání v řeči), pocity bezmocnosti, stereotypie v jednání, poruchy hodnocení, deformace vztahů k okolí, k vlastní osobě, rozkol v motivech, zúžení vědomí, vtíravost představ, somatické potíže a další. Závažné jsou fyziologické důsledky úzkosti. Z hlediska sportovní výkonnosti zaslouží zmínit se především o celkové svalové ochablosti a redukci výkonnosti následkem zvýšení tvorby kyseliny mléčné a interference při využití kyslíku a cukru ve svalovém metabolismu. Zesílené účinky strachu narušují především senzomotorické funkce sportovce. Sportovec je pohybově více či méně diskoordinován, přestává přiměřeně reagovat, jako by neviděl, neslyšel, nemyslel apod., je pasivní, vyhýbá se samostatným akcím, ztrácí sebedůvěru i bojovnost, bojí se bolestivých srážek apod. Tím se vlastně dostává do vleku okolností. Při cvičební aktivitě je prvním příznakem strachu váhání s pokusem, odkládání cvičení, dávání přednosti ostatním cvičencům v pořadí, prezentace důvodů, proč odložit pokus (např. zavazováním tkaničky), zahájení rozběhu a zastavení, návrat zpět s tím, že nevyšel rozběh apod.

2.3 Úzkost

2.3.1 Vymezení pojmu „úzkost“

Úzkost (anxiozita) je chápána ve dvou významech a to, jako stavová a rysová. Úzkost jako stav je aktuální emoce, která vzniká při nereálném ohrožení jedince (nejasná předtucha nebezpečí, kterou prožívající subjekt není schopen přesně popsat a určit). Úzkost, či spíše úzkostnost jako rys je znakem osobnosti a projevuje se snadným a častým vznikem úzkostných stavů (Hošek, 2001).

Dle Nakonečného, (2000) je úzkost nepříjemný duševní emoční stav, doprovázený předtuchou nejasného nebezpečí, tedy předtuchou hrozby, tísně nebo tíšňového napětí neurčitěho obsahu.

2.3.2 Úzkost a srovnání se strachem

Podle Vymětala (2004) mezi pojmy úzkost a strach není přesná hranice a jejich používání je věcí konvence, zvyku, popř. jazykového citu. Strach se definuje jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obrannou funkci. Úzkostná mimika, stejně jako vyhybání se situacím vyvolávajícím strach či útěk (za určitých okolností i preventivní útok) patří mezi behaviorální charakteristiky (z angl. behaviorál – chování) uvažovaných emocí, které doprovázejí, případně jsou odpovědí a reakcí na vnímané ohrožení. Úzkost a strach tak lze popisovat introspektivně (na základě prožívání a myšlení), fyziologicky (pomocí biologických ukazatelů), nebo extrospektivně (vnějškově pozorovatelným projevem chování). Je zřejmé, že úzkost a strach opravdu od sebe nelze přesně oddělit, protože se vzájemně podmiňují a spolu splývají. Úzkostnost a náchylnost ke strachu patří rozhodně k základním rysům lidské osobnosti a lidského žití. Lze říci, že tyto vlastnosti má každý člověk v jiné míře a projevují se individuální tendencí k úzkostnému prožívání, myšlení a jednání. Podle Morana (2004) toto vnímání ohrožení může být založeno na reálných nebo imaginárních obavách – ačkoli rozdíl mezi těmito dvěma faktory často v každodenním životě splývá.

2.3.3 Úzkost z psychologického hlediska ve sportu

Podle autorů Slepíčky, Hoška a Hátlové (2006) jsou úzkost a strach natolik příbuzné, že je nepovažují za účelné oddělovat. Rozdíl je pouze v tom, že úzkost (anxiozita) vzniká při nereálném, neurčitém ohrožení sportovce a strach je zaměřen na určitý konkrétní objekt. Úzkost ve sportu je větší psychologický problém, protože jde o nejasnou předtuchu nebezpečí, kterou sportovec není schopen přesně určit a popsat, ale velmi nelibě ji prožívá s bohatým somatickým a aktivačním doprovodem. Úzkost je na rozdíl od strachu bezpředmětná, vágní, nespecifická. Je proto méně

pochopitelná a považuje se za patologický jev. Obecně lze vyslovit předpoklad, že se stoupající úzkostí roste celková aktivita člověka a to je z hlediska výkonnosti pozitivní jev. Přesáhne-li vzestup úzkosti určitou individuální hranici, změní se stoupající aktivita v neurotickou reakci, a to se odráží ve výkonnosti člověka negativně. Výzkum úzkosti u sportovců dokazuje, že mezi špičkovými závodníky je problém anxiозity velmi aktuální. Manifestní (zjevná) anxiозita byla zjištěna u velmi značné části výkonových sportovců. Je vyšší než u nespoutující populace. Relativně vyšší míra anxiозity byla při vyšetřování patrná u sportovců v těch odvětvích sportu, kde dlouhodobě náročná příprava může být v soutěži snadno znehodnocena nepatrným zakolísáním (sportovní gymnastika). Problém anxiозity je aktuálnější u závodně starších sportovců, kteří stále bojují o udržení svých pozic v reprezentaci před ukončením závodní činnosti.

Jak zmiňují Slepíčka, Hošek, Hatlová (2006), míra anxiозity sportovce je proměnlivá. Zpravidla stoupá pod vlivem předstartovního stavu. Je vyšší rovněž při poklesu sportovní formy nebo po sérii neúspěchů ve frustrační situaci. Pravděpodobnost vzestupu anxiозity je větší v případě, kdy veřejnost uvaluje na sportovce nadměrné břímě odpovědnosti (reprezentace). Rovněž pod vlivem velmi náročného trenéra může anxiозita sportovce stoupat. O původu úzkosti sportovců není příliš jasno. Úzkost vzniká nahromaděním se zbytků obav z nedosažení sportovních cílů, které jsou vždy aktuální součástí předstartovního stavu. Sportovní výkon není jistý a tato nejistota vede v předstartovním stavu ke strachu z nedosažení aspirační úrovně. Část obav se fixuje jako trvalá součást psychického stavu sportovce, a tak vzniká sportovní anxiозita.

2.3.4 Strach z psychologického hlediska ve sportu

Strach je ve sportovní činnosti velmi významným jevem. Obecně vzniká z ohrožení hodnot. Přibližování se nebezpečí vede vesměs ke zvyšování aktivační úrovně negativního směru, což se projevuje snížením aktivity, ochrnutím volní svalové činnosti, třesem apod. Velmi výrazně je ovlivněno vědomé chování člověka. Prvním stupněm při přechodu překvapení ve strach je úlek, který je druhem náhlého strachu před neočekávaným nebezpečím. Úlek je vyvolán značně generalizovanými podněty, které působí hlavně svou neočekávaností a relativní intenzitou vzhledem k prostředí. Vlastní strach se vyskytuje nejčastěji při různých druzích sportovní činnosti bolestivého

až rizikového programu. Mnohem častější a intenzivnější je u relativně málo zkušených závodníků. Naproti tomu má strach silné účinky ve smyslu přenosu (citové nákazy) na druhé osoby. Tato vlastnost je typická pro ostatní afekty a podílí se na ní především sugesce a nápodoba. Strach má vlastnost autokatalitickou, tj. sebezesilování strachu, které vede k zesílení jeho účinku stupňováním představ negativních důsledků obávané události (Slepička, Hošek, Hátlová, 2006).

2.3.5 Aktivace

Aktivace je důležitým příznakem života, v psychické rovině se projevuje určitou úrovní vzrušení (excitace) a určitými znaky chování. Má dva protipóly. První je extrémní – zánik vědomí a nehybnost (smrt). Druhý – zaplnění vědomí afektem, silné vzrušení a dezorganizované chování. Optimálním stavem je bdělé vědomí provázené koncentrovanou pozorností a organizovanou činností. Fyziologickým základem úrovní aktivace organismu či jeho excitace (angl. arousal) je úroveň aktivace mozku, která je udržována aktivitou smyslových orgánů, stavem vzrušení, které vychází ze stávajících potřeb a emocí (Moran, 2004).

V psychologii termín „vzrušení (aktivace)“ znamená typ tělesné energie, která člověka připravuje na nouzová opatření. V případě, že je člověk ohrožen fyzicky, jeho nervový systém připraví tělo buď na konfrontaci se zdrojem nebezpečí, nebo na útěk od něj. Tato odpověď „boj, nebo útěk“ spouští takové tělesné reakce jako rychlejší bušení srdce (zvýšená tepová frekvence), zvýšení cukru v krvi a zvýšení stupně aktivace. Jinými slovy se dá říci, že aktivace je nerozlišený somatický stav, který lidi připravuje na reagování na očekávané požadavky k akci. Fyziologicky jsou pocity aktivace zprostředkovány sympatickým nervstvem. Tudíž, když se člověk vzruší, čili aktivuje, CNS v mozku uvolní biochemické substance jako adrenalin a noradrenalin do krevního oběhu, takže lidské tělo je na akci pořádně posíleno energií. Takže, úzkost může být odlišena od aktivace takto: ačkoli vzrušení (aktivace) zahrnuje nerozlišitelnou tělesnou energii, úzkost je emocionální nálepkou pro zvláštní typ zkušeni vzrušení. Úzkost může být považována za negativně interpretovanou aktivaci. Sportovci se jeden od druhého liší podle toho, jaký přívlastek si spojují se stavem vzrušení (aktivace). Určité tělesné symptomy (např. zvýšená tepová frekvence, zhoršené dýchání) mohou být vnímány jako „příjemné vzrušení“ jedním, ale také jako nepříjemná úzkost jiným

sportovcem. Nízký stupeň aktivace může být zakoušen buď jako stav relaxované připravenosti nebo jako nežádoucí „plochý“, letargický nebo netečný pocit. Myšlenka, že různý stupeň aktivace sportovců může být interpretován buď jako pozitivní, nebo jako negativní, vyvolává otázku, čím vlastně úzkost pro výkonové sportovce je (Moran, 2004).

Stupeň závodní stavové úzkosti spojený s optimálním výkonem sportovce je dle Hanina (2000) optimální stavová úzkost, která se nazývá Haninova zóna optimálního fungování.

2.3.6 Sportovci interpretují symptomy úzkosti: pomoc, nebo překážka?

Moran (2004) říká, že vzrušení a úzkost jsou tradičně považovány za faktory, které musejí být kontrolovány v případě, že překáží sportovnímu výkonu. Úspěšní gymnasté obvykle vnímají předsoutěžní aktivaci jako formu anticipující aktivace – pohled, který zřejmě usnadnil jejich následující výkon. Naopak méně úspěšní gymnasté chápali své stupně aktivace negativně a interpretovali je jako nevídané znamení blížícího se neúspěchu. Pod vlivem tohoto zjištění G. Jones a Swain (1991) prokázali, že somatické symptomy úzkosti mohou mít buď usnadňující efekt, nebo oslabující efekt na sportovní výkon podle toho, jak je sportovec vnímá. Tedy sportovec, který si zpoceně ruce vykládá jako znak nejistoty zakouší oslabující stres či úzkost, zatímco někdo, kdo si podobné symptomy vykládá jako znak připravenosti k dobrému výkonu zakusí stres usnadňující výkon. Ačkoli tato teorie „směrového vnímání“ úzkosti ve sportu se zdá přesvědčivá, je kontroverzní díky terminologii, která je v ní zahrnuta. Z toho vyplývá, že termín „stres a úzkost“ má negativní význam a je těžké rozlišit mezi somatickou úzkostí a jinými emocemi. Ve vztahu k výše uvedenému sportovci, který označuje symptomy stresu či úzkosti jako usnadňující, nezažívají vlastně stres nebo úzkost, ale spíše pocit aktivace, či výzvy. Způsob, jakým sportovci označují úroveň své aktivace (když ne stresu nebo úzkosti) pravděpodobně hraje důležitou roli v tom, zda považují náročné a stresové situace za výzvu, nebo za ochromení.

2.4 Stres

Termín „stres“, tak jak se používá dnes, byl vytvořen Hansem Selyem v roce 1936, který ho definoval jako „nespecifickou odpověď těla na jakýkoliv požadavek změny“. Selye v četných experimentech zaznamenal, že u laboratorních zvířat vystavených jemnému, ale jinak škodlivému fyzickému a psychickému stimulu (ostré světlo, velký hluk, extrémní horko či zima, trvalá frustrace atd.), se projeví stejné patologické změny jako jsou žaludeční vředy, smrštění lymfatické tkáně a zvětšení nadledvinek. Později demonstroval, že trvalý stres může u těchto zvířat způsobit rozvoj různorodých nemocí podobně jako u člověka, např. srdeční infarkt, mrtvice, ledvinové potíže a revmatickou artritidu. Tehdy se věřilo, že většina nemocí byla způsobena specifickými, ale rozdílnými patogeny. Tuberkulóza tuberkulózním bacilem, antrax (sněť slezinná) bacilem antraxu, syfilida bacilem spirochety atd. To, co navrhoval Selye byl opak. Mnohé poruchy by mohly způsobit stejnou nemoc nejen u zvířat, ale také u lidí (Selye, 1950).

2.4.1 Vymezení pojmu „stres“

Stres je stav organismu, který není schopný se vyrovnat se zátěží v rámci své homeostázy, jde o určité narušení vnitřního prostředí. Stres může být chápán jako silná frustrace, vzniká tehdy, působí-li na člověka nadměrně silný podnět dlouhou dobu, nebo ocitne-li se v nesnesitelné situaci, již se nemůže vyhnout, a setrvává-li v ní. Příčina, která navozuje stres, se nazývá stresorem. Jedná se o negativní vlivy, které působí ve stresových situacích, mohou mít fyzickou, psychickou a sociální povahu.

Stav stresu se projevuje v symptomech tzv. obecného adaptačního syndromu. Obecný adaptační (stresový) syndrom je generalizovaná reakce, zahrnující různé systémy organismu. Probíhá ve třech fázích:

1. První fáze je poplachová (alarmová) reakce. Představuje ji náhlé narušení vnitřního prostředí organismu, které je doprovázeno silnou excitací, především sympatické soustavy.
2. Druhá fáze byla nazvána fází rezistence (odolávání), při níž se postupně snižuje reakce organismu na nepříznivý vnější vliv. Organismus si na stresující faktor zvyká, lépe snáší narušení vnitřního prostředí.

3. Třetí fáze je exhausce (vyčerpání). Dochází k celkovému selhání adaptační a regulační schopnosti organismu. Výsledkem může být vážné ohrožení organismu (Machač, Macháčová a Hoskovec, 1985).

2.4.2 Stres a osobnost

Tak, jak rozebírá ve své knize Kirstová (1986), osobnost představuje nejvýznamnější faktor v tom, jak každý jedinec reaguje na různé události a situace. Osobnost, tedy hodnoty, postoje a modely chování, které dohromady určují individualitu jednotlivce, ho tak činí více nebo méně zranitelným vůči stresu. Nejhlouběji uloženou složkou osobnosti je náš hodnotový systém. Ten určuje, jak se jednotliví jedinci hodnotí ve vztahu k ostatním lidem a jak nahlíží na svět jako celek. Tento systém, který si každý člověk vytváří v útlém dětství prostřednictvím osob, které mu jsou nejbližší, bude pravděpodobně nejkonzervativnější a nejméně pružnou složkou osobnosti. Chování je přímým projevem těchto hodnot a postojů a odráží nejvnitřnější postoje k sobě samému. Proto i převážná část stresu, který je pociťován, má svůj původ v názoru nebo pohledu na sebe. Malá sebeúcta může být příčinou řady problémů vyvolávajících stres. Neschopnost přizpůsobit se, snaha klást na sebe nepřiměřené požadavky a nedostatečná asertivita mohou být i příčinou nedokonalého vyjádření vlastních pocitů, takže své záporné pocity, jako jsou zlost, agresivita a úzkost jsou potlačovány místo toho, aby jim byl dán volný průchod. Názor na sebe je však možné změnit. Pozitivní změna závisí pouze na schopnosti uvědomit si určité typy chování a jednotlivé rysy vlastní osobnosti.

2.4.3 Složky stresu: kognitivní, somatické, behaviorální a sebedůvěra

Autor Moran (2004) tvrdí, že většina psychologů odkazuje ke stresu jako k multidimensionálnímu pojmu, který má minimálně tři dimenze nebo složky: mentální (kognitivní), fyzickou (somatickou) a behaviorální.

