

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE
FOTBALOVÝCH TRENÉRŮ MLÁDEŽE

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Autor práce: Bc. Martin Švec

Studijní obor: Pedagogika volného času

2019

„Největším problémem komunikace je iluze, že k ní skutečně došlo.“

George Bernard Shaw

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

28. 3. 2019

Velmi děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za pomoc v podobě cenných rad, připomínek a metodického vedení práce. Dále děkuji trenérům všech týmů, u kterých proběhl sběr dat, bez kterých by nebylo možné tuto práci vytvořit.

Obsah

Úvod	6
1 Trenérství.....	8
1.1 Trenér, nebo kouč?	8
1.2 Trenér dětí a mládeže.....	10
1.3 Role fotbalového trenéra mládeže	12
1.4 Osobnost trenéra	16
1.5 Trenérské styly vedení týmu.....	20
1.6 Koučink fotbalového trenéra	26
1.7 Funkce fotbalového trenéra	29
2 Komunikace.....	43
2.1 Verbální komunikace	44
2.2 Pedagogická komunikace	47
2.3 Efektivní komunikace	51
2.4 Vliv emocí na komunikaci	56
2.5 Styl vedení a komunikace	58
3 Vlastní výzkum	59
3.1 Výzkumné otázky a hypotézy	59
3.2 Metodika výzkumu	60
3.3 Charakteristika výzkumného vzorku	61
3.4 Výsledky výzkumného šetření.....	66
3.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	87
Závěr	91
Seznam použitých zdrojů	94
Seznam příloh.....	98
Přílohy	99
Příloha I: Dotazník.....	99
Příloha II: Data skupiny A	103
Příloha III: Data skupiny B.....	106
Abstrakt	108
Abstract.....	109

Úvod

Fotbal je v dnešním světě významný fenomén. Je prakticky neoddiskutovatelné, že je tím nejoblíbenějším sportem na naší planetě.¹ Podle Unie evropských fotbalových asociací (UEFA) se fotbalu v České republice věnuje přibližně 120 000 hráčů pod 18 let.² I přesto, že UEFA pozoruje úbytek českých mládežnických hráčů, můžeme konstatovat, že se jedná o jednu z nejoblíbenějších forem trávení volného času české mládeže. Pro uvedení zvoleného tématu do kontextu studovaného oboru je volný čas důležitým aspektem, neboť výchova, která ve fotbalovém prostředí probíhá, je realizována ve volném čase hráčů.

Fotbalový trenér mládeže je člověk, který v českém prostředí jen zřídka za svou práci s dětmi dostane adekvátní odměnu, člověk, který dobrovolně věnuje svůj volný čas malým i větším fotbalistům. V devětadevadesáti procentech případů z těchto dětí nevyrostou profesionální fotbalisté, ale při správném vedení může trenér napomoci tomu, aby z dětí vyrostli dobří lidé. V úvodu bych rád objasnil motivaci zaměření mé diplomové práce. Během práce na bakalářské práci, která se věnovala výchově mládeže v FK Dukla Praha, jsem získal jedinečnou možnost pozorovat trenéry z vyšší ligové úrovně a porovnávat jejich chování s trenéry na ligové úrovni nižší. Jelikož jsem nejvýraznější rozdíl pozoroval v komunikaci trenérů směrem k hráčům, rozhodl jsem se v diplomové práci tento rozdíl ověřit. Je důležité podotknout, že jak má práce bakalářská, tak tato diplomová práce vycházejí z prostředí, které není v České republice příliš probádané. Po nabytých zkušenostech mohu říci, že tento stav je z velké míry dán uzavřeností fotbalových klubů k jakémukoli zkoumání jejich výchovné činnosti.