Za prvé, kognitivní stres zahrnuje znepokojení nebo negativní očekávání z nadcházejících situací nebo výkonu a následný způsob myšlení irelevantní k danému úkolu. Tím vlastně odvolává k negativnímu očekávání a znepokojení o sobě samém, o dané situaci či o případných potenciálních následcích. Byly objeveny čtyři hlavní témata toho, co vlastně sportovce znepokojuje. V analýze kognitivního stresu

u sportovců je hlavním tématem především strach ze selhání, obava z negativního hodnocení ostatními, obavy z fyzického zranění nebo ohrožení, a nespecifikovatelný strach z neznámého. Obecně se dá říci, že kognitivní stres má na sportovní výkon vysilující efekt. Zajímavé také je, že kognitivní stres z budoucího výkonu je rozšířenější u sportovců ve sportech koordinačně-estetického charakteru (sportovní gymnastika) než mezi ostatními sportovci. Druhá složka úzkosti zahrnuje somatické, neboli tělesné procesy. Somatická úzkost poukazuje na fyzické projevy úzkosti a jak říká Moran (2004), může být definována jako „jedincovo vnímání fyziologicko-emocionálních prvků zakoušené úzkosti, tj., známka autonomního vzrušení a nepříjemného pocitu vyjádřená jako nervozita a napětí“. Ve sportu je tato složka úzkosti zřejmá, když je sportovec postižen fyzickými symptomy jako např. zvýšené pocení, bušící srdce (zvýšená tepová frekvence), rychlé mělké dýchání, vlhké, zpocené ruce a pocit nervozity v žaludku. Zatímco kognitivní úzkost je charakterizována negativními myšlenkami a obavami, somatická úzkost je spojována se znaky autonomního vzrušení. Přesto někteří odborníci tvrdí, že zvýšení fyziologického vzrušení může být doprovázeno jinými emocemi než stresem a úzkostí. Obzvlášť vzrušení a strach mají podobný fyziologický základ jako úzkost.

Třetí složkou úzkosti je složka behaviorální. Zahrnuje znaky úzkosti a stresu jako jsou napjaté obličejové výrazy, změny ve vzorcích komunikace (obvykle nezvykle rychlá řeč) a neklid a nervozita. Překvapivě bylo na téma behaviorálních projevů úzkosti u sportovců provedeno relativně málo výzkumů – hlavně díky nedostatku vhodných dotazníků pro měření takových jevů. Přesto se obecně věří, že úzkost a stres u sportovců způsobují trhavé a zbytečné svalové pohyby. Je třeba se zmínit o důležité teoretické otázce týkající se trojdimenzionální povahy úzkosti a stresu. Jsou-li dána neoddělitelná spojení mezi myslí a tělem ve sportu, není jisté, zda je správné předpokládat, že kognitivní a somatická úzkost jsou skutečně oddělené dimenze tohoto pojmu. Existují nejméně dva zdroje důkazů podporujících toto rozlišení. Za prvé, analýza stavu úzkosti, kterou hlásí sami sportovci, spíše odhaluje vícedimenzionální, než jednodimenzionální strukturu. Za druhé, existují základy pro víru, že kognitivní a somatická úzkost pocházejí z různých typů předsoutěžní úzkosti. Zatímco kognitivní úzkost zůstává pro většinu sportovců poměrně vysoká a stálá před soutěží, somatická úzkost zůstává nízká až do jednoho či dvou dnů před soutěží – a od tohoto okamžiku se postupně zvyšuje až k vrcholu na startu soutěže. Poté většinou rychle zmizí. Fyziologická aktivace u nováčků (začínajících sportovců) začíná na poměrně nízké

úrovni, ale postupně se zvyšuje v době před výkonem. Znamená to tedy, že subjektivní pocity a změny vzorců pocitů sportovců v průběhu času ukazují, že kognitivní a somatická úzkost jsou ve skutečnosti nezávislými dimenzemi úzkosti.

Poslední složkou je složka sebedůvěry. Jde o změny v chování jedince v důsledku ovlivnění psychologického stavu nebo psychologického procesu, ve kterém se daný jedinec zrovna nachází.

2.4.4 Stres a úzkost u sportovců

Termín stres či úzkost vychází z latinského slova *angeret*, které znamená „dusit se, rdousit se“. Tyto latinské kořeny jsou zajímavé, protože dušení se pod tlakem je ve sportu široce rozšířené. Ve sportovní psychologii, odkazuje stres nebo úzkost k nepříjemnému pocitu, který by se dal charakterizovat neurčitým, ale vytrvalým pocitem obav a strachu. Moran (2004) stres a úzkost také definuje jako „stav starostí, obav nebo napětí, který často přichází bez skutečného či zřejmého nebezpečí“. Typicky je napětí, které cítí úzkostliví lidé, doprovázeno zvýšeným stavem fyziologického vzrušení zprostředkovaným autonomním nervstvem. Aby mohl být stres nebo úzkost řádně pochopen, je třeba prozkoumat jejich psychologické složky a také je odlišit od podobných pojmů jako „strach“ (krátká emocionální reakce na podnět, který je vnímán jako ohrožující a „vzrušení“ - rozptýlený stav tělesné bdělosti/čilosti nebo „pohotovosti“). Někteří odborníci používají termíny stres a vzrušení zaměnitelně, ačkoli mají tyto pojmy rozdílný význam.

Martens (1971) soudí, že psychický stres je v podstatě totožný s úzkostí. Podobný názor hájí Carron (1971) aj. Spielberger (1972) v podstatě souhlasí s tím, že stres i situační úzkost se týkají objektivně téhož procesu. Navrhuje však odlišit úzkost jako emoční reakci od podnětové situace, která tuto situaci vyvolala. Termínem stres Spielberger označuje objektivní aspekt zátěžové situace, kdežto subjektivní (fenomenologické) hodnocení situace jako fyzicky či psychicky nebezpečné – ať již tomu tak skutečně je, či nikoli – chce označovat termínem ohrožení.

„Pro zdravého člověka je mírnější úzkost a strach faktorem, který zvyšuje jeho aktivitu, jeho pracovní motivovanost, stimuluje jeho poznávací a sebevýchovné zájmy. Úzkost je nerovnovážný stav, který v nás probouzí úsilí udělat něco pro zpevnění

či obnovení rovnováhy, sebejistoty, pro posílení kladné emoční sféry.“ (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985).

2.4.5 Co u sportovců způsobuje úzkost a stres?

Pocity stresu ve sportu navozuje velké množství faktorů. Moran (2004) uvádí některé z nich:

Vnímaná důležitost soutěže - obecně lze říci, že čím je nadcházející soutěž pro sportovce důležitější, tím více stresu a úzkosti pravděpodobně zakusí.

Vrozené dispozice: stres a úzkost jako vlastnost - mnoho sportovních psychologů věří, že míra úrovně tohoto psychologického jevu jako vrozené vlastnosti sportovců je důležitou determinantou pro stav strachu a úzkosti, který sportovci zakusí v dané situaci. Ovšem nelze používat osobnostní vlastnost jako „vysvětlení“ mentálního stavu, stejně tak jako není možné vysvětlit agresivní chování tím, že se řekne, že určitá osoba má agresivní osobnost.

2.4.6 Negativní myšlení soutěžících před startem

Podle Morana (2004) by se dali identifikovat minimálně tři klíčové proměnné ovlivňující myšlení sportovce před startem a v soutěži. V první řadě je důležitá míra soutěživosti sportovce. Zvláště u sportovců, kteří jsou relativně málo soutěživí, se obvykle objevuje plynulý nárůst kognitivní úzkosti před důležitou soutěží, zatímco ti, kteří jsou hodně soutěživí, obvykle prokazují stálý vzorec předsoutěžní kognitivní úzkosti. Neméně důležitý je i typ sportu či disciplíny, ale i pohlaví, z kterého plynou značné rozdíly pro výkon. Sportovci provozující vytrvalostní sporty většinou ukazují nižší stupně předsoutěžní úzkosti, než ti, kteří soutěží v jiných druzích sportu (gymnastika atd.). Zatímco úroveň kognitivní úzkosti zůstává u mužů relativně stabilní, u žen se většinou s blížící soutěží zvyšuje.

Úzkost a stres u sportovců pravděpodobně navodí tendence přisuzovat úspěchy externím a nestabilním faktorům (např. štěstí) a neúspěchy interním a stabilním faktorům (např. malá schopnost). Důležitou determinantou výkonnostního stresu je také vnímání očekávání z řad publika.

Perfekcionalismus se projevuje u sportovců, kteří chtějí, aby jejich výkon byl příliš dokonalý, se mohou cítit znervóznění, když všechno nejde podle jejich představ. Bylo objeveno, že sportovci, kteří se příliš znepokojují svými chybami (což je spojováno s perfekcionalismem), zažívají více stresu a úzkosti než jejich méně perfekcionalističtí kolegové.

Strach z neúspěchu vzniká tak, že mnoha sportovcům je vštěpováno, aby přijali postoj „zvítězit za každou cenu“, což je nakonec činí náchylnými ke stresu či nervozitě z výkonu. Jestliže věří, že jejich sebeúcta je nepochybně spojená s tím, čeho dosáhnou, velmi pravděpodobně budou nervózní z vyhlídky porážky, která tvoří hrozbu pro jejich sebeúctu.

Nedostatek sebedůvěry je u sportovců, kteří málo věří svým vlastním schopnostem, zazijí pravděpodobně vysoký stupeň nervozity v soutěžních situacích. Sportovci, kteří mají vysokou důvěru v sebe sama, vykazují málo kognitivní úzkosti či stresu.

Na základě studií stresu a úzkosti u sportovců se dají vypořádat minimálně tři závěry. Především to, že dokonce i ti nejlepší světoví sportovci jsou před soutěží nervózní. Za druhé, mnoho sportovců a trenérů věří, že výkon v soutěži je z velké části určen schopností kontrolovat a efektivně soustřeďovat energii z nervozity. A konečně, že stres i nervozita ovlivňuje lidi na různých stupních – přes jejich myšlení, citění a chování. Ve zkratce, stres, úzkost, nervozita způsobuje, že sportovci pesimisticky přemýšlejí o budoucnosti a cítí se napjatí a rozrušení.

2.4.7 Časový průběh úzkosti

Jedná se o výskyt úzkosti v periodě před a během závodu. Zajisté, že existují rozdíly mezi úspěšnými a neúspěšnými a mezi zkušenými a nezkušenými sportovci.

S použitím různých způsobů monitorování úzkosti (měření tepové frekvence, dotazníky, rozhovory) dokazuje, že se průběh úzkosti u zkušených a úspěšných sportovců liší od ostatních. Méně zkušení a méně úspěšní závodníci vykazují rovnoměrný nárůst úzkosti těsně před a během výkonu. Zkušení zažívají podobný předstartovní nárůst úzkosti, ale pak nastává redukce – přímo před a během výkonu (Martens a kol., 1990). Martens a kol. (1990) dokázali, že kognitivní úzkost a sebedůvěra zůstávají během předstartovního stavu stabilní, ale somatická úzkost těsně před závodem narůstá.

Podle Jones a kol.(1991) existují rozdíly mezi pohlavími ženy se prezentují progresivnějším nárůstem kognitivní úzkosti. Dřívější nástup somatické úzkosti a redukce sebedůvěry s blížícím se závodem než u mužů (Jones a kol., 1991).

2.5 Charakteristika přeskoků

Z historického hlediska se obsah disciplíny měnil v závislosti na výkonnosti gymnastů a gymnastek rovněž pak i ve vztahu ke změnám parametrů náradí. Přeskok je jednou z disciplín gymnastického víceboje mužů i žen. Sportovní gymnastika vznikla z nárad'ového tělocviku, který se prosadil v 19. století v Německu (tzv. turnerství) a v pozměněné podobě také v českém sokolském hnutí. Mezinárodní gymnastická federace FIG (*Fédération Internationale de Gymnastique*) byla založena v roce 1881. Až do třicátých let byly součástí závodů ve sportovní gymnastice i atletické disciplíny (běhy, skoky, šplh nebo vzpírání). Disciplína přeskok byla zařazena do programu víceboje již na prvních OH u mužů. Ženy závodily až na OH v Amsterdamu 1928. (kolektiv autorů, 1971).

Přeskok je jednou z disciplín gymnastického víceboje, a jeho redukovaný pohybový obsah je součástí učiva na ZŠ, SŠ, ale i na VŠ. Soutěžní výkon v přeskoků se od ostatních disciplín gymnastického víceboje výrazně liší. Zatímco na ostatních disciplínách provádějí sportovní gymnasté a gymnastky závodní sestavy o délce minimálně deseti cvičebních tvarů, na přeskoků realizují pouze jeden nebo dva skoky podle typu soutěže. Liší se i délka cvičení, kdy jeden přeskok trvá přibližně pět vteřin. Pro tuto svou zdánlivou jednoduchost je jeho nácvik podceňován, při tréninku se mu nevěnuje dostatečná pozornost, což se často projevuje slabou úrovní přeskoků v gymnastických soutěžích. Přeskok se od cvičení na jiném náradí liší dále i tím, že je vždy spojen s během. Rozběhem získává cvičenec potřebnou hybnost, která mu společně s výslednou odrazovou silou nohou, paží a reakce náradí (přeskokový kůň a můstek) má zajistit pohybovou energii k překonání metacího náradí. Zapojení velkých svalových skupin dolních končetin do činnosti vyžaduje zvýšený přísun energie. Tento přísun je zajišťován především zvýšenou činností vnitřních orgánů – srdce a plic. Přeskok a jeho zařazení do tréninku má tedy velký vliv na jejich rozvoj, jedná se o krátkodobou intenzivní činnost alaktátového charakteru (na rozdíl například od akrobacie).

Obtížnost jednotlivých skoků v disciplíně přeskok je koordinačně náročná. Každý ze skoků se vyznačuje nároky na „vstupní“ kinetickou energii získanou rozběhem a požadavky na funkční připravenost cvičence nebo závodníka. Rozmanitá koordinační náročnost skoků se projevuje i v nárocích na morální a volní vlastnosti cvičenců jako je nebojácnost, silná vůle, odvaha a rozhodnost. Vlastnosti, jejichž mobilizace je nutná k odstranění strachu z pádu přes nářadí apod.

Struktura přeskoků

Každý přeskok, i když ho chápeme jako jeden nedílný celek, se skládá z několika složek, jejichž provedení ovlivňuje celkovou kvalitu přeskoků. Jsou to rozběh, náskok na můstek, odraz, 1. letová část (náskok na nářadí), dohmat a odraz pažemi, 2. letová část (let za nářadím) a doskok (kolektiv autorů, 1971).

Pro všechny typy (viz níže) různě koordinačně náročných dovedností v přeskoků jsou některé jeho části stejné, co do obsahu pohybových činností.

Názvoslovné zařazení

Přeskok patří mezi mety. Mety jsou pohyby celého těla na nářadí, jejichž hlavním znakem je pohyb nohou v podpoře nad nářadím nebo na nářadí nebo ve visu pod nářadím. Pro mety prováděné podporem jsou charakteristické švihové pohyby nohou se střídáním jednooporové a dvouoporové fáze. Mezi mety zařazujeme i takové pohyby, kdy se střídá oporová fáze s fází bezoporovou (letovou) nebo pohyby z visu spojené s letovou fází před nářadím zpět do visu. Podle doby trvání oporové a bezoporové fáze rozlišujeme:

1. Mety v užším slova smyslu – v průběhu pohybu nohou přes nářadí trvá dvouoporová fáze nebo se střídá jednooporová fáze s dvouoporovou nebo oporová fáze je přerušena fází bezoporovou.
2. Přeskoky – v průběhu pohybu přes nářadí převládá trvání bezoporové fáze, fáze oporová má charakter krátkodobého dohmatu rukama na nářadí (odrazu). Pohyb se děje z postoje na nižší základně (ze stoje na zemi nebo na nižší žerdi apod.) do postoje na zemi.
3. Přelety – tělo přechází přes nářadí bezoporovou fází – letem. Pohyb se děje z visu nad nářadím znovu do visu nebo do postoje na zemi.

Rozdělení metů – podle účasti nohou na průběhu pohybu rozlišujeme:

- a) mety jednoož
- b) mety obouož

Podle způsobu, jakým přechází nohy přes náradí (pod náradím) rozlišujeme tyto typy metů:

- a) mety úožmo – mety jednoož, při nichž pohyb začíná unožením a k náradí je přivracena vnitřní strana nohy
- b) mety přednožmo – mety jednoož i obouož, při nichž pohyb začíná přednožením a k náradí je přivracena zadní strana nohy (nohou)
- c) mety záožmo – mety jednoož i obouož, při nichž pohyb začíná zanožením a k náradí je přivracena přední část nohy (nohou)
- d) mety odbočmo – mety obouož, při nichž pohyb začíná stranou a k náradí je přivracena vnější strana nohy
- e) mety skrčmo – mety jednoož i obouož, při nichž pohyb je veden přímo vpřed a přes náradí přechází skrčené nebo pokrčené nohy
- f) mety schylmo – mety jednoož i obouož, při nichž pohyb začíná schýlením a přes náradí přechází napjaté nohy (noha)
- g) mety roznožmo – mety obouož, při nichž od sebe oddálené nohy přecházejí po stranách náradí nebo přes náradí

Z hlediska pohybového obsahu rozlišujeme - skoky přímé (nepřevratové) a skoky převratové.

Z hlediska uspořádání kinematického řetězce těla cvičence v průběhu odrazu z můstku dále rozlišujeme skoky převratové na - skoky vpřed a vzad.

Podle způsobu provedení dohmatu na podložku skoky vpřed dělíme na - přemety vpřed a přemety stranou.

Didaktické aspekty výuky - technologii sportovního výkonu chápeme jako obecnou metodu - cestu, proces účelného dosahování cíle pohybové činnosti způsobem zcela závazným (Tůma, 1992).

Názvy přímých skoků se zkracují přidáním přípony – ka (roznožka, skrčka, letka, schylka, přípatka). Pro některé typy skoků se používají znakové názvy ustálené i v mezinárodní terminologii. (souhrnně čerpáno z Kubička a kol., 1993).

Popis přeskokových nářadí:

Technika přeskoků podporem (zpravidla vzporem) je závislá kromě biologických dispozic cvičenců a pravidel i na materiálně technickém vybavení – tedy na rozměrech a fyzikálních vlastnostech použitého nářadí a odrazového můstku. Nejčastěji se setkáváme s tělocvičnou kozou, bednou nebo koněm nadél či našfř.

Nářadím na přeskok býval kůň, pro ženy postavený příčně. Po roce 2000 koně nahradil přeskokový stůl s podstatně větší dohmatovou plochou, která umožňuje realizaci obtížnějších přeskoků. K přeskoku se používá odrazový můstek. V různých etapách nácviku rozličných typů přeskoků se využívá i malé trampolínky.

Didaktické postupy

Existuje řada didaktických postupů výuky dovedností v přeskoku např. metodické řady, programové vyučování a postup, který plyne z didaktiky sportovní gymnastiky a v jejím rámci technického základu pohybu. Je na každém začínajícím trenérovi či učitelovi k jakému didaktickému postupu se přikloní a který mu bude více vyhovovat při jeho výuce.

Zásady vyučovacího procesu ve sportovní gymnastice a hodinách tělesné výchovy (souhrnně čerpáno z Svoboda, 2003)

Mezi didaktické zásady patří: Zásada uvědomělosti, úzce souvisí s motivačním působením učitele a aktivizací žáka jako nutný předpoklad dosažení úspěšných výsledků. Protože v gymnastice jde o soustavu uměle vytvořených cvičení, je nutné mnohdy častého opakování a procvičování pohybových struktur, což se neobejde bez neustálé motivace a podněcování zájmu žáka tuto činnost provádět. Využíváme proto možnosti stanovení postupných cílů, diferencované plnění úkolů jednotlivcem nebo skupinami, průběžné hodnocení výsledků, aktivní vzájemné spolupráce ve skupinách atd. V neposlední řadě na základě racionálního i emotivního působení je důležité získat u žáků přesvědčení o prospěšnosti gymnastických cvičení.

Zásada názornosti se uplatňuje především v první fázi motorického učení pro vytvoření představy o pohybu. Uskutečňuje se prostřednictvím ukázky přímé či nepřímé. V základní gymnastice lze téměř vždy použít ukázkou přímou, protože volná cvičení nejsou strukturálně příliš složitá.

Zásada soustavnosti představuje jednak požadavek logického uspořádání učiva, např. správná skladba cvičebních tvarů vedoucí k procvičování či zatěžování všech svalových skupin a jednak předpokládá určitou pravidelnou činnost a osvojování vedoucí k technicky správnému provedení pohybu. Např. vytváření návyku správného držení těla, či odstraňování některých chyb si vyžaduje soustavnou dlouhodobou práci.

Zásada přiměřenosti vyjadřuje v základní gymnastice požadavek sestavování pohybových programů přiměřených věku, pohlaví či zájmu jednotlivých skupin tak, aby byly dostatečně motivující. Přiměřenost je nutná i ve volbě četnosti jednotlivých pohybových prvků a také při volbě metod a forem, které vyplývají ze znalosti věkových zákonitostí a vyspělosti žáků.

Zásada trvalosti je kritériem kvality řídicí práce učitele, vede k trvalému osvojení učiva a vytvoření trvalých návyků. Prostřednictvím volby různých pohybových obsahů, metod a forem lze dosáhnout trvalého zájmu a aktivity žáka. Základní gymnastika díky svému bohatému obsahu umožňuje neustálou volbu jiných cvičebních tvarů, kterými lze úspěšně dosáhnout téhož cíle – všestranného rozvoje cvičence, jeho pohybových schopností a dovedností.

Zásady vzdělávání:

Cílevědomost – záměrné působení na dítě, jasně si stanovit cíl

Soustavnost – systematičnost; logické zřetězení veškerého učiva

Aktivnost – činnost žáka

Názornost – příklad, obrázek

Uvědomělost – porozumění probírané látce a kladeným nárokům na dítě

Přiměřenost – obsah, forma, metody výchovy v souladu s dosavadní úrovní dítěte

Trvalost – procvičování a opakování

Zásada individuálního přístupu ke každému dítěti

2.6 Psychické procesy při pohybových cvičeních

2.6.1 Řízení motoriky

„Motorika je v lidském organismu řízena centrální nervovou soustavou. Nervová soustava řídí veškeré procesy v živém organismu prostřednictvím cerebrospinální soustavy řídicí pohybové chování a volní činnost. Jde o přenos mezi mozkem a svaly. Součástí mechanismu, kterým se příkazy přenášejí, jsou periferní nervy. A výkonovým orgánem jsou svaly. Kontrolní funkci zastávají čidla v senzomotorických orgánech, která dávají CNS zpětné informace o probíhajícím pohybu. Všechny proprioreceptivní údaje svalových, šlachových nebo kloubních receptorů jsou součástí zpětnovazebních informací (feedback) o průběžném stavu pohybového segmentu, které jsou nutné pro řízení průběhu koordinovaného pohybu. Současně slouží i k přednastavení dráždivosti (feed-forward). Řídící funkce CNS provádí průběžné korekce pohybu tak, aby bylo dosaženo zamýšleného cíle. Korekce se uskutečňuje cyklicky. Tyto cykly jsou dány rychlostí šíření vzruchů nervovými vlákny, která jsou stejná u pomalého i rychlého pohybu. Čím je pohyb pomalejší, tím je počet korektivních cyklů větší a pohyb je přesnější. Stejný proces probíhá i v případě, kdy si pohyb pouze představujeme. Zpětná vazba závisí na kvalitě představy. Je-li představa dostatečně přesná, můžeme ovlivnit senzomotorický přenos informací do CNS, který je mnohem důležitější, než motorický přenos, a dosáhnout změnu v pohybovém vzorci chování.“ (Velé, 1997).

2.6.2 Imaginace – představy při pohybových cvičeních

Imaginace – fantazie – tvoření představ – vizualizace – představivost

Definice: jde o zážitek pohybu či situace vytvořené (nebo znovuvytvořené) v mysli jedince bez přítomnosti aktuálního pohybu nebo situace. Obyčejně zahrnuje všech pět smyslů (Moran, 2004).

„Představa pohybu má zásadní význam pro řízení motoriky. Existuje předem jako plán průběhu i jako představa výsledné situace (akceptor činností). Následný reálný pohyb je neustále s představou průběhu konfrontován (kontrolní, průběhová zpětná vazba) a diskrepance jsou bezprostředně minimalizovány. Identita představy cílového stavu

se skutečností funguje, jako podnět dovršující, který vlastní činnost končí (rezultativní, výsledková zpětná vazba). Tak je představa pohybu hlavním činitelem motorického učení. Bez zdokonalování pohybové představy není pokrok v motorickém učení myslitelný. Při představě pohybu dochází k vzestupu svalového napětí ve svalech, které jsou sice objektivně v klidu, ale v reálném pohybu by byly aktivovány. Tyto jakési podprahové mikropohyby jsou kořeny *ideomotoriky*, která isomorfně souvisí s průběhem mikroprocesorů ve svalech se skutečnou motorikou. Cvičení v představě je možné i při imobilitě a má vliv na precizaci představ i na vlastní pohybové funkce.“ (Slepička, Hošek, Hátlová, 2006)

Je důležité zmínit, že *pamětní pohybová představa* není jen vizuálním obrazem pohybu, kdy si dotyčný představuje pohyb ve svém subjektivním představovém prostoru. Dle Hoška, Slepičky, Hátlové (2006) je to chyba, kterou velmi často dělají nováčci a tak přistupují k tréninku, mají pocit, že takové provedení skoku už viděli. To je představa divácká. Správná pohybová představa obsahuje i subjektivní kinestetickou složku, tj. subjektivní představu vlastního provádění, které zahrnuje pocitové části klíčových fází představovaného pohybu. Takováto představa je vhodným začátkem motorického učení. Navozuje se vizuálně, za pomoci mechanismu nápodoby. Imaginace je největší mechanismus pro osvojování dovedností. Pokud k ní dochází verbálně, zapojují se fantazijní mechanismy. Další cestou je pasivní polohování k nabytí představ o pohybu, kdy se zapojuje proprioceptivní a kinestetická paměť. Technika přináší možnosti počítačové a trenažerské simulace k navozování vhodných představ pohybu. Podobně jako u vnímání, dochází v průběhu tréninku i k upřesnění pamětních představ. V tom případě se mluví o speciální paměti. Tak např. slalomář po prohlídce trati je schopen reprodukovat věrně sestavy branek, zatímco laik si ve stejné situaci pamatuje jen některé prvky. Rozhodčí je po zhlédnutí sestavy schopen reprodukovat zastoupené prvky, včetně chyby, ovšem laik má ve stejné situaci jen nepřesnou představu o cvicích, které viděl. Sportovní fanoušek si pamatuje sestavy a výkony mimořádným způsobem. Je to dáno zkušeností, motivací a pamatovanými schématy, které slouží jako „kognitivní mapy“ pro znovuvybavování.

Fantazijní představy obsahují něco nového, jsou tedy určitou nadstavbou nad pouhou reprodukcí. Zpravidla vznikají montáží známých prvků neobvyklým způsobem do nového představovaného celku, nebo zdůrazněním nějaké vlastnosti představovaného jevu (nadsázka, metafora). Ve sportu je obrazotvornost nástrojem

inovací. Ve sportovní gymnastice se totiž fantazie nutně podílí na výkonu. Stejně tak pohyb vyjadřuje soulad s hudbou, pohybový výraz myšlenku apod.

Nižší úrovní je *fantazie rekonstrukční*, kdy se nesportovec opírá o nějaké vodítko, např. povinná sestava, grafický záznam pohybu, schéma apod., které svým pohybem dotváří a obohacuje o své kreativní prvky. Při vyšší aktivační fantazii jde o činnost plně tvůrčí, originální, kdy vzniká nová skladba, nový prvek, nové řešení. Technika skoku, nového prvku pak zpravidla nese název po svém vynálezci. Pokud snění sportovce inspiruje a neodvádí ho od aktivní činnosti, jedná se o pozitivní motivační děj.

Charakteristiky imaginace:

Mezi jednu ze základních charakteristik imaginace patří *živost*. Představované události jsou barevné, realistické, je využito všech smyslů a jedinec prožívá všechny emoce a pocity s událostí spojené. Čím živější obraz, tím je imaginace účinnější.

Je možné simulovat pozici těla při představované dovednosti (znakař na zádech se vzpaženou paží...) Pro větší živost napomůže také zrcadlo či video.

Další charakteristikou je *možnost kontrolovat představy*, měnit je, manipulovat jimi, transformovat negativní na pozitivní. Důležité je připravit nejprve jednotlivé obrazy, jeden po druhém, a poté zkusit celou imaginaci až do konce. Dotyčný by měl provádět kontrolu rychlosti představ. Např. reálný čas pro představu závodní strategie, zpomalit pro nácvik techniky, zrychlit při tom, kdy se v celém závodě zaměřuje např. na klíčové body.

Jednou z dalších charakteristik je *perspektiva představy*:

- a) vnitřní či subjektivní perspektiva vlastníma očima (připomíná kameru v hlavě), která poskytuje pocity při výkonu.
- b) vnější nebo objektivní perspektiva (jako když se člověk vidí na videu), která poskytuje obraz výkonu.

Vnitřní perspektiva může být výhodnější v případě vrcholových sportovců, ale pocity a představy by měly být ideálně doplňovány pro větší živost. Doporučuje se vyučovat obě perspektivy!

<http://www.ftvs.cuni.cz/Katedry/PPD/osoby/tomesova/prednasky/pr11%20imaginace.ppt>>. [cit. 2008-02-07].

Použití imaginace ve sportu:

Imaginaci lze ve sportu využívat neomezeným způsobem. Správně a pravidelně prováděná imaginace ve sportu může pozitivním způsobem přispět k úspěchu sportovce. Imaginaci lze použít nejen pro učení a nácvik dovednosti, technik, kdy se vytváří jakýsi nárys dovednosti myslí a postupně se vypracovává do podrobností, ale i pro plánování a nácvik taktiky pro závod, včetně předzávodních rituálů atd. Také pro detekci a nápravu chyb (po závodě, přehrát si ho, v myslí napravit chyby), kontrolu emoční odpovědi (představa adekvátní reakce, nabuzení: např. představa vzlétajícího letadla, relaxace: představy pláže, tepla atd.), budování sebedůvěry (příkladem takové imaginace je: *vidím se podávat bezchybný výkon, dokážu v myslí opravit situace, ve kterých jsem nejistý*) a zlepšení koncentrace, kdy se jedná o zaměření – zúžení pozornosti na důležité věci před a během závodu, v myslí se jedinec nesoustředí při přehrávání, lze se vrátit a změnit situaci, pohyb atd. Stejně tak je možné imaginaci použít pro řešení problému, potlačení zlovyků, konstruktivní využití času během zranění.

<http://www.ftvs.cuni.cz/Katedry/PPD/osoby/tomesova/prednasky/pr11%20imaginace.ppt>>. [cit. 2008-02-07].

Nácvik imaginace:

Je nezbytný a měl by být pravidelný. Doporučuje se 10-15 minut. Nelze očekávat rychlý úspěch. Je nutno alespoň 8 týdnů pravidelně cvičit každý den.

Předchozí zkušenosti jsou velmi prospěšné z hlediska úspěšné imaginace. Pokročilí jsou většinou úspěšnější, poněvadž mají více zkušeností. Proto je třeba učit imaginaci od dětství. Je důležité věřit v kladný výsledek představované situace (pohybu), neboť kdo nevěří, k pozitivnímu výsledku nepřispívá. Je na místě zmínit, že vizualizaci je nejlépe provádět po relaxaci, neboť její provádění je tak jednodušší a v myslí jedince se vyskytuje méně rušivých elementů.

<http://www.ftvs.cuni.cz/Katedry/PPD/osoby/tomesova/prednasky/pr11%20imaginace.ppt>>. [cit. 2008-02-07].

2.7 Řada prostředků k překonávání strachu

Slepička, Hošek, Hátlová (2006) doporučují k překonání strachu využít řady prostředků.

Nejčastější jsou:

Příklady mají tendenci „táhnout“ (exempla trahunt), zvládnutí cviku a momenty nápodoby mohou pomoci překonat strach.

Zlehčení pokusu, dopomoc, zařazení zlehčujícího prvku, přiblížení odrazu, snížení výšky apod. pomáhá zvládnout strach.

Diváci („hecování“), zvláště diváci opačného pohlaví pomáhají překonávat strach, je to ale křehký nástroj, někdy může vést ke studu, a tím k úplnému odmítnutí aktivity, ale obecně má koedukované cvičení menší počet strachových odmítnutí.

Sugestivní přemlouvání, které počítá s autoritou vedoucího (cvičitele), a má podobu citového nátlaku, např. „neboj se, ty na to máš, jen se pořádně rozběhni, odraž se a uvidíš, jak je to snadné“ nepočítá se ani tak s racionální argumentací, jako s citově podloženou vírou cvičence v předkládanou sugesci, podloženou autoritou cvičitele.

Slib odměny, respektive trestu za provedení, potažmo neprovedení cviku.

Zavedení herního prvku, např. sázení apod.

2.8 Závěr k teoretickým východiskům

V oblasti výuky sportovní gymnastiky na vysoké škole a tělesné výchovy na základní a střední škole se často setkáváme se strachem žáků a studentů, ať už v případě nácviu různě koordinačně náročných gymnastických dovedností na jednotlivých disciplínách gymnastického víceboje.

Strach je reakcí na specifický podnět, který člověk vnímá jako bezprostřední ohrožení, jež nemůže zvládnout, podnět, proti němuž je bezmocný. Strach má svou poznávací, zážitkovou, nuerovegetativní a motorickou stránku. V situaci konkrétního ohrožení pociťuje člověk tendenci k útěku nebo k úhybu. Využije-li tuto možnost, strach pomine. Úzkost se však neodstraní tak snadno ani po zvládnutí ohrožující situace. Vztahy mezi úzkostí a vnější situací jsou neurčité. Úzkostný člověk se cítí ohrožen, neví však čím. Úzkost se projevuje nejen nezvládnutelným pocitem nepříjemného napětí, ale i potlačením schopností dělat to, co situace vyžaduje. Člověk není schopen využít

své intelektuální kapacity, zhoršuje se jeho tvořivost, úroveň řešení problému a schopnost učení a rozhodování (Artašes, 2000).