Tato diplomová práce má ve své výzkumné části podobu kvantitativního výzkumu, při kterém byla použita metoda dotazníkového šetření. Dotazníky byly rozděleny hráčům věkové kategorie starších žáků, která je ve fotbalovém prostředí označována jako U14 a U15, a to na dvou ligových úrovních. Do výzkumu byli zapojeni hráči z týmů, které hrají soutěže na krajské úrovni, a hráči z týmů, které hrají soutěž celorepublikovou. Cílem této diplomové práce je porovnat, zda se verbální komunikace fotbalových trenérů mládeže liší podle ligové úrovně, na které trenéři působí. Proto porovnáám odpovědi

¹ Srov. HOWARD, Adam. *Which are the 3 most played sports around the world?* [online].

² Srov. ČT sport. *Podle UEFA ubývá fotbalistů, v Česku nejvíce mezi mládeží.* [online].

hráčů, z těchto dvou ligových úrovní, na otázky, které jsou zaměřeny na verbální komunikaci trenérů k hráčům, a hodlám stanovit, zda je mezi získanými daty statisticky významný rozdíl. Pro ověření statistické významnosti rozdílu dat byl v této práci využíván chí-kvadrát test (s využitím programu MS Excel).

První kapitola této diplomové práce je zaměřena na trenérství a má za úkol komplexně přiblížit práci fotbalového trenéra. Pod pojmem trenérství jsou níže uvedené podkapitoly zaměřené na vymezení pojmů trenér a kouč, specifická práce trenérů mládeže, role, které trenér během své činnosti zastává, osobnost trenéra, trenérské styly vedení a koučink. Poslední podkapitola je pak zaměřena na funkci fotbalového trenéra, tedy nezbytné činnosti, které by měl trenér vykonávat. Vycházím přitom z modelu skotského autora Alana Lynna, který ve své knize *Effective Sports Coaching: A Practical Guide* představil devět úkolů úspěšného trenéra. Pro první kapitolu této diplomové práce byla důležitým zdrojem také publikace Billa Beswicka *Zaostřeno na fotbal* a publikace *Coaching youth soccer: The European model* od amerického autora Kevina McShanea.

Druhá kapitola diplomové práce je zaměřena na komunikaci. V podkapitolách vymezuje verbální, pedagogickou a efektivní komunikaci. Tyto formy či aspekty komunikace spolu úzce souvisí a trenér je v edukačním procesu, kdy se s hráči setkává za účelem podpory jejich učení, potřebuje nezbytně využívat. Sport všeobecně je pro člověka vysoce emociogenní stimul, proto se v této kapitole věnuji také vlivu emocí na komunikaci. Poslední podkapitola je zaměřená na vztah mezi komunikací a styly vedení, které trenér využívá.

Kapitola třetí představuje samotné výzkumné šetření. Nejdříve prezentuji výzkumné otázky a hypotézy, které jsou v práci ověřovány. Dále je uvedena metodika výzkumu a prezentován výzkumný vzorek. Nejobsáhlejší podkapitola se následně věnuje výsledkům výzkumného šetření, ve které jsou výsledky představeny a popsány. Závěrečná podkapitola poté porovnává ověřované hypotézy s výsledky výzkumného šetření.

1 Trenérství

1.1 Trenér, nebo kouč?

Pokud je předmětem našeho zkoumání trenér, je velmi důležité definovat, kdo to trenér je a jaká je jeho úloha v edukačním procesu. Pokud se podíváme do slovníku pedagogiky, zjistíme, že trenér je „*profese pedagogického charakteru, jednak ve sféře sportu, jednak v profesním vzdělávání jako instruktor při výcviku praktických dovedností...*“³ Z této definice vyplývá, že trenér je osoba, která vyučuje dovednostem, které lze uplatnit v praxi. Pokud se ale podíváme do zdrojů psaných v anglickém jazyce, týkajících se trenérů a trénování, objevíme anglický termín *coach*, který se do běžného českého jazyka transformoval jako kouč. Právě trenér je v cizojazyčných zdrojích označován jako kouč a prvním úkolem této kapitoly bude porovnat, nakolik se tyto pojmy shodují či neshodují.