Fyziologické parametry se u strachu a úzkosti projevují zvýšenou aktivitou tzv. ergotropního systému. Machač (1985) uvádí: „Typickým projevem vzestupu aktivační hladiny při strachu je zvýšené napětí kosterního svalstva a pohybový neklid. Pohyby ztrácejí potřebnou vláčnost, jsou křečovité a silově předdimenzované. Zvýšený tonus svalstva je příčinou strnulosti pohybu a diskoordinace složitějších pohybových dovedností. Dochází k vynořování starých, vývojem překonaných reakcí (návrat ke starým chybám). Silné negativní napětí bývá doprovázeno tremorem (třesením) a pocitem svalové ochablosti (chvějí se prsty, paže, kolena). Chvěje se i hlas a dochází k jeho posunutím směrem k vyšším frekvencím. Úzkost působí jako clona hlubších tónů. Strach můžeme pozorovat i proto, že se projevuje snížením sekrece slin (sucho v ústech), pocením dlaní, nechutenstvím a nespavostí.“

Dle Artašese (2000): „Vlivem úzkosti může být vnímání deformováno dominujícím mechanismem strachu. Věci mohou být hodnoceny jinak, než objektivně jsou. Rozumová kontrola je možná, ne vždy však dosti účinná. Zejména úzkost a strach mají předpoklady k tomu, aby za určitých okolností vypověděly poslušnost rozumu.“

Tělesné projevy úzkosti, strachu a jejich vliv na základní instinktivní funkce jsou závažné zejména fyziologické důsledky úzkosti. Dle Slepíčky, Hoška, Hatlové (2006): Z hlediska sportovní výkonnosti zaslouží pozornost především celková svalová ochablost a redukce výkonnosti následkem zvýšené tvorby kyseliny mléčné a jejich solí a interference při využití kyslíku a cukru ve svalovém metabolismu. Zesílené účinky strachu narušují především izomotorické funkce sportovce. Sportovec je pohybově více či méně diskoordinován, představa přiměřeně reagovat, jakoby neviděl, neslyšel, nemyslel apod., je pasivní, vyhýbá se samostatným akcím, ztrácí sebedůvěru i bojovnost, bojí se bolestivých srážek apod. Tím se vlastně dostává do vleku okolností. Při cvičební aktivitě je prvním příznakem strachu váhání s pokusem, odkládání cvičení, dávání přednosti ostatním cvičencům v pořadí, prezentace důvodů, proč odložit pokus (např. zavazováním tkaničky), zahájení rozběhu a zastavení, návrat zpět s tím, že nevyšel rozběh apod. Výzkum úzkosti u sportovců ukázal, že mezi špičkovými závodníky je problém anxiózy velmi aktuální (Hošek, 1968). Relativně vyšší míra anxiózy byla při vyšetřování patrná u sportovců v těch odvětvích sportu, kde dlouhodobě náročná příprava může být v soutěži snadno znehodnocena nepatrným zakolísáním (sportovní gymnastika).

V kapitole 2.8 Řada prostředků k překonávání strachu, která hovoří o metodách, kterými se u cvičenců strach nechá zmírnit, či odstranit, ať už se jedná např. o zlehčení pokusu, divácké „hecování“, sugestivní přemlouvání, které počítá s autoritou vedoucího (cvičitele), slib odměny, či zavedení herního prvku atd. Mezi další způsoby, jak účinně odstranit strach a úzkost cvičenců je forma imaginace, o které se autor práce zmiňuje v kapitole 2.7.2 Představy při pohybových cvičeních. Mezi zajímavé prostředky psychologie jako vědy, která se snaží o řešení úzkosti a strachu u cvičenců, je také metoda seberegulačních cvičení, která se skládá z ovlivňování pozornosti, ovlivňování rytmu dýchání, relaxace, využívání citových vjemů a slovní sugesce. Výše zmíněné metody mohou velmi dobře sloužit jak učitelům tělesné výchovy, tak trenérům sportovní gymnastiky ve snaze odstranit stres a úzkost, jež narušují samotné výkony i vnitřní emoční stav cvičenců. Při kontrole strachu se počítá s habituací, tj. častým opakováním se jakákoli situace pro daného jedince stává více a více všednější. Učitelé i trenéři získávají dostatečné informace a zkušenosti během studia i praxe. Je však nutné zdůraznit, že učitelé tělesné výchovy mají omezený časový prostor k řešení výše zmíněného problému. Naproti tomu trenéři sportovní gymnastiky mají více možností, jak pomoci svým cvičencům strach a úzkost překonat a přeměnit tak tyto negativní emoce ve vyšší aktivitu cvičenců. Neboť, jak bylo výše řečeno, přesáhne-li vzestup úzkosti určitou individuální hranici, změní se stoupající aktivita v neurotickou reakci, a to se odrazí ve výkonnosti člověka negativně. Ovšem obecně lze vyslovit předpoklad, že se stoupající úzkostí roste celková aktivita člověka, a to je z hlediska výkonnosti jev pozitivní!

Jaké psychologické a didaktické metody s větším či menším úspěchem vyučující trenéři a učitelé pro potlačování strachu u svých svěřenců uplatňují, rozvíjí Empirická část této práce.

3. Empirická část

3.1 Vědecká otázka

Předkládanou prací popisujeme část problematiky spojenou s procesy strachu a jeho odstraňování v didaktickém procesu v tréninku sportovních gymnastů a při výuce gymnastických aktivit v tělesné výchově. Aktuální psychické stavy, mimo jiné, ovlivňují realizaci pohybového úkolu. Na základě vymezení tématu práce si stanovujeme otázky:

- Jaké psychologické a didaktické metody používají vyučující trenéři a učitelé pro potlačování strachu u svěřenců při realizaci vybraných skoků v disciplíně přeskok?
- Existují rozdíly mezi využívanými metodami odstraňování strachu v disciplíně přeskok při realizaci nepřevratových skoků v oblasti tréninku sportovních gymnastů a ve školní tělesné výchově?

3.2 Cíle a úkoly práce

Cílem práce je provést výzkum a popsat metody pro zvládnutí strachu při realizaci nepřevratových skocích v disciplíně přeskok. Dále definovat rozdíly mezi postupy dotazovaných trenérů sportovní gymnastiky a učitelů tělesné výchovy.

Úkoly práce

- provést rešerši literárních pramenů týkajících se emocí – strachu
- připravit otázky pro interview
- zaznamenat na diktafon, kódovat data a porovnat získané informace od trenérů a učitelů z interview
- vyhodnotit účinnost různých řešení a na tomto základě sestavit praktická doporučení směřující k zvládnutí negativních emocí – strachu

3.3 Metodologie

3.3.1 Výzkumný soubor

V návaznosti na definovaný cíl práce výzkumný soubor tvoří 14 tělovýchovných pedagogů rozdělených do dvou skupin podle jejich profesního zaměření:

1. trenéři sportovní gymnastiky,
2. pedagogové tělesné výchovy

Důvodem, proč byli zvoleni právě tito trenéři, bylo, že se převážně jedná o trenéry třídy nejvyšší – reprezentace, s různě dlouhou dobou praxe. Jde o osoby, které mají vysokoškolské vzdělání se zaměřením na sportovní gymnastiku a první trenérskou třídu, předpokládáme, že jejich informace jsou věcné a aktuální.

Námi vybraný reprezentativní vzorek učitelů představují pedagogové katedry gymnastiky UK FTVS.

Počet interviewovaných trenérů a pedagogů je čtrnáct. Omezený výběr zdůvodňujeme:

- malým počtem hodnověrných respondentů
- omezenými finančními prostředky
- zvoleným způsobem zpracování dat – kvalitativní analýza (obtěžně použitelná s větším množstvím dat).

3.3.2 Metoda získávání dat

Hlavní metodou, která bude použita při sběru dat v této práci, podle Ferjenčíka (2000) bude metoda poznávacího polostrukturovaného rozhovoru tzv. interview. Tato metoda se používá při kvalitativní analýze údajů a při výzkumu postojů. V polostrukturovaném rozhovoru se aktivita interviewujícího dále zvyšuje. Má předem připravený pečlivě formulovaný seznam otázek, na něž mají oslovení respondenti odpovědět. Způsob, forma odpovědí na tyto otázky zůstává nadále víceméně volná.

Hendl (2005) dodává, že „základním účelem tohoto typu interview je, co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru. Data se tak snadněji analyzují a také v přepisu rozhovoru lokalizují. Struktura informací je dána sekvencí otázek. Tím je také umožněna replikace celého průzkumu v jiném časovém okamžiku a jinou skupinou vědců. Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud není možnost ho zopakovat a máme málo času se respondentovi věnovat.“

Ferjenčík (2000) dále uvádí, že si respondent sám může vybrat styl odpovědi. „Komunikační kanál šíření informací je ten nejkratší, a proto nedojde k zašifrování sdělené informace. Výhodou je znovu přehraní informací z diktafonového záznamu. Velkou roli zde však bude hrát konotativní význam (interpret je subjekt), jelikož je odrazem individuální a neopakovatelné zkušenosti, kterou má každý z nás odlišnou.“

Před prvním realizováním interview provedl autor pilotní rozhovor, který mu objasnil způsob řazení jednotlivých otázek a upřesnil přibližnou časovou délku rozhovoru. Zjistil též nedostatky ohledně formulování otázek, jejich obsahu a formy a mohl je upravit, aby nedošlo k zásadním chybám při provádění a záznamu dat z rozhovorů, které již budou zaznamenávány do této práce.

Ukázka otázek

Otevřené otázky při interview budou kladeny v tomto pořadí:

- 1) Setkáváte se s negativními emocemi, konkrétně strachem, při výuce přeskoku nepřevratovým způsobem?
- 2) Co je podle vás příčinou strachu?
- 3) Jak poznáte, když se někdo bojí?
- 4) Proč si myslíte, že se studenti /sportovci bojí?
- 5) Myslíte si, že existují nějaké typy studentů / sportovců „náchylných ke strachu“?
- 6) S jakým nejtěžším případem jste se setkal?
- 7) Kdy se vám strach odstranit nepovedlo a proč?
- 8) Proč se některým studentům / sportovcům strach potlačit nepodaří nikdy?
- 9) Co je podle vás nejhorší v přístupu ke studentům / sportovcům, kteří se bojí?
- 10) Co považujete za nejdůležitější při odbourávání strachu?
- 11) Co je podle vás nejlepší prevencí strachu u žáků / sportovců?
- 12) Jaké didaktické metody používáte pro odstranění strachu?
- 13) Uplatňujete nějaké psychologické metody při potlačování strachu u svěřenců?
- 14) Jak postupujete proti návratu již odstraněného strachu?

Důvody pro volení otázek, popis jejich obsahu, formy a pořadí jejich vzniku

Před vznikem otázek si autor stanovil priority, ke kterým by chtěl dovést dotazované osoby a na základě těchto faktů si vytvářel otázky, které formuloval otevřeným způsobem, aby se dozvěděl vlastní názor každého z dotazovaných a aby měl neomezený počet několika variant možných směrů odpovědí, podanými vlastní volbou slov. Ani jedna otázka není dvojsmyslná. Pro učitele bylo zvoleno podmětové slovo *žáci/ žák* a pro trenéry bylo oslovení jejich svěřenců *sportovec / sportovci*.

Autor zvolil otázky týkající se přítomnosti, jelikož je snazší je zodpovědět před otázkami směřujícími do budoucnosti. Otázky směrem k budoucnosti nezařazoval, jelikož ho zajímá aktuální způsob řešení daného tématu. Otázky na minulost byly zařazeny pouze dvě, a to: 6) *S jakým nejtěžším případem jste se setkal?* a 7) *Kdy se vám strach odstranit nepovedlo a proč?*

Nejprve byly kladeny otázky, jež se týkají neproblémových skutečností a uvádějí a objasňují jasná fakta, zkušenosti a chování jedince aj. Např. otázka 1): *Setkáváte se s negativními emocemi, konkrétně strachem, při výuce přeskočků nepřevratovým způsobem?* Takové otázky povzbuzují dotazovaného, aby hovořil konkrétně - ANO x NE. Další otázky jsou voleny tak, aby získaly informace o interpretacích, názorech a pocitech vztahujících se k popsáním akcím a chováním Otázky na znalosti a dovednosti potřebují zasadit do určitého kontextu, ovšem takové otázky mohou vyvolat záporné reakce, proto je nutné, aby v této části interview již byla vytvořena atmosféra důvěry mezi dotazovaným a tazatelem, a proto byly zařazeny ke konci seznamu.

Jelikož se tématem STRACH zaobírají všichni trenéři i učitelé, nebyl důvod se nezeptat na první otázku: 1) *Setkáváte se s negativními emocemi, konkrétně strachem, při výuce přeskočků nepřevratovým způsobem?* Takové otázky se týkají neproblémových skutečností a uvádějí a objasňují jasná fakta, tak jak bylo uvedeno v horním odstavci o důvodech volení otázek.

Když by na tuto otázku odpovídající reagoval záporně, tak by se rozhovor s touto osobou stal bezpředmětný, jelikož by to znamenalo, že nemá reálný pojem o podstatě základních lidských emocí. Ani jeden případ nebyl záporně zodpovězen.

Seznam otázek, který je uveden výše, se dá charakterizovat následovně:

Otázky

– vztahující se ke zkušenostem nebo chování

Otázky týkající se aktivit zpovídané osoby. Jejich úkolem je zjistit to, co by pozorující tazatel zaznamenal, kdyby byl neustále přítomen s osobou a sledoval ji.

Např. otázky typu:

- 12) *Jaké didaktické metody používáte pro odstranění strachu?*
- 13) *Uplatňujete nějaké psychologické metody při potlačování strachu u svěřenců?*
- 14) *Jak postupujete proti návratu již odstraněného strachu?*

- vztahující se k názorům

Jsou zaměřené na porozumění kognitivních a orientačních procesů jedince. Odpovědi na tyto otázky nám objasňují, co si lidé myslí o světě, jaké jsou jejich cíle, záměry, touhy a hodnoty. Proto otázky typu:

- 4) *Proč si myslíte, že se studenti /sportovci bojí?*
- 5) *Myslíte si, že existují nějaké typy studentů / sportovců „náchylných ke strachu“?*
- 8) *Proč se některým studentům / sportovcům strach potlačit nepodaří nikdy?*
- 9) *Co je podle vás nejhorší v přístupu ke studentům / sportovcům, kteří se bojí?*
- 11) *Co je podle vás nejlepší prevencí strachu u žáků / sportovců?*

- vztahující se ke znalostem

Odpovědi na tyto otázky mají objasnit, co subjekt skutečně zná. Předpokladem je, že jisté věci jsou známé. Nejde tedy o názory nebo city, ale o fakta o případu.

Např. otázky:

- 2) *Co je podle vás příčinou strachu?*
- 7) *Kdy se vám strach odstranit nepovedlo a proč?*
- 10) *Co považujete za nejdůležitější při odbourávání strachu?*

- vztahující se k vnímání

Tyto otázky zjišťují, co dotazovaný viděl nebo slyšel. Odpovědi na ně mají objasnit stimul, kterému byl dotazovaný vystaven. Např. otázky:

- 3) *Jak poznáte, když se někdo bojí?*
- 6) *S jakým nejtěžším případem jste se setkal?*

3.3.3 Organizace výzkumu

K získání kontaktů na trenéry sportovní gymnastiky (sledování jedinci 1) bylo využito jedinečné příležitosti, a to Mezinárodního mistrovství České republiky ve SG a skocích na trampolíně v Liberci 2007, neboť zde bylo zastoupení všech předních českých trenérů. Autor práce oslovil dvanáct trenérů. Převážnou většinu již znal z předchozích let, poněvadž se s nimi setkal ve své aktivní kariéře sportovce sportovního gymnasty, nebo u nich prováděl školní odbornou praxi ve sportovních klubech. Rozhovor byl proveden se všemi oslovenými trenéry, kromě jednoho, který byl také ochoten absolvovat interview, ale časové a vzdálenostní důvody byly pro obě strany nevyhovující.

Při prvním setkání se autor představil – z jaké školy je apod., vysvětlil důvod, proč s trenéry chce provést interview, a o jaké téma by se jednalo. Uvedl časovou relaci (8-12 minut). Před interview byli všichni informováni o časovém harmonogramu, druhu otázek a jejich kladení. Také byl vysvětlen důvod, proč bude celý rozhovor zaznamenáván na diktafon.

Učitelé byli osloveni v konzultačních hodinách (sledování jedinci 2), kde byl posléze proveden také rozhovor.

Při prvním setkání v Liberci pisatel práce získal telefonní číslo a domluvil si datum a čas schůzky. Před samotnou schůzkou jednotlivé respondenty kontaktoval a upřesnil s nimi podrobnosti schůzky.

Prostředí rozhovoru – většina trenérů byla během rozhovoru ve své domovské tělocvičně a interview proběhlo až po odvedení tréninkové jednotky. Klidné místo v rohu tělocvičny bylo vhodné pro kvalitní zvukový záznam. Pět dotazovaných zvládlo rozhovor během vedení tréninkového procesu, kde cca 1-2krát přerušili rozhovor malou pauzou, ve které slovně opravili cvičícího sportovce. Přerušování bylo zajímavé, protože podněcovalo trenéry k lepším definicím, neboť téměř vždy se jednalo právě o provádění přeskočků.

Rozhovor s učiteli proběhl v klidném prostředí jejich kabinetů, v jejich konzultačních hodinách.

Přátelský přístup všech interviewovaných dotvářel ideální atmosféru k provedení kvalitního rozhovoru.

Při rozhovoru bylo dbáno na dva důležité aspekty:

A) přístup k dotazovanému

Motivováním dotazovaného kladením otázek v určitém pořadí a za neutrálního postoje v reakci na odpovědi, ovšem zároveň dal tazatel dostatečně najevo, že respondentova odpověď i přínos jeho osoby jsou zajímavé.

B) postoj vůči obsahu sdělení

Neposuzováním osoby respondenta, přesto minimalizováním variace otázek. Zvukový záznam umožňuje vyjádření se v rámci vlastních termínů i vyjadřovacího stylu.

Všichni dotazovaní se vešli do časového rozsahu 8 – 12 minut. Posloupnost řazení otázek byla správně zvolena. Pouze dva trenéři a dva učitelé pisatele práce nepatrně zaskočili, jelikož zodpověděli dvě otázky najednou. Tím se však potvrdil původní vhodný záměr řazení otázek, a to proto, že vzestupnost formy řazení otázek byla návodem, jak se dopracovat přes jednotlivé body (od jednoduchých, zcela zřejmých informací až k informacím specifickým). Tito čtyři dotazovaní formulovali své odpovědi do stručných, ale výstižných souvětí, a tím došlo k zodpovězení a navázání na další otázku. (Tito čtyři trenéři jsou specialisté ve svém oboru, všichni absolvovali FTVS UK). Ostatní dotazovaní trenéři vždy řádně a s úvahou odpovídali pouze na znění otázek. Velmi pozitivní také bylo, že žádný z dotazovaných viditelně nezatajoval vlastní názory či metody, ačkoli se říká, že „mistr“ ve svém oboru má své specifické metody, které nerad prozrazuje. Jeden z trenérů autora práce trochu překvapil svým přístupem, protože se viditelně obával otázek a bylo obtížné ho přimět k cca 10 minutovému rozhovoru. Až po sdělení, že se nejedná o rozhovor se zveřejněním jeho jména, ale pouze o anonymní uvedení jeho celoživotních poznatků, byla prolomena psychická bariéra a on svolil k rozhovoru.

U čtyř dotazovaných, kteří prošli FTVS UK, se pisatel setkal také s jakousi obavou z otázek, které je v rozhovoru čekaly, kdy zejména na otázku 12. a 13. o používání didaktických a psychologických metod při výuce, neodpověděli na to, co skutečně dělají se svěřenci v hodinách (tělesné výchovy nebo v tréninku), ale přemýšleli o tom, jak by, jako bývalí studenti FTVS na UK, správně přiřadili jimi používané postupy a metody do názvoslovné terminologie.

Interviewující byl zklamán, když jeden bývalý učitel FTVS UK po kladné dohodě o provedení rozhovoru a následném potvrzovacím telefonátu nedorazil na domluvenou schůzku. Poté však vše napravil a rozhovor se uskutečnil za týden.

Aby nedošlo k úniku důležitých informací, diktafon nebyl vypnut dříve, než dotazovaný každou otázku řádně dokončil.

3.3.4 Technika analýzy získaných dat

K analýze získaných dat autor použil ruční způsob analýzy dat, za použití prostředků jako je papír, kartičky, nůžky a barevné psací potřeby, tzv. bez technických nároků. Výhodou je jednoduchost, malé náklady, vztah k datům.

Jak říká Hendl (2005), není to sice příliš elegantní způsob, ovšem v mnoha případech je dostatečně účinný, v případě když dat není velké množství. Při ručním zpracování jsou užívány různé techniky: Používají se různobarevné propisovačky a tužky pro označování rozsahu textu pro zvolený kód na kraji stránky papíru. Je třeba okopírovat všechny přepisy a použít nůžky, aby bylo možné shromáždit úseky textů se stejným tématem. To samé se provede se všemi tématy. Je vhodné založit si také kartotéku se složkami témat, sepsat na zvláštní kartu souhrn toho, co je ve složce, použít indexové kartičky (místo nůžek k vystřihování textu) a zapsat si na ně úseky textu o stejném tématu. Všechny kartičky o stejném tématu pak shromáždit do jedné složky. Pro každé interview je třeba si vytvořit formulářovou stránku s otázkami. Tyto formuláře se vyplňují odpověďmi od zkoumaných jedinců. Formulář může obsahovat kategorizované odpovědi (nikdy, málo vždy) a prostor pro napsání „klíčových citací“ k různým tématům.

3.3.5 Zpráva o případové studii

Jelikož kvalitativní způsob dovoluje shrnout kapitoly Výsledky a Diskusi pod jeden bod, využil jsem této možnosti a porovnával jsem jednotlivé případy mezi sebou. Porovnal jsem metody trenérů s metodami učitelů a poté jsem je porovnal i s poznatky z odborné literatury. K podání této zprávy jsem použil narativní strukturu. Je to standardní zpráva o případové studii a má podobu přímočaré zprávy. Styl se drží plynulého vyprávění bez speciálního dělení. Jestliže se analyzovalo více případů, každému se věnuje zvláštní sekce, pak následuje sekce s přehledem a porovnáním všech případů. Varianta tohoto přístupu nahrazuje vyprávěcí sérii otázek a odpovědí, které odrážejí výsledky výzkumu. Jednotlivé části jsem doplnil krátkým vyprávěním (Hendl 2005).

3.3.6 Změny plánu výzkumu

Ke změnám v plánu výzkumu jsem do jisté míry přikročil pouze po provedení pilotního rozhovoru. Zjištěné nedostatky v otázkách mě vedli k přerámování jejich znění do přítomného času. A zároveň snížit jejich počet. Jiné úpravy jsem neprováděl.

4. Výsledky a diskuze

Na otázku číslo 1: **Setkal jste se s negativními emocemi, konkrétně strachem, při výuce přeskočů nepřevratovým způsobem?** Odpověď všech dotazovaných zněla ano. Všichni se shodují v tom, že je to individuální záležitost ovlivněna předchozí zkušeností. T č. 2 tvrdí, že se každý setkal se strachem, jelikož strach při gymnastickém cvičení převažuje stále. T č. 3 řekl, že strach má každý. Když závodník(ce) říká, že strach nemá, neříká pravdu, nebo je nenormální. Strach je přirozený jev – někdo má strach ve větší, někdo v menší míře, ale zjistil, že: „Strach = špatná zkušenost“. Závodníci musí vědět, co dělají. Když dojde ke ztrátě vědomí o stavu, ve kterém se nachází, musí následovat návrat k průpravným cvičením, aby se opět dokázali vrátit do stavu vidění se v prostoru – motorlearning.

Názor T č. 4 je, že postupnou metodickou řadou se ke strachu nedojde. Uspěchání průpravných základů rovná se strach. Dodává, že již při náboru do gymnastické přípravné třídy se klade důraz na silovou stránku a obratnostní stránku výkonu, který tvoří základnu pro vysoké silově-obratnostní předpoklady. Ke sportovnímu výkonu je potřeba silové stránky plus technické stránky. „Výkon je vždy výsledkem souhry fyzických a psychických faktorů“. U č. 1, soudě dle svého názoru říká, že strach u svěřenců při přeskočů potlačuje z 50% již jen přítomnost trenéra, který tam vždy musí být. U č. 2 říká, že u každého jsou psychické zábrany, zvláště pak u dětí v jejich začátcích při průpravných skocích. Teprve po stém správně provedeném přeskočů už strach pomíjí, jelikož dochází k rutinní záležitosti. Podle T č. 6 je přeskočů nej přirozenější disciplínou pro člověka. Postupné cesty nevedou k vyvolání strachu či zábran, k tomu vedou pouze nepřiměřené překážky, které vyvolávají problém u svěřenců. Tvrdí, že největší problém u přeskočů, zvláště u dětí, je náskok na můstek. T č. 5 považuje za problematickou druhou letovou část, pohyb v čase a doskok.

Diskuze

Odpověď na tuto otázku vždy zněla ano u všech dotazovaných respondentů. Trenéři i učitelé se shodli, že tato problematika vnímání strachu je ovlivněna předchozí zkušeností. Shodují se v tom, že strach je přirozený jev, který má každý, ale někdo ho dokáže více či méně ovládat. Všichni došli k názoru, že špatná zkušenost vyvolává strach. Ten obecně vzniká z ohrožení hodnot přibližováním se k tomuto nebezpečí, vede ke zvyšování aktivační úrovně. To je do určité míry přínosem pro sportovce.

Ovšem tento stimul nesmí přerůst hranici optimálního fungování – Haninova optimální zóna fungování (Hanin, 2000), aby nedošlo ke snížení aktivity jedince (Slepička, Hošek, Hátlová, 2006).

Většinový názor učitelů je, že příčinou je nepřipravenost žáků. Žáci nemají pohybovou zkušenost, dostatečně si nevěří a nejsou ani funkčně připraveni, aby skok mohli provést. Příčina strachu je hlavně v tom, že žák chce skok realizovat a být za něj hodnocen. Sám ví, že nemá na to skok provést a to je příčina strachu. Žák chce, ale neví, vzniká strach u jedince a při výuce tělesné výchovy není čas zabývat se tímto problémem. Oproti tomu v tréninkových hodinách sportovní gymnastiky je podstatně více času zabývat se předcházením strachu. Podle trenérů sportovní gymnastiky je motoricko-funkční příprava na prvním místě, a tak se zde nesetkáváme s jedinci, pro které je skok novum/neznámou, jako to bývá v hodinách tělesné výchovy. Díky vzestupné cestě postupu věkových kategorií a vyzkoušením si velkého množství průpravných cviků a skoků zde nedochází k závažným situacím v tréninkových hodinách sportovní gymnastiky. Ovšem nevznikne-li situace, kdy ambiciózní trenér klade příliš vysoké nároky na svého svěřence. Další příčina navazuje na špatné silově technické provedení, které zapříčiní nezvládnutí skoku a tím může dojít ke střetu s překážkou. V horším případě k pádům a v nejhorším případě ke zraněním. Všechny tyto následky zapříčiní psychický jev jedince, a to jeho strachovou reakcí.

Na otázku č. 2: **Co je podle Vás příčinou strachu?** Dotazovaný T č. 1 říká, že podle něj je to psychická výbava sportovce, která mu dovolí více, než ostatním. Podle U č. 2 je to pouze pud sebezáchovy, který daný jedinec může více, či méně ovládat. U č. 5 dodává, že je to u žáků hlavně nepřipravenost, že se s přeskokem nesetkali v předchozích školách. Je to problematika základních a středních škol, kde se přeskok zanedbává, jak ze strany učitelů, tak i žáků, takže na vysoké škole je to pro žáky novum a jsou nepřipraveni. Z toho vyplývá, že se výuka přeskoků musí začít od začátku, a to kontinuálně, místo aby se navázalo na tyto základy a prohlubovaly se dovednosti a schopnosti studentů potřebné k přeskoku. U č. 6 se s tímto názorem shoduje a dodává, že jde vždy o chtění, které vede studenta k překonávání sebe sama, jelikož student chce zápočet, chce státní závěrečnou zkoušku z gymnastiky apod. I když je to pro studenta velká neznámá, převažuje chtění nad tím, jak přeskok provést a z toho vniká strach. Jinými slovy chce, ale neví rovná se strach. U č. 3 je také toho názoru, ale podotýká, že se jedná v první řadě hlavně o geneticky daný základ a technickou nedokonalost

provádění přeskočků. U č. 7 zdůrazňuje, že žákům chybí zkušenost s touto disciplínou jako takovou. Doslova říká: „Ne asi každému je příjemné rozběhnout se k překážce dosti značnou rychlostí, a poté ji překonat. Žáci nemají pohybové zkušenosti, dostatečně si nevěří, nejsou funkčně připraveni, aby skok mohli provést. Příčina je hlavně v tom, že si jedinec uvědomí, že na to nemá on sám a ne, že to musí udělat“. T č. 2 je toho názoru, že to není neschopnost umění provést skok, jelikož je to většinou skok tolikrát prováděný a opakovaný, ale je to vědomí toho, že neví, co od toho skoku může očekávat. V případě, že skok předtím nikdy neprováděl, tak má obavu, která po zdárně provedeném skoku pomíjí. Odpověď T č. 3 je, že se závodník necítí daný skok provést (nemoc, únava aj.). Trenér vyžaduje něco, na co gymnasta v dané chvíli nemá, nebo co sportovec sám nechce. T č. 4 říká, že počátkem strachu je špatná příprava, nízká připravenost gymnasty po technické stránce, ale i po stránce silové. Jinými slovy nedostatky plus nízké technické provedení se rovná špatně provedený skok, či pád nebo dokonce zranění, jakožto špatná zkušenost, která vede k obavě či dokonce k vyvolání strachové reakce.

Diskuze

Literatura, konkrétně Moran (2004) uvádí jako příčinu strachu velké množství faktorů, jako je vnímání důležitosti skoku (u žáků známka, zápočet, SZZK atd.; u gymnastů důležitost soutěže). Velkou roli hraje faktor vrozených dispozic, které jsou hlavní determinantou pro stav strachu či úzkosti, který sportovci prožívají v dané situaci. Dalším faktorem je mentální stav jedince.

Na otázku č.3: **Jak poznáte, když se někdo bojí?** U č. 6 říká, že záleží na jedinci, u někomu to poznat nelze, u jiného velice dobře. První známky jsou již při rozběhu, respektive hlavně na rozběhu. U č. 5 odpovídá, že to pozná z toho, jak žák stojí, protože neví – stojí a váhá. Je to prý poznat na jeho chování, pohledu, postoji, nervozitě – tápání a nejistota. Podle U č. 5 jsou lepší případy, u kterých strach vidět není, ale pak tak reagují. Žák, který to dává najevo, jako by říkal „pozor“ a trenér musí být připraven. Horší je žák, který to najevo nedává, a pak se zachová neadekvátně. Žáka přirovnává k časované bombě. U č. 7 podotýká, že se žákovi vysloveně nechce skákat, výrazně se disciplíně vyhýbá, a to v davu žáků je nepatrné a přehlédnutelné. Neustále se posouvá na konec řady, dává ostatním přednost ostatním. Ve finále neskočí vůbec, v lepším případě pouze jednou, nebo to prostě nepřeskočí. Rozběhne se, ale pak narazí

na překážku nebo uhne. Vždy najde výmluvu, proč skok nerealizoval. A to, že je žáků v hodinách tělesné výchovy mnoho jim to pouze umožní. T č. 3 říká, že strach u dětí je projeven tím, že se začnou tahat za šponovky, ošívát se, pošťuchovat se, nebo musí jít na záchod, jít se napít apod.

U starších je to většinou vymyšlení něčeho, co nemají, že dnes měli školu dlouho a moc náročnou, že se na to dnes necítí atd. Vše je přednější víc, než skok samotný. T č. 6 říká jinými slovy, že je to projev v chování, který není obvyklý pro daného jedince. Dítě není spontánní, radostné, plné energie, tzv.: „Nechce dát gól“. T č. 1 odpovídá, že se dítě nejčastěji rozbere a cvik neudělá, nebo že po provedení rozběhu při odrazu odskočí stranou nebo narazí na překážku. Přesně neví, co chce udělat a co má udělat. T č. 2 říká: „Nejčastěji se to projevuje tak, že gymnasta cvičí pouze to, co umí i v případě, že má na to, aby udělal nový cvik, ale opět provede zase jen ten skok, co zná“. U č. 2 říká, že strach u jedince se neprojevuje tehdy, když zjednodušíme podmínky a on cvik zvládne. V těžších podmínkách ne, ale má na to. U č. 1 říká, že děti v kolektivu strach nedávají najevo, ale u jednotlivců je znát z jejich strnulých, nepřírodných pohybů.

Diskuze

Na tuto důležitou otázku pro téma této diplomové práce odpověděli trenéři, že je důležité, aby sportovec dával vůbec něco najevo. Je velice důležité znát chování svých svěřenců, jelikož ne každý používá mluvu nonverbální komunikace. Dá se to poznat ze tří hledisek, podle Morana (2004) a) z kognitivního stresu (stav znepokojení nebo negativní očekávání, negativní a rušivé myšlenky, ztráta koncentrace b) somatické neboli tělesné projevy, fyzické projevy úzkosti (zvýšení tepové frekvence, krevního tlaku, bolesti, třes, nucení na záchod...) c) složka behaviorální – změny ve vzorcích komunikace (neklid, neefektivní pohyby, výraz ve tváři) d) sebedůvěra (změny).

Některé typy sportovců, ale i studentů, jak tvrdí učitelé, mohou strach skrývat, a pak při realizaci skoku se zachovávají neadekvátně. To může mít za následek přítomnost strachu, nebo to může být počátek vzniku strachu, jelikož při skoku se může zranit či určitým způsobem odradit. Učitelé i trenéři se shodují v tom, že každý se může projevovat odlišně. Jak tvrdí Slepíčka, Hošek a Hátlová (2006) patří mezi průvodní jevy neklid a jaktace (třes a zadržování v řeči), pocity bezmocnosti, stereotypie v jednání, deformace vztahů k okolí, k vlastní osobě, rozkol v motivaci, poruchy hodnocení,

zúžení vědomí, vtíravost představ, somatické potíže ad. Ovšem velice závažné jsou fyziologické důsledky těchto psychologických jevů. Názory trenérů se shodují s učiteli a jsou shodné i s literaturou Slepíčka, Hošek, Hátlová (2006) v tom, že další projev strachu doprovází celková svalová ochablost a pokles výkonnosti následkem tvorby kyseliny mléčné. Diskoordinace u jedince, který přestává přiměřeně reagovat, jako by neviděl, nemyslel apod. Všechny zdroje dat jsou stejného názoru v tom, že tento jedinec je pasivní, vyhýbá se samostatným akcím, ztrácí důvěru i bojovnost, bojí se, nechce. Jako první znak strachu je váhání, následují důvody proč nerealizovat skok. Podle Morana (2004) se úzkost a stres projevují trhavými a zbytečně svalovými pohyby.