Pojem trenér je přejatý z anglického *to train*, což v překladu znamená cvičit nebo instruovat.⁴ Anglický jazyk zná také výraz *trainer*, který lze přeložit jako trenér, nicméně je myšlen spíše jako instruktor či cvičitel. Z výše uvedené definice trenéra tedy vyplývá, že se jedná o člověka, který řídí určitý výcvik. Trénink je totiž v pedagogickém slovníku vysvětlen jako praktický výcvik.⁵ Zde je zcela jasné, že pokud uvažujeme o fotbalovém tréninku, očekáváme, že trenér je ten, který připraví praktická cvičení pro rozvoj určitých dovedností dle potřeb hráče či týmu.

Pojem kouč, jak už bylo dříve naznačeno, pochází z anglického *coach*, které ve své podstatě znamená dostavník či kočár. Jedná se tedy o prostředek, který dostane člověka z místa, kde se nachází, do místa, kam se chce dostat. Kouč, jako osoba, se dá chápat také jako *coachman* neboli kočí (z maďarského *kocsi* převzala tento výraz francouzština v podobě *coche* a poté angličtina v podobě *coach*).⁶ Metaforu kočáru jsem použil proto, aby bylo zřejmé, že koučink je, stejně jako kočár, prostředek k dosažení určitého cíle. Ten, který tento prostředek řídí, se nazývá kouč. Whitmore⁷ ve své knize *Koučování*

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 252.

⁴ Srov. JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 165.

⁵ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 252.

⁶ Srov. ERTL, Václav. *Kotčí vůz, kočí*. Ústav pro jazyk český. [online].

⁷ WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*, str. 5.

uvádí, že „koučování přináší výsledky zejména proto, že vytváří mezi koučem a koučovaným vztah, v němž je kouč koučovanému oporou, a používá specifické prostředky a styl komunikace.“ Podobně se vyjadřuje také Plachý,⁸ který uvádí, že fotbalový trenér není pouze organizátorem tréninku, ale jeho působení jde více do hloubky osobnosti hráčů i do vazeb v týmu, ve kterých si hráči hledají své role.

Fotbalový trenér bezesporu musí znát fotbal a praktická cvičení k dosažení určitých fotbalových schopností a dovedností. Musí být také instruktorem fotbalu. Zároveň by ale také měl jít zcela jistě dále, než je pomyslné ohraničení fotbalového hřiště. Měl by své svěřence vést, napomáhat jejich osobnostnímu růstu a být jim oporou, pokud ji potřebují. Troufnu si říci, že tyto dva pojmy nelze rozdělit a člověk, který je v našem prostředí více označován jako trenér, by měl být jak trenér, tak kouč. Podobně na tento problém nahlíží také Lynn⁹, který tvrdí, že působení trenéra lze rozdělit na dvě velké oblasti. První oblastí je podle něj znalost sportu, tou druhou znalost obecného koučinku. Do první oblasti Lynn řadí znalosti techniky, strategie a taktiky konkrétního sportu, zatímco druhá oblast odkazuje na znalosti potřebné k vytvoření optimálního vzdělávacího prostředí.

Zjednodušeně řečeno, dobrý trenér musí znát sport, ve kterém působí, svěřence, které vede, a pedagogické (didaktické) zásady. Znalosti z výše uvedených oblastí dělají člověka kompetentním a dobrým trenérem. Dobrý trenér musí mít tedy solidní znalost principů koučování, musí znát zásady učení v rámci sportovního prostředí a lidského vývoje. Musí rozumět fotbalu, tedy jeho technikám, strategiím a taktice. Neméně stejně důležité je, aby uměl porozumět sportovci a jeho individuálnímu charakteru.¹⁰ Skutečnost ale je, že dostát všem těmto nárokům současně není pro trenéry jednoduchá. Například McShane¹¹ uvedl, že byl překvapen, když v Evropě uviděl mnoho trenérů s opravdu velkými znalostmi fotbalu, kteří byli ale poměrně špatnými učiteli.