K otázce č. 4: **Proč si myslíte, že se sportovci/žáci bojí?**, jsem získal níže uvedené odpovědi. T č. 2 říká: „To je nejjednodušší odpověď – jsme lidé“. U č. 2 konstatuje: „Opět pud sebezáchovy“. U č. 4 to vidí z pohledu neúspěchu žáka (před skupinou, rodiči, učitelem, sebou samým, úrazu, neznámého). U č. 5 definuje strach jako obrannou reakci na něco, co člověku není vlastní. Doslova říká: „Někdo se bojí výšek, rychlých pohybů atd., pakliže v tom není školený, není na to připravený, tak je to pro něj nezvyklé a neumí to regulovat. Neví, kde je, tzv. se nevidí (imaginace, motorlearning). Podle U č. 1 je to respekt z překážky, která vede k obavě. T č. 5 odpovídá: „Určitě ano, ti , co se bojí méně nebo málo, mají větší šanci se prosadit, ale i zranit“. T č. 4 dodává, že první pokusy jsou vždy doprovázeny určitou obavou a respektem, ba dokonce strachem. Velice záleží na tom, jak moc si důvěřují sportovec s trenérem či žák s učitelem. T č. 3 tvrdí: „Je to nadměrné kladení nároků na sportovce a tlačení sportovce do něčeho, co sám nechce a neví, co se po něm chce“. T č. 6 je toho názoru, že s bázlivými dětmi se v tělocvičnách nesetkává, protože jsou vygenerovány postupným vzestupem v kategoriích. U č. 3 tvrdí, že hlavním důvodem je špatný didaktický postup, špatný pocit svěřence, špatný metodický postup – metodická řada.

Diskuze

Důvodů proč se žáci/studenti bojí neboli pocitů strachu je velké množství. Nezměnitelné jsou vrozené dispozice. Značné rozdíly jsou podle Morana (2004) v rozdílnosti pohlaví, jelikož u mužů kognitivní úzkost zůstává relativně stabilní, u žen se většinou s blížící soutěží zvyšuje. Dále Moran (2004) tvrdí, že u sportovců, kteří jsou relativně málo soutěživí, je to hlavně důležitost soutěže, jelikož čím důležitější je nadcházející soutěž, tím více se u nich objevuje kognitivní úzkosti. Zatímco ti, kteří jsou hodně soutěživí

prokazují stálý vzorec předsoutěžní kognitivní úzkosti. Podle Morana 2004 dalším faktorem perfekcionalismus (přílišné znepokojení svými chybami). Podle učitelů i trenérů jde o neúspěch jedince ať před skupinou, rodiči, učitelem, sebou samým, neznámého, úrazu či výhlídky porážky, která tvoří hrozbu pro jeho sebeúctu. Také faktor sebedůvěry, zvláště pak nedostatek sebedůvěry, který plyne z přehnaného nátlaku ze stran vyučujícího, ať učitele nebo trenéra na svěřence, který chce vyhovět požadavkům, ale sám neví, jak skok provést. Chce, ale neví. Podle Kirstové (1986) malá sebeúcta a neschopnost přizpůsobit se může vést k vyvolání řady problémů vyvolávajících stres. Důležitá je vzájemná důvěra ze strany sportovce ze strany k trenérovi a naopak. Jde o postoj v mysli studentů a sportovců, jelikož pesimistické přemýšlení vede k jejich napětí a rozrušení. Opakem těchto pudově sebezáchovných jedinců jsou typy, kteří se bojí mnohem méně, do všeho jdou s přehnaným nasazením, tak ti mají mnohem větší šanci se prosadit nebo se také zranit! Hlavní rozdíl mezi odpovědí trenérů a učitelů je, že trenéři se s tímto psychologickým jevem setkávají až v těžších případech. Počátky znaků projevu strachu či úzkosti jsou rozpoznány při baterii náborových cviků a tudíž jde o výběr, kde dostávají šanci ti méně bázliví jedinci, kdežto v hodinách TV jsou žáci s různorodostí somatotypu, odlišností povah a rozličným temperamentem.

Otázka č. 5: Myslíte si, že existují některé typy studentů/sportovců náchylných ke strachu? T č. 2 odpovídá: „Jsme lidé a každý má jinou orientaci v prostoru. Ti, co mají vlastnost dobře se vidět v pohybu, tak ti se bojí méně než ti, co tuto vlastnost nemají“.

T č. 3 dodává, že se přirozeně bude bát gymnasta volejbalu a volejbalista se opačně bude více bát přeskočků. T č. 4 říká, že je to individuální, ale jsou tací, co se bojí skoro všeho, nejen přeskočků. Pokud to v nich zůstane, tak z nich nikdy velcí gymnasté nebudou. T č. 5 jinými slovy jsou jedinci, kteří se naučí určitý základ a přes ten se již nedostanou. Důvod – psychické zábrany (strach, úzkost, obava atd.). U č. 2 říká, že se bojí každý. Všichni mají strach a ti, co ho zvládají snadněji, jsou na tom při přeskočků lépe. Ten, kdo tvrdí, že se nebojí, tak lže. U č. 4 má názor, že labilnější povahy s nižším sebevědomím – ti, co stojí vzadu – nemají snahu a důvod se prosadit. Z toho také vyplývá jejich počínání. U č. 5 vychází z typologií temperamentu, které jsou podle něj v úzké spojitosti s různými typy povah. U č. 7 odpovídá na otázku, že určitě existují, jelikož některým žákům není příjemné strukturální složení různých skoků.

U č. 3 souhlasí, podle něj existují určité typy, ale podotýká, že je žák buď motoricky připraven, nebo ne. Jako největší problém vidí časový nedostatek v hodinách tělesné výchovy při práci s žáky, kteří by potřebovali delší a hlavně časově náročnější vysvětlení.

Diskuze

Ano je odpověď všech trenérů a učitelů. U učitelů se setkáváme s různorodostí jednotlivých studentů, jelikož každého z nich provází jiná zkušenost s přeskokem. Někdo skákal a někdo neskákal nikdy. Někdo nedělá žádný sport, jiný je všestranně nadán. Kdežto u trenérů jde o skupinový přístup výuky, jako by byla tvořena jedním jedincem. Všichni jsou si hodně podobní a mají stejný (hodně podobný) základ informací a zkušeností. Jelikož cvičí stejné prvky, cviky, skoky, akty i operace ve stejném časovém úseku. Rozdělení náchylných typů může být na ty, co chtějí cvičit (skákat) a na ty, co stojí v zástupu na konci a jsou spíše do počtu. Ti mají podle učitelů nízké sebevědomí a labilnější povahu. Nemají snahu a důvod se prosadit. Zajisté lze říci, že jde o orientaci v prostoru, protože ti, co se vidí v pohybu, tak ti se bojí méně než ti, co tuto vlastnost nemají. Podobné rozdělení je na ty, co je jim příjemné strukturální složení různých skoků a na ty, co jim toto složení strukturálního pojetí skoku vadí. Toto rozdělení by si každý trenér měl uvědomit, rozpoznat je a přiřadit k nim jednotlivé sportovce, a poté s těmito rozdílnými kategoriemi pracovat. Trenér by se měl ptát svěřenců na jejich pocity, jejich požadavky a jejich názory a řešit je s nimi. Měl by brát jedince jako osobnost, a jak říká Kirstová (1986) osobnost, tedy hodnoty, postoje a modely chování, které dohromady určují individualitu jedince, ta ho činí více či méně zranitelným vůči stresu.

Na otázku č. 6: **S jakým nejtěžším případem jste se setkal?** T č. 3 odpovídá: „Takhle bych to nehodnotil, ale mám závodníky, u kterých musím strach potlačovat větším počtem průpravných cviků a mám i závodníky, které musím hlídat, aby si něco neudělali, protože do všeho jdou takovým způsobem, že strach přenáší na mne“. U č. 2 shrnul žáky do dvou skupin. První jsou ti žáci, kteří nedělali žádný sport – ti mají podle U č. 2 větší strach ze všech činností. Ta druhá skupina žáků, která prošla velkou řadou různých sportů a má za sebou velkou škálu různorodých zkušeností, poznatků a zážitků se bojí mnohem méně. T č. 6 tvrdí, že záleží na vnitřní připravenosti a vyrovnanosti jedince, pak se takové případy neobjevují. U č. 3 nechce definovat „nejtěžší případ“,

ale pouze poukazuje na to, že může být jedinec limitován svojí výkonností, třeba hranicí 14 let (např. jeho věkových disbalancí), v případě nácviku těžších cviků – neschopnost realizace jedince může mít za následek konec jeho činnosti a odchod k jinému lehčímu, pro něj zvládnutelnému cviku. U č. 5 také nechce říkat „nejtěžší případ“, ale je podle něj mnohem horší rozmyšlení si pokusu skoku na základě strachu, pak se jedinec chová, jako „časovaná bomba“ a učitel neví, co žák udělá. Z toho pak vznikají případy, že žák není schopný splnit požadavky a potlačit vůlí negativní jevy. Řekne „jdu na skrčku“ a skočí vždy roznožku, a to je nebezpečné i pro trenéra. Protože volní pohyb má být přesně to, co člověk chce udělat (špatně či dobře), ale tělo by mělo poslouchat to, co chci udělat já (myslí). Když se vloudí vnější vlivy, je převaha negativní, a to je špatné vždy. U č. 7 rozděluje chlapce od dívek. Muži překonávají strach už jen tím, že jsou muži, ale respekt z přeskočků stále zůstává. Překážku ale překonají, kdežto u dívek je to trochu odlišné. V takové situaci se většinou rozbřečí, a to je konec pokusů pro tuto vyučovací hodinu. T č. 2 se setkal u jedinců po úrazu s tím, že on sám (sportovec) nevěděl, co od zraněné části svého těla může čekat. Bylo to cvičení v nejistotě, stále přítomná obava, strach z dalšího, nebo těžšího, zranění vedla ke konci jeho kariéry.

Diskuze

U této otázkou jsem předpokládal, že odpovědi budou více vyčerpávající a obsahově pestřejší a zajímavější. Nikdo z dotazovaných neuvedl nejzávažnější případ, asi si nechávali tuto definici na horší časy. Trenéři uvedli, že existují sportovci, které musí mírnit, ale pak také ty, které musí hodně podněcovat k nějaké činnosti. Trenéři i učitelé jsou jednotného názoru, když svěřenec dá najevo svůj strach a vyučující se podle toho zachová, než když je strach maskován, a poté se jedinec zachová neadekvátně. Jde také o to brát v potaz věkové rozdíly a limitování výkonů věkovou výkonností. Příklad: výkonnost u chlapců v pubertě je spojená s růstovými disbalancemi. Nejtěžší případy vznikají po úrazech, kdy nejen trenér, ale sportovec neví, co může od zraněné části svého těla očekávat, je to cvičení v nejistotě, které může vyvrcholit i koncem sportovní kariéry.

Otázka č. 7: Kdy se Vám strach odstranit nepovedlo a proč? U č. 3 má názor, že dobře připravená a správně vedená hodina s postupnými kroky výuky,

ne pokus - omyl, nikdy nevede k takové chybě. Strach se podle něj dá do určité míry potlačovat. V praxi si musí učitel s žákem vzájemně věřit. U č. 4 říká, když u přeskoku skupina zvládá a jen jeden jedinec ne, tak na něj zaměří své výchovné kroky, aby skupinu dohnal a postupovali společně. Ovšem je možnost, že zvýšené nároky na tohoto jedince nemusí (jedinec) zvládnout a nastává situace, kdy dojde k ještě většímu zablokování chování tohoto jedince. U č. 5 zažil ve své kariéře i rozhovor s psychologem, kdy psycholog neobstál a jedinci nepomohl. Podle něj jedna špatná zkušenost stačí k tomu, aby byla vytvořena neodstranitelná bariéra. Špatná zkušenost rovná strach. U č. 6 tvrdí, že když taková situace nastane, je to hlavně z časových důvodů, že se odstranit či potlačit strach nepodaří. T č. 3 říká, že takovou zkušenost nemá, jelikož děti (gymnasté) prochází etapou sportovní předpřípravy, kde se postupně s touto disciplínou seznamují. Postupně se učí běhat, odrážet se z můstku, zvykají si postupně na překonávání různých překážek a u takových sportovců tato situace nenastane. Jen tehdy, když se jim výrazně změní podmínky např. koza za bednu, tak chvilku trvá, než děti samy zjistí, že na to mají, pak je vyhráno nad strachem. T č. 5 podotýká, že záleží také na období, ve kterém se nachází např. s omezeným vybavením tělocvičny, ale hlavně na kreativitě trenéra a jeho pestrosti a zajímavosti průpravných cviků, ale i třeba na výměně prostředí. U č. 1 pro potlačení strachu u jedince volí výběr jiného cviku/skoku. U č. 2 říká, že strach není dobré potlačovat či odstraňovat, ale je velice důležité, aby si žák/sportovec sám uvědomil a našel příčinu jeho úzkosti/strachu. T č. 6 opět říká, že skrytý strach je nebezpečnější, než projevený. T č. 3 říká, že to někomu trvá déle, ale každý na to musí přijít sám a s tím se také sám vypořádat. Strach je podle T č. 3 mnohem menší v méně kvalitní soutěži. Při vyšší soutěži např. Mistrovství České republiky, Mistrovství Evropy je strach vysoký. Závodník si musí najít svůj způsob, jak se strachu vyhnout, odpoutat se od něj, odreagovat se. T č. 2 říká, že je to u všech gymnastů př. cvičíte cvik a pak zjistíte, že vám tento cvik nesedí a přecházíte k jinému cviku/skoku.

Diskuze

Souhrnný názor jak učitelů, tak i trenérů je, že dobře připravená a řádně vedená hodina tělesné výchovy či tréninková jednotka sportovní gymnastiky může vést ke vzniku strachu. Postupné kroky výuky a dodržování zásad didaktických metod při výuce předcházejí těmto nechtěným psychickým stavům. Rozdíl mezi trenéry a učiteli je, že trenéři se tímto problémem většinou nezabývají, začátečníci procházejí etapou

sportovní předpřípravy, kde se postupně s touto disciplínou seznamují. Když taková situace nastane, volí cestu jiného skoku, způsob odstranění, změnou cvičícího prostředí. U učitelů je problematika pojata z časových důvodů formou informace o možnosti nápravy jejich chyb na doučovacích hodinách. Jelikož v hodinách tělesné výchovy na nedostatky či případy jednotlivců není čas. Při odstraňování strachu záleží v jakém časovém období se závodník nachází a zda je čas a prostor tento stav odstraňovat.

Otázka č. 8: Proč se některým studentům/sportovcům strach nepodaří odstranit nikdy? Názor T č. 3 je, že si každý musí najít sám sebe a svůj důvod, proč cvičí, a poté i způsob provedení. Doslova říká: „Někdo malovat umí, jiný ne. Někdo má lokomoci přirozenou, jiný ne, tam se pak pozná, zda má smysl postupovat do vyšších kategorií. T č. 2 soudí, že je to důvod, že sami sportovci nevědí, co se od nich chce a sami nevědí, co vlastně mají dělat. T č. 4 tvrdí, že u studentů se to nepodaří určitě. U 1 řekl, že když se na tomto problému systematicky pracuje (což v tréninkových hodinách z časových důvodů lze), tak se strach potlačit podaří, ale když se tomuto tématu budeme vyhýbat, tak tam zůstává a postupným nabalováním roste. Názor T č. 4 je, že u gymnastů se postupnou přípravou skupina vytrídí a jen ti nejodolnější zůstávají. Ti, co se bojí odpadají již v předpřípravném a přípravném období. U č. 3 říká: „Zajisté, že existují testy, které toto odhalí a změří, ať zpětně či předem, ale z praxe mohu porovnat pouze to, zda se cvik naučil, zvládl, či ne. U č. 2 říká, že je to jedincův extrémní pocit, že se zraní. T č. 6 je utvrzen v názoru, že je to zapříčiněno předchozími zákazy rodičů a vychovatelů (např. lézt po stromech, skákat atd). Jinými slovy je strach rodičů - obava ze spontánnosti – potlačování přirozeného chování – vytvoření strachu v podvědomí. U6 hájí názor, že samotné potlačování strachu je samo o sobě špatné, jelikož zárodky strachu stále zůstávají a mohou opět narůst. Potlačování je podle jeho názoru negativum. Je důležité se podívat a pochopit jádro tohoto strachu a pracovat na tomto problému. Dělí to na dvě kategorie. První alternativa je odmítnutí (zvolení si lehčího cviku přeskoku). Druhá alternativa popráni se s problémem. Totéž tvrdí i U č. 7. pohybový obsah je podle jeho názoru natolik rozmanitý, že pohybová struktura, která bude nepříjemná, může být jeho hlavním úkolem. U mladších dětí je velice důležité projít všemi pohybovými strukturami. Důvod, proč se některým studentům nepodaří strach potlačit nikdy, je podle U č. 5 míra snahy smíření, neboli nebojování s problémem. Tzv. jak se s tím vnitřně popere, vlastním postojem se špatnou zkušeností.

Diskuze

Podstatou je jakákoliv činnost umět si odůvodnit, proč to člověk dělá, dělat chce a za jakých podmínek to dělat bude. Na základě toho, jaké podmínky a jaké vlastnosti jedinec má, se má rozhodnout. Je-li sportovec vybaven přirozenou lokomocí, zvládá skoky lépe, než ti, co jsou lokomocí vybaveni méně. Velice důležité je, aby jedinec, ať již jsou to studenti nebo sportovci sportovní gymnastiky, musí vědět, co se o nich požaduje, co musejí dělat, či mají dělat k tomu, aby zvládli zrealizovat skok se všemi náležitostmi. V případě, že nevědí a nenechají si poradit od svého učitele či trenéra, platí podle trenérů i učitelů pravidlo „komu není rady, tomu není pomoci“. V těchto případech se strach odstranit nepovede. Zásadní je pro většinu trenérů důvod či prapůvod dnešního vzniku strachu ten, že rodiče nenechávají své děti v přirozeném vývoji spontánnosti, ale omezují je, aby nikam nelezly, aby nespadly, aby se nikde nehoupaly, zkrátka ho začleňují do prostředí, které je uměle bezpečné. Když pak nastane situace (zvláště pak u žáků), kdy mají v rychlém běhu překonat překážku a to ještě podle určitých pravidel, vzniká velký problém, který je těžké odstranit. Jelikož tento žák nemá možnost ani nápodoby či přiřazení ve své mysli k předchozím zážitkům či zkušenostem. V takových případech může být trenér či učitel sebelepší, může perfektně zvládat psychologické i didaktické metody výuky, ale v těchto případech se mu strach zkrátka odstranit nepodaří. Podle Slepíčky, Hoška, Hátlové (2006) v takových případech lze uplatnit ideomotorický trénink za použití imaginace. Lze ji použít pro plánování, nácvik techniky, detekci a nápravu chyb.

Otázka č. 9: Co je podle Vás nejhorší v přístupu ke studentům/sportovcům, kteří se bojí? Odpověď U č. 7 je, že ze strany učitele je to úkol dlouhodobé práce se strachem či úzkostí, ale při časovém rozsahu výuky, jaký učitelé mají, není možnost pracovat na tomto problému s žáky více. Můžeme jim ukázat cestu, doporučit jim to, co mají dělat, ale už je na studentech samotných, aby se strachu zbavili. Podle T č. 1 je to nedostatek průpravných cviků, které navádějí sportovce k tomu, že cítí, že ten cvik udělá sám individuálně, jelikož v kolektivu při stejném počtu průpravných cviků a stejném postupu se vždy objeví jedinci, kteří se vyčleňují ze skupiny těch, co skok zvládli. T č. 2 zdůrazňuje, že hlavní důvod je nucení sportovce do skoku: „Teď musíš, jdi a dělej“. Pro sportovce je to nepříjemné, jelikož má v hlavě chaos. Říká si: „Já se bojím, trenér mě tlačí, já nevím, co přesně chce“. Sportovec z toho má smíšené pocity a je velká pravděpodobnost, že skok neudělá. Jinými slovy T č. 3

říká: „Je nejhorší sportovce nutit. Pouze společnými silami musíme najít způsob řešení daného pohybového úkolu. Způsobů je mnoho, jeden může začít od začátku, jiný z opačného konce“. Ale podle T č. 4 křičení a extrémní tlak na svěřence není vůbec vhodný. Sportovec musí mít k trenérovi důvěru a věřit mu. Příklad: „já tě vezmu – pronesu, poté pohyb zrychluje, až ho udělá sportovec sám“. Je to cesta, jak se dostat dál, pouze vzájemná důvěra může vést trenéra se svěřencem k dobrému výsledku. U č. 3 vyzdvihuje především komunikaci mezi žákem a učitelem, protože když učitel nebo trenér neumí vysvětlit, co chce po svěřenci a opačně, když žák neví, co po něm učitel chce, výsledek nemůže být dobrý. Důležité jsou i metodické řady, rytmizace v rozběhu a náskoku. U 5 říká, že největší chybou jsou: „Násilné formy chtít to zlomit rychle, násilné srovnávání s ostatními také nefunguje“. Nedodržení postupnosti, pozvolnosti, individuálního přístupu, zvláštních lekcí – doučování. U č. 1 dodává, že špatná je i laxnost v řešení problému, místo aby byl odbourán, vzniká tak prohloubení psychologické zábrany.

Diskuze

Všichni trenéři sportovní gymnastiky považují za nejzávažnější chybu nucení sportovce do skoku. Sportovec, který nechce cvičit, má nějaký důvod, a ten musí trenér odhalit a najít způsob řešení, jelikož jde nejčastěji o různé příčiny strachu. Učitelé a trenéři tvrdí, že velikou chybou je špatná komunikace mezi vyučujícím a žákem/sportovcem. Shodně obě dvě strany, jak trenéři tak učitelé tvrdí, že když svěřenec neví, co po něm vyučující chce, tak zajisté nemůže mít dobrý výsledek. Zde podle trenérů hraje velikou roli i samotný trenér a jeho osobnost. Trenér musí ovládat empatii (vcítění se do sportovce – pochopení sportovce).

Když je trenér autoritářského typu, který vyžaduje poslušnost, precizní plnění úkolů, je rigidní až krutý, hrozí ba dokonce trestá. Mluví vulgárně, zbytečně křičí atd. Ale také, když používá neadekvátní sarkasmus, cynismus. Užívá negativních neverbálních projevů. Diskutování problému řeší s dalšími osobami. Měla by být přímá konfrontace tváří v tvář s jedincem, jehož se problém týká. Dle mého názoru by neměly být používány násilné formy výuky, které vedou k rychlému překonání strachu. Např. opomenutím didaktických zásad (Svoboda, 2003), postupnosti, pozvolnosti, vzestupnosti kladených nároků, ale i individuálního přístupu.

Otázka č. 10: Co považujete za nejdůležitější při odbourávání strachu? T č. 3 odpovídá, že je nejdůležitější věřit si navzájem, ve vztahu trenér – závodník a opačně. Jedině tak najdou společnou cestu. Jakmile je nedůvěra pouze z jedné strany, tak je to úplně špatně. T č. 2 upřesňuje tvrzení, že průpravná cvičení vedou k tomu, aby se sportovec viděl v tom či onom cviku nebo skoku. Zkoušel více variant provedení a aby on sám měl šanci říci, co mu sedí, co je vyloženě jeho způsob provedení. U č. 1 opakuje důležitost vzájemné důvěry a přidává, že musí být obě tyto strany trpělivé. U6 opět zdůrazňuje, že je zásadní neodbourávat, nepotlačovat strach, ale je velice důležité si uvědomit, co chci, co nechci a podle toho volit cestu. U č. 7 říká, že žáci musí najít sami v sobě sebedůvěru a musejí být sami o sobě přesvědčeni, že skok mohou zvládnout. To se dá udělat jedinou cestou a to tak, že se jedinec bude funkčně připravovat, aby skok zvládl, protože pokud bude sportovec přesvědčen, že na to funkčně má, jediné pak může skok dobře provést. Důležité je daného člověka přesvědčit o tom, že to zvládne. U č. 3 k tomu říká, že nám k tomu slouží ideomotorický trénink, ale u žáků nelze z časových důvodů tuto metodu aplikovat. Odpověď U č.5 je, že v hodinách tělesné výchovy můžeme zlehčit podmínky, změnit postup, pozvolnost, snížit náročnost, uvést svěřence do klidu – pod tlakem se strach odbourává špatně. Musí s tím být svěřenec smířen a sám chtít. U č. 4 dodává, že důležitá je i správně provedená záchrana (dopomoc) ve správný čas, na což musí mít učitel vrozený cit. T č. 6 upřednostňuje rozvíjení maximální obratnosti a rozvoj za použití různých prostředků. U č. 2 doplňuje, že je nutné skoky provádět do měkkého dopadu, třeba i při zápočtu, či jiném hodnocení. Vyučující by měl nenápadně směřovat cvičence tam, kam ho chce dostat. T č. 5 k doskokům do měkkého dopadu dodává, že pro pocit větší bezpečí skákajícího je možno použít větší množství chráničů a žíněnek a vštípení pocitu toho, že na to jedinec má, že je silný. Velice důležité je, aby nebyl unavený, když skok provádí, jelikož by mohlo dojít ke zranění.

Diskuze

Podle trenérů a učitelů je to dobrá komunikace mezi oběma stranami, jeden druhému musí naslouchat – přijímat informaci, kterou nám chce druhá strana sdělit, chápat nonverbální vyjadřování, porozumět konfliktům a rozvíjet umění konfrontace. Vyzkoušet více variant provedení přeskoků a vyhovět svěřenci nejen při samotném provedení skoku. Musí fungovat vzájemná důvěra a trpělivost na obou dvou stranách. Důležité je, aby jedinec byl funkčně připraven, a aby našel sám v sobě sebedůvěru, musí

být sám o sobě přesvědčen, ale také o realizaci svého skoku. Trenér i učitel by měli znát správné provedení dopomoci, jelikož jim nemusí touto dopomocí pomáhat, ale také překážet a tím i škodit. Podle Hoška, Slepíčky, Hátlové (2006) je zlehčení pokusu, dopomoc, použití zlehčujícího prvku, přiblížení odrazu, snížení výšky přeskokového náradí apod., jinými slovy jak říkají trenéři zlehčení a zjednodušení podmínek pomáhá zvládnout strach. Důležitou roli podle trenérů hraje skutečnost vidění se v pohybu (imaginace, motorlearning). Lze ji použít nejen pro učení a nácvik nových dovedností, technik, ale i pro plánování a nácvik taktik. Je možné ji použít hlavně v krizovém místě sportovcova psychického zablokování, kde ho v mysli můžeme opravit. Také ji lze použít jako trénink v době zranění apod. pro odstranění strachové reakce. Na rozdíl od trenérů učitelé nepoužívají imaginaci z časových důvodů v hodinách tělesné výchovy.

Na otázku č. 11: **Co je podle Vás nejlepší prevencí před strachem u žáků/sportovců?** T č. 3 říká, že je to získání co nejrůznorodějších a co možná nejpočetnějších zkušeností v dětském věku. I ten sebemenší pohyb musí jedinec ovládat volným myšlením. Musí ho vědět, znát atd. (trenér musí svěřencův skok umět vysvětlit, ukázat, případně provést a poté společně zrealizovat). T č. 4 tvrdí, že nejlepší prevencí před strachem u sportovců je dobře připravený a vedený trénink a dobrá příprava ve všech parametrech. T č. 6 jasně definoval nejlepší prevenci: „Postupně, postupně, postupně“. U č. 5 považuje za nejlepší prevenci včasné reagování na jakékoliv rozmyšlení žáka, aby se z toho nestal model, kterému podléhá. Ne formou trestu, ale aby to pocítil – reagoval na to. Postupně zvyšovat náročnost, aby nedošlo k tomu, že se zalekne. Pozvolna, po malých krůčcích. U č. 7 jakožto učitel doporučuje řešit funkční přípravu už na základních a středních školách, kde by výuka měla být systematická, rozcvičení by mělo mít vzestupný charakter přípravy organismu na samotný přeskok. Neřešit to tak, že se řekne: „Dnes budeme dělat přeskok“ a jde se rovnou skákat roznožka. Důležité je dodržovat didaktické zásady. Neusnadňovat si práci ze strany učitele. Příklad: pro větší četnost vyzkoušení si přeskoku si budou dávat žáci záchranu vzájemně, i když jim to nikdo nikdy nevysvětloval a nikdy se s tím nesetkali a tím pádem to ani neumí. Zásadou U č. 1 je netlačít děti do náročných cviků, když nemá dítě třeba sílu, či je to nad jeho schopnosti – dochází tím ke strachu. T č. 2 volí alternativu dobrovolnosti. Jeho způsob výuky v tréninkové jednotce spočívá: „Jestli chceš ..., jestli se na to cítíš, tak to pojd' zkusit“.

Když to jedinci opravdu nejde, zvolí metodu vyhasínání – vysadit skok na určitý čas. Podle T č. 2 existuje nepsané pravidlo: „Co se naučíš podruhé, už nezapomeneš“. U č. 4 volí jako nejlepší prevenci zařazení herní činnosti.

Diskuze

Důležitou roli při prevenci proti strachu hraje samotné potlačování/odbourávání/odstraňování či použití jiného slova pro práci se strachem. Ze všech těchto slov cítíme určité negativum, a to je vždy chápáno záporně, ať nazýváme boj se strachem jakkoliv. Jinými slovy jde o to neodsunovat problémy strachu či úzkosti nebo stresu do pozadí, ale musíme o nich mluvit, najít jejich podstatu a s tou pracovat. Trenéři tvrdí, že jde o nasbírání zkušeností v co možná největším počtu a v co nejširším zaměření. Tak dochází ke všestrannosti a odolnosti organismu, hlavně i z hlediska jedincovy psychiky. Co se týče prevence, měl by trenér umět živě popsat strukturu skoku Slepíčka, Hošek, Hátlová (2006) – představa pohybu má zásadní význam pro řízení motoriky, předvést ho, dopomoci při záchraně, ale i provést či pronést cvičence skokem, rozfázovat skok a dokázat ho zrealizovat se cvičencem. Vymýšlet zajímavé, ale hlavně účinné baterie průpravných cviků, ale všechny nové i stávající akty či operace učit a opakovat postupně, vzestupně opakovat a nezapomínat na jejich účinnost. Alternativa dobrovolnosti výběru způsobu učiva ze strany sportovců může být použita v případě, že sportovci/žáci volí aktivní přístup v hodinách tělesné výchovy či v průběhu tréninkových hodin sportovní gymnastiky.

Otázka č. 12: **Jaké didaktické (specifické) metody používáte pro odstranění strachu?** U č. 4 často používá rozfázování na jednotlivé části přeskoku (běh, náskok, odraz, dohmat atd.). T č. 4 používá metody verbálního vysvětlení, ukázkou, pronesení skokem, postupné zrychlení, s dopomocí, s lančem, dotykové a svou přítomností. T č. 1 říká, že uplatňuje opět průpravné cviky pro zjištění zvládnutí cviku a jako hlavní metodu motivaci (sázka o něco mezi sportovci, s trenérem). Mezi jeho specifické metody patří zařazování cvičení před opačným pohlavím, rodiči atd. T č. 2 odkládá cvik, když skok svěřenci nejde, ale když je tomu naopak, radí hodně pokročit. T č. 6 uplatňuje metodu pochvaly. Důležité je pochválit i slabšího cvičence. Musí to ale vysvětlit ostatním sportovcům, proč chválí jednoho z nejhorsších sportovců, když se mu povedl pouze tento jediný skok, aby nedošlo k rozporům ve skupině. U č. 5 zlehčuje podmínky přeskoku odchytním v lanči. Vyšší důvěra při dopomoci

u žen/dívek je vhodnější, když ji provádí trenér. Důvod – dívky více věří trenérům, než trenérkám. K navození důvěry uplatňuje lanče, změkčení podmínek dopadu. U č. 6 žádné specifické didaktické metody nepoužívá. Psychická stránka je podle něj stavěna hodně vysoko. Vyřikáním si problému, co sportovci vadí, čeho se bojí aj. Zda to chce udělat jinak, rozebrat to přímo s dotyčným jedincem. Je třeba ho uklidnit, aby se na pohybovou stránku soustředil mnohem víc.

Diskuze

Zásadou proti strachu je podle trenérů i učitelů dodržovat všechny didaktické zásady výuky. Obě kategorie se ve svých odpovědích shodují, že jde hlavně o barvitý popis cviku (skoku), názorná ukázka, jednak někým, kdo cvičí velmi dobře, ba dokonce samotným trenérem. Jak zmiňují Slepíčka, Hošek, Hátlová (2006) „příklady mají tendenci táhnout“ (lat. exempla trahunt), jelikož vidění zvládnutí cviku a momenty nápodoby mohou pomoci překonat strach. Pronesení skokem či jeho rozfázování na jednotlivé části, skoky s dopomocí, s lančem, dotykem a přítomností trenéra. Pro utvrzení psychického pocitu zvládnutí doporučují trenéři i učitelé širokou škálu různých průpravných cviků. Shodně se obě strany učitelů i trenérů shodují v metodě motivační, ať s individuálním (zaměřen na konkrétní sportovce), typologickým (společný motiv pro homogenní skupinu) nebo topologickým (nabídka více různých motivů, sportovec si vybírá) přístupem používají všichni trenéři a učitelé k potlačení či odpoutání od strachu. Používají metodu expoziční, kdy předávají obsah činnosti sportovci buď přímým přenosem (popis, výklad, vysvětlení...), zprostředkovaným přenosem pomocí svého názoru, či metodou individuální percepce (vnímání ze strany sportovce).