⁸ Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 8.

⁹ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 33.

¹⁰ Srov. tamtéž, str. 44.

¹¹ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str. 112.

1.2 Trenér dětí a mládeže

Pro dobrého trenéra je velmi důležité dobře znát své svěřence, kterým se věnuje. Trenér má jako jeden z prvních pedagogických pracovníků, které dítě za svůj život pozná, významný vliv na to, jestli se dítě bude dlouhodoběji sportu věnovat. Právě trenéři jsou zprostředkovateli první zkušenosti dítěte se sportem. Podstatná většina dětí začne se sportem ještě před nástupem do základní školy. Z tohoto důvodu mají trenéři mládeže obvykle daleko větší dopad na fyzický i osobnostní rozvoj dítěte než učitelé tělesné výchovy.¹² Vliv mládežnického trenéra oproti vlivu učitele tělesné výchovy je u dětí, které u sportu vydrží, významnější i po nastoupení na základní školu. Samozřejmě je bezvýhradně nutné toto tvrzení zasadit do kontextu evropského edukačního prostředí, kde není sport natolik propojen se školou, jako je tomu například v USA, kde jsou ve školách mládežnické sporty silně organizovány. Studie v tomto případě ukazují, že až devadesát procent sportovců uvedlo, že jejich trenéři byli větším zdrojem vlivu na jejich chování než jejich rodiče, učitelé nebo vrstevníci.¹³

Sportovní trenéři mládeže slouží jako významné vzory a mohou významně ovlivnit hodnoty a postoje svých svěřenců. Úroveň zážitku a touhu pokračovat ve sportování do velké míry ovlivňují právě mládežnickí trenéři. Pokud dítě prožije první pozitivní zkušenost se sportem, pravděpodobnost, že se bude sportu dále věnovat je vyšší, než pokud je tato zkušenost neutrální či negativní. Pozitivní zkušenost podporuje dětskou touhu po fyzických aktivitách. Okamžik seznámení dítěte se sportem může být pro děti pozitivním zážitkem, může se ale také stát extrémně negativní zkušeností, která zanechá jedince emocionálně nebo fyzicky zjizveného po celý život. Je až příliš mnoho případů nekompetentních či vyloženě špatných trenérů, kteří napomáhají velkému úbytku dětí ve sportu. Lynn¹⁴ zmiňuje, že studie v Austrálii, uvádí, že jedna třetina všech mladých sportovců opustila organizovaný sport kvůli špatnému vedení trenéra. To potvrzuje také studie¹⁵ zveřejněná na Univerzitě George Washingtona, která jako hlavní důvody úbytku dětí ve sportu uvádí (v tomto pořadí): strach z reakce trenéra na chybu, nedostatek herního vytížení a pocit neúcty ze strany trenéra.

¹² Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 31.

¹³ Srov. tamtéž, str. 44.

¹⁴ Srov. tamtéž, str. 32.

¹⁵ VISEK, Amanda J., *Fun Integration Theory: Towards Sustaining Children and Adolescents Sport Participation*. [online].

Vztah mezi trenérem a mladým sportovcem je velmi významný. To, jak trenér učí dítě novým dovednostem, vede trénink, poskytuje zpětnou vazbu, rozpoznává úsilí a usměrňuje chování hráčů, je zásadní pro vytvoření zdravého edukačního prostředí. Obecně se má za to, že hlavní povinností trenéra mládeže je podpořit osobnostní a fyzický rozvoj v pozitivním prostředí.¹⁶ Například z již výše zmíněné studie¹⁷ vyplývá, že 9 z 10 dotazovaných sportovců uvedlo jako důvod setrvání u sportu zábavu.