Otázka č. 13: Uplatňujete nějaké (specifické) psychologické metody při potlačování strachu u svěřenců? T č. 1 říká, že hlavní zásadou je naučit děti, co nejvíce průpravných cviků dokud jsou malé a nejsou bázlivé. Jednak jsou menší, odolnější, přizpůsobivější. T č. 3 tvrdí, že každý z řady sportovců si musí najít svůj vlastní způsob a důvod proč cvičí – cvičím pro sebe, cvičím pro trenéra, cvičím pro rodiče atd. Uplatňuje výuku způsobem odměny, ale pouze v mladších kategoriích. T č. 5 radí, že svěřencům je nutné do paměti vštípit pocit zvládnutí, ulehčení, osvojení známého. Podle T č. 4 je to pohovor – vysvětlení, popisování příkladů z historie, přirovnávání známých gymnastů, ba dokonce vymyšlení si příhod, které sportovce povzbudí.

U č. 2 se také přiklání k této alternativě výuky a zdůrazňuje postupné přidávání na obtížnosti. T č. 6 dává přednost pohybové činnosti, kterou má svěřenec radši. Pro motivaci a odpoutání od strachu používá upozornění na vzor ve skupině. U č. 4 říká, že názorná ukázka nic nepokazí, zvláště pak, když je provedená trenérem, od kterého žáci čekají psychickou a morální podporu. U č. 5 při výuce používá i milosrdnou lež ke snížení psychické tenze, odvedení pozornosti k něčemu jinému, jinými slovy uvést žáka do klidu. U č. 7 používá sarkasmus a slovní vyjádření – zlehčení situace, ale pouze u starších a zvláště pak u dospělých. T č. 1 má názor, že je někdy důležité, aby trenér zařval, jindy aby pochválil, někdy urazil – vyplývá to z individuální situace. Osvědčenou psychologickou metodou je načas vyměnit prostředí tělocvičny, což vede k tomu, že sportovci dokáží udělat cviky, prvky, skoky, o kterých ani trenér sám nevěděl, že je svěřenci udělají. Podmínkou je přejít do lepších podmínek než jsou dosavadní.

Diskuze

Trenéři říkají, že hlavní zásadou je naučit děti co nejvíce průpravných cviků dokud jsou malé a nejsou bázlivé, jelikož jsou menší, odolnější, přizpůsobivější, nepřemýšlejí o tom, co dělají a proč to dělají a nevědí, že by se jim mohlo něco stát v přítomnosti PANA TRENÉRA, jelikož mu bezmezně věří. Trenéři říkají, že existuje odstranění psychických zábran, jako je strach či úzkost v čase soutěže. Slepíčka, Hošek, Hátlová (2006) zmiňují přítomnost „diváckého hecování“, zvláště pak opačného pohlaví, ovšem musíme znát jedince, jelikož by mohlo dojít i ke studu a tím i k úplnému odmítnutí aktivity. Dále tito autoři doporučují a trenéři i učitelé jsou stejného názoru, že sugestivní přemlouvání, které počítá s autoritou vedoucího cvičitele a má po dobu přiměřeného citového nátlaku, nepočítá se ani tak s racionální argumentací jako s citově podloženou vírou cvičence v předkládanou sugesci, podloženou autoritou cvičitele. Způsob výuky odměnou uplatňují trenéři pouze v mladších kategoriích. A jak říká Slepíčka, Hošek, Hátlová (2006) slib odměny, respektive trestu za provedení, potažmo neprovedení cviku. Trenéři také užívají pro způsob výuky „příklady mají tendenci táhnout“ popisováním příkladů z historie, přirovnávání známých gymnastů, ba dokonce vymyšlením si příhod, které sportovce povzbudí. Trenéři dávají pro dobrý pocit svěřenců na výběr, jakým chtějí vést výuku. Dobré dle mého názoru také je, že trenéři pro motivaci či odpoutání od strachu používají upozornění na vzor ve skupině

či na starší gymnasty v tělocvičně. Pro zpestření a odpoutání od strachu při výuce používají učitelé, ale i trenéři zavedení herního prvku, např. sázení se apod.

Otázka č. 14: Jak postupujete proti návratu již odstraněného strachu?

U č. 7 odpovídá: „Jestliže sportovec jednou strach překoná, tak se mu vrátí ze stejných důvodů jako ho měl předtím. Důvodem je to, že mu chybí praxe. Sebedůvěru nalezne jedinec při vyzkoušení jednodušších skoků až po skoky složité“. U č. 5 odpovídá: „Ovšem, že se to může stát, pakliže se to stane, je to chronické. Když se nějaká metoda neosvědčí, radí použít jinou, třeba vyhasínání apod. U č. 4 se v takovém případě vrací k základům a pokračuje ve výuce se zlehčením podmínek. U č. 6 zdůrazňuje soustavnost, postupnost, bezpečnost, zlehčení podmínek, dopomoc atd. Všichni trenéři a učitelé se shodují v tom, že se má vše neustále opakovat, opakovat a opakovat!

Diskuze

Názor trenérů je, že jestliže sportovec jednou strach překoná, tak se mu vrátí ze stejných důvodů, jako ho měl předtím a to tedy znamená, že jde o to vyvarovat se stejným chybám ve výuce/tréninku. Není to věc pouze sportovce, ale hlavně trenéra. Trenéři tvrdí, že jestliže se to stane více jak dvakrát, je to chronické a musí se s tím u tohoto jedince počítat. Postup, ve kterém se shodují trenéři i učitelé je ten, že každá hodina tréninku sportovní gymnastiky i výuka v tělesné výchově by měla mít vzestupný charakter od již známého k méně známému, od lehčích, dobře zvládnutých cviků (skoků) až po ty nové, ještě nenaučené. Důležitá je v tomto postupu i zásada uvědomělosti, kdy se využívá stanovených postupných cílů, průběžného hodnocení výsledků a získání u cvičenců přesvědčení o prospěšnosti prováděných cvičení. Strachu u svěřenců je možné předcházet z hlediska funkční přípravy, jelikož kdo není připraven fyzicky není připraven vůbec. V případě drobných náznaků jedincova zakolísání můžeme použít metodu vyhasínání a na určitý čas skok vynechat nebo změnit prostředí podmínek nácvičky ba dokonce tělocvičny.

5. Závěr

Vypracováním diplomové práce na téma „Strach při nepřevratových skocích v disciplíně přeskok“ pro mne bylo určitě výzvou. Výzvou rozšířit si znalosti v oblasti teoretické stránky přeskoku a zároveň moci se setkat s vyučujícími kapacitami v oboru a nechat se tak obohatit o jejich zkušenosti z praxe. Zároveň možnosti získat detailnější informace o strachu (anxiozitě) všeobecně, jeho příčinách a jeho možném odstranění. Výzva spočívala rovněž ve snaze stručně přiblížit tuto práci ostatním, v čem spočívá zásadní problém této emoce, a to z hlediska teoretického i praktického. Záměrně jsem zvolil praktický i teoretický pohled, abych lépe pronikl do podstaty problému.

Při přeskoku rozvíjí cvičenci nejen pohybové vlastnosti, jako je rychlost a obratnost, ale i morální a volní vlastnosti, kterými jsou nebojácnost, rozhodnost a silná vůle. Ty jsou totiž nutné k odstranění strachu, anxiozity.

Jak již bylo zmíněno výše, strach (anxiozita) může mít řadu příčin a je reakcí na stávající, či hrozící, nebezpečí, nebo primárně reakcí na hrozbu bolesti a ztráty života. Strach je velmi složitou emocí a není lehké ho odbourat. Přesto se s ním dá pracovat.

Z výzkumu provedeného s trenéry sportovní gymnastiky a učiteli tělesné výchovy a jejich přístupu k výuce vyplývá, že je velmi důležité dodržovat didaktické zásady. Začínat především s *názorností*, tedy dostatečným vysvětlením a za použití přímé či nepřímé ukázky. Je nutné, aby si byl cvičenec jistý tím, co dělá a proč to dělá. Trenéři a učitelé se shodují, že strach často vzniká, neboť: „sami sportovci nevědí, co se od nich chce a sami nevědí, co vlastně mají dělat.“

Důležitá je také zásada *uvědomělosti*, kdy se využívá stanovení postupných cílů, průběžného hodnocení výsledku a získání u žáků přesvědčení o prospěšnosti gymnastických cvičení.

Neméně důležitá je *soustavnost a přiměřenost*, čili systematičnost a logické zřetězení učiva, prvků. Správná skladba prvků a pravidelnost opakování hrají nezanedbatelnou roli. Jak podotýká jeden z dotazovaných učitelů: „Jestliže sportovec jednou strach překoná, vrátí se mu ze stejných důvodů. Příčinou je, že mu chybí praxe. Sebedůvěru nalezne jedině při vyzkoušení jednodušších skoků až po ty složitější!“ Dostatečným

tréninkem a opakováním si cvičenci vytváří trvalé návyky. Zásada *trvalosti* je tedy dalším kritériem kvality řídicí práce trenéra či učitele.

Z výzkumu mezi trenéry a učiteli je patrné, že strach svěřenců je možné překonat prostřednictvím funkční přípravy. Především na základních a středních školách, kde by měla být výuka systematická a se vzestupným charakterem koordinační náročnosti obsahu výuky gymnastických aktivit, motivací a dostatečným vysvětlením, včas zvolenou metodou vyhasínání či změnou prostředí, příp. zlehčením podmínek, změněným postupem a hlavně vytvořením důvěry cvičence v sebe sama i svého trenéra či učitele. Nevýhodou je, že učitelé tělesné výchovy nemají v hodinách dostatečný časový prostor k odbourávání strachu, a proto odkazují studenty na doučovací hodiny. Vysokoškolským učitelům jde o to, aby studenty seznámili s těmi dovednostmi, jelikož potřebují, aby tyto dovednosti zvládli popsat, naučit a předat, které budou potřebovat k tomu, aby sami mohli učit. Jinými slovy naučit je učit! To, že je učitelé naučí těmito dovednostem, tj. takový bonbónek navíc. Na druhou stranu u trenérů je primární, aby sportovce naučili tyto dovednosti, snad proto s problematikou strachu při přeskoku u cvičenců mají lepší výsledky.

Cílem této práce nebylo uvádět zde informace o druhu či způsobu měření úzkosti nebo stresu, ale šlo o to, zjistit zda trenéři i učitelé dokáží tyto psychické jevy poznat a uvědomit si je při výuce v hodinách bez použití jakýchkoliv dotazníků, měření atd., a dále s nimi pracovat. Proto se zde neuvádí informace o dotaznících, které se zabývají teorií vysvětlující vztahy mezi závodní úzkostí a výkonem, ale jsou zde ve výsledcích shrnuty teoretické informace od různých autorů a praktické informace od učitelů tělesné výchovy a trenérů sportovní gymnastiky.

Jedním ze základních témat mé diplomové práce bylo vymezit detailně emoce strachu, úzkosti, stresu a rozebrat charakteristiku přeskoku a psychické poznávací procesy při pohybových cvičeních včetně prostředků k překonání strachu. Při rozhovorech jsem se setkal také se situacemi, kdy dotazovaní přemýšleli spíše o přesných definicích, než o vedení a náplni tréninkové jednotky. Při analýze výsledků jsem byl mile překvapen, jak trenéři i učitelé vedou své hodiny po stránce didaktické. Zjistil jsem, že dokáží odhalit skryté talenty a z nich vytvořit jedince odolného a všestranného, za použití didaktických metod, které znají a používají všichni trenéři i učitelé. Co se týče psychologických metod, tak ty určitě také znají a používají,

ovšem o nich nemluvili nebo je nedokázali dostatečně definovat v interview provedeném pro tuto diplomovou práci. Byl jsem tím zklamán, jelikož jsem očekával více zajímavějších poznatků z tohoto odvětví. Informace, které jsem získal při sestavování diplomové práce, mi pomohly zorientovat se v této problematice a domnívám se, že část nabytých poznatků zcela jistě budu moci využít v praxi.

6. Literatura

- Artašes, I.** *Metody regulace psychofyziologického stavu*. Research Support: Scheme, 2000.
- Atkinson, R. L. a kol.** *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- Carron, A. V.:** Reactions to „*anxiety and motor behavior*“. *Journal of Motor Behavior*, 2, 1971, 181 – 188.
- Cogan, K. D., Vidmar P.** *Sport Psychology Library: Gymnastics*. Morgantown: Fitness Information Technology, 2000.
- Dovalil, J. a kol.** *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia, 2005.
- Ferjenčík, J.** Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha: Portál, 2000.
- Hanin, YL.** (Ed) *Emotions in Sport*. Leeds: Human Kinetics, 2000.
- Hendl, J.** *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997.
- Hendl, J.** *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004.
- Hendl, J.** *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006.
- Hendl, J.** *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- Honzák, R.** *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládnout*. Praha: Maxdorf, 1995.
- Hošek, V.** *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum, 2001.
- Jones, G.** *Competitive anxiety in sport*. In. Bidle, SJH. (Ed). *European perspectives on exercise and sport psychology*. Champaign: Human Kinetics, 1995.
- Jones, G., Swain, Abj., Calf, A.** Gender differences in precompetition tempoal patterning and antecedents of anxiety and self-confidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1991, 13, 1-15
- Kirstová, A.** *Kniha o překonávání stresu*. London: Unwin Hyman, 1986.
- Kolektiv autorů.** *Sportovní gymnastika –Příručka pro školení trenérů III. třídy*. Praha: Olympia, 1971.
- Krech, D.** *Elements of psychology*. New York: A. A. Knopf, 1969.
- Kubička, J. a kol.** *Gymnastické názvosloví II. Cvičení na nářadí*. Praha: Karolinu, 1993.
- Kvasil, B. a kol.** *Malá československá encyklopedie*. Praha: Academia, 1984.
- Levenson, R. W.** Human emotion: A functional view. In EKMAN, P., DOVIDSON, R. J. *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: University Press, 1994.
- Libra, J. a kol.** *Teorie a metodika sportovní gymnastiky II. díl*. Praha: SPN, 1973.

- Libra, J., Kloda, G.** *Vrcholová sportovní gymnastika mužů*. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství, 1957.
- Macák, I., Hošek, V.** *Psychologie tělesné výchovy a sportu*. Praha: SPN, 1989.
- Machač, M., Machačová, H., Hoskovec, J.** *Emoce a výkonnost*. Praha: SPN, 1985.
- Martens, R.** *Anxiety and motor behavior: a review*. J. of Motor Behavior, 2, 1971, 151 -179
- Martens, R., Vealey, R., Burton, D. (Eds.)** *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1990.
- Moran, A. P.** *Sport and Exercise Psychology: A critical Introduction*. London, Routledge, 2004.
- Nakonečný, M.** *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academie, 1997.
- Nakonečný, M.** *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000.
- Ribot, Th.** *La Psychologie des sentiments*. Paris: 1936.
- Selye, H.** *The Physiology and Patology of Exposure to Stress*. Acta, Montreal, Canada. 1950.
- Spielberger, Ch. D.** *Conceptual and methodological issues in anxiety research*. In: Ch. D. Spielberger (ed.): *Anxiety – current trends in theory and research*. Vol. II. New York, London, Acad, Press 1972.
- Slepička, P., Hošek, V., Hátlová, B.** *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum, 2006.
- Stuchlíková, I.** *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002.
- Svoboda, B.** *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2003.
- Šimek, J.** *Lidské pudy a emoce*. Jihlava: Lidové noviny, 1995.
- Tůma, Z.**, *Technické základy pohybu jako východiska didaktiky struktury složitých pohybových činností*. Kandidátská disertační práce. Praha: FTVS UK, 1992.
- Vaněk, M., Hošek, V., Svoboda, B.** *Studie osobnosti ve sportu*. Praha: Univerzita Karlova, 1974.
- Velé, F.** *Kineziologie pro klinickou praxi*. Praha: Grada Publishing, 1997.
- Vymětal, J.** *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004.

Internetové zdroje:

<[http://\(www.ftvs.cuni.cz/Katedry/PPD/osoby/tomesova/prednasky/pr11%20imaginace.ppt\)](http://(www.ftvs.cuni.cz/Katedry/PPD/osoby/tomesova/prednasky/pr11%20imaginace.ppt)>. [cit. 2008-02-07].

7. Přílohy

7.1 Seznam použitých zkratk

U č. 1- učitel číslo jedna

U č. 2- učitel číslo dva

U č. 3- učitel číslo tři

U č. 4- učitel číslo čtyři

U č. 5- učitel číslo pět

U č. 6- učitel číslo šest

U č. 7- učitel číslo sedm

T č. 1- trenér číslo jedna

T č. 2- trenér číslo dva

T č. 3- trenér číslo tři

T č. 4- trenér číslo čtyři

T č. 5- trenér číslo pět

T č. 6- trenér číslo šest

T č. 7- trenér číslo sedm

Ot. -otázka