„Bohužel mnoho trenérů má tendenci klást větší důraz na výhru, než na osobní vývoj dítěte nebo prožitek zábavy.“¹⁸ Tento problém je všeobecně vnímán, přesto najít dostupný odborný zdroj, který by toto tvrzení podložil, bylo takřka nemožné. Na druhou stranu je celá řada publikací, ve kterých se lze dočíst, jakými principy by se měli trenéři mládeže řídit. Velmi často je kladen důraz na to, aby trenéři mysleli na hráče především jako na člověka (dítě) a až poté jako na fotbalistu. Veškerá činnost fotbalového trenéra dětí a mládeže má směřovat k hráčově osobnostnímu i hernímu rozvoji. Na prvním místě je vždy hráč, a trenér se tak musí přizpůsobit věkovým zvláštnostem svých svěřenců.¹⁹ I toto přizpůsobení tréninku věkovým zvláštnostem dané kategorie je jeden z velkých problémů trenérského řemesla. „Praxe ukazuje, že spousta trenérů mládeže vede trénink tak, jak to oni zažili v mužích.“²⁰ Plachý uvádí, že je velmi důležité uvědomit si, že mezi koučováním dětí a dospělých je veliký rozdíl. Trenér dětí musí krotit své ambice po kariéře trenéra ověněného medailemi a velkými vítězstvími. Daleko důležitější je vztah k procesu trénování a dětem samotným.²¹

Jedna z uvedených rad pro trenéry dětí a mládeže, na kterou jsem během čerpání zdrojů narazil, zní: „Nejdříve děti, potom vítězství!“²² Pod touto větou se skrývá již zmíněná myšlenka, aby trenér nejdříve myslel na to, co děti potřebují, aby každé své rozhodnutí udělal na základě toho, co je nejlepší pro jeho svěřence, a až poté myslel na vítězství. Přesto lze velmi snadno identifikovat, že i v tomto případě je vítězství kladena určitá váha. Je nepochybné a nesmí se zapomínat na to, že vítězství je významnou součástí sportu a motivace hráčů i trenérů, ale při práci s dětmi musí být až na druhém místě.

¹⁶ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 41.

¹⁷ VISEK, Amanda J., *Fun Integration Theory: Towards Sustaining Children and Adolescents Sport Participation*. [online].

¹⁸ LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 41.

¹⁹ Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 252.

²⁰ OPRAVIL, Luděk. Úvaha: *Osobnost trenéra jako základní předpoklad pro úspěšnou činnost práce s mládeží*, [online].

²¹ Srov. PLACHÝ, Antonín. *Děti už jdou po správné cestě, tvrdí fotbalový trenér a metodik Antonín Plachý*, [online].

²² PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*, str. 121.

Především jde o to, aby děti sport bavil, jde o jejich osobnostní ale i hráčský rozvoj. „Speciálně u dětí a mládeže bychom měli chápat sport jako jednu ze součástí jejich života, jako oblast, která není jen dílčím životním cílem, ale zejména významným výchovným prostředkem k žádoucímu ovlivnění vývoje jejich osobnosti.“²³

Problémem v tomto ohledu může být prolínání dvou zcela odlišných sfér sportu: dospělého s dětským či mládežnickým. Lynn tvrdí, že je velmi důležité, abychom dětský sport nesvírali normami toho dospělého a tyto dvě sféry sportu k sobě nepřipodobňovali. Děti by se měly sportováním především bavit a to platí napříč celým sportovním spektrem.²⁴ Právě díky tomuto prolínání dvou odlišných sfér fotbalu je rozdíl mezi očekávanými kompetencemi, hodnotami a postoji a profilem typického mládežnického trenéra již dlouho považován za jednu z hlavních výzev ve sportovním prostředí. Je zřejmé, že pro kompetentní koučování mládežnického týmu je nutná rozsáhlá vědomostní základna týkající se jak dětí, tak fotbalu samotného.²⁵

1.3 Role fotbalového trenéra mládeže

Pro tuto diplomovou práci je velmi důležité identifikovat, jaká je role fotbalového trenéra mládeže. Tuto roli můžeme rozdělit na roli sociální a roli pracovní. Pedagogický slovník definuje sociální roli jako společností očekávané chování jejího člena.²⁶ Lidé musí velmi často přizpůsobit své chování kontextu, ve kterém se právě nacházejí.

Toto přizpůsobení je determinováno předpokladem, že se v určitém kontextu bude člověk chovat podle očekávání společnosti, jejíž je součástí, přičemž si tento předpoklad člověk zvnitřňuje. Člověk tak své chování přizpůsobí sociální roli, ve které se právě nachází.²⁷ Pokud si do sociální role dosadíme fotbalového trenéra mládeže, získáme pedagogického pracovníka, jenž čelí očekávání z celé řady sociálních skupin: rodiče, hráči, kolegové, klub, užší i širší veřejnost. Očekávání se dají rozdělit na psaná a nepsaná. V tom smyslu, že za psané očekávání považují předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka dle zákona 563/2004 Sb., zatímco za nepsané očekávání

²³ JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 167.

²⁴ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 49.

²⁵ Srov. tamtéž, str. 33.

²⁶ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 219.

²⁷ Srov. SEKOT, Aleš. *Sport a společnost*, str. 37.

považují to, co bylo již naznačeno v předešlé kapitole. Očekávání, že se trenér bude chovat tak, aby u dětí dosáhl pozitivních změn jak po stránce fotbalové, tak po stránce osobnostní, a že postaví tento rozvoj dítěte vždy před vítězství a poháry. Je velmi důležité zmínit, že sociální role do velké míry závisí na normách a hodnotách společnosti.²⁸ Přesto (ve fotbalovém prostředí) nemusí a není právě v této otázce společnost jednotná. Všeobecně je u nás stále kladen velmi vysoký důraz na vítězství a trenér je velmi často hodnocen, ať už rodiči, kolegy nebo klubem, podle počtu výher, remíz a proher. To potvrzuje také Buzek, autor trenérské příručky pro získání nejvyšší trenérské licence v České republice, který uvádí, že „*sportovní praxe stále posuzuje „úspěšnost“ trenéra čistě pragmaticky, což znamená, že rozhodující jsou především výsledky.*“²⁹ Děje se tak i přesto, že odborné zdroje uvádí, že prací kompetentního trenéra mládeže je právě co nejlepší rozvoj dítěte, nikoli vítězství v zápase. V této otázce tedy hraje významnou roli osobnost trenéra, které se bude věnovat následující kapitola.

Pracovní roli trenéra se pokusím přiblížit v interpretacích několika autorů, kteří se tomuto problému věnovali. Jansa tvrdí, že „*trenérova profesní role a jeho poslání se modifikují v souvislosti s měnící se podobou sportovního světa.*“³⁰ Jako první uvedu sportovního psychologa Billa Beswicka,³¹ který rozděluje roli trenéra na roli vzoru a roli učitele. Roli vzoru není snadné vykonávat, ještě těžší je se vzorem, v očích svých svěřenců, opravdu stát. Pokud má mít trenér roli člověka, ke kterému jeho hráči vzhlíží, musí podle Beswicka vypadat a vystupovat jako lídr. Musí být odborníkem a skrze svou odbornost získat hráčův respekt. Velmi důležité je, aby se trenér nenechal ovlivnit dílčími neúspěchy a byl optimistou. S tímto souvisí také potřeba emoční inteligence a schopnost udržet tým v pozitivním naladění. Beswick dále uvádí, že trenér musí umět s hráči komunikovat a správným způsobem je oslovovat. Musí navazovat a udržovat vztahy, ve kterých se hráč cítí oceněn, cítí ze strany trenéra zájem a adekvátní pozornost. V poslední řadě musí trenér umět zachovat klid. Trenér musí být schopen zůstat nad věcí a uvažovat racionálně v každém okamžiku, kdy tuto roli vykonává. Právě takový trenér může očekávat, že výše uvedené vlastnosti se projeví i na jeho svěřencích, neboť jedním ze způsobů formování chování člověka je napodobování lidí, kterých si vážíme.

²⁸ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 219.

²⁹ BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, str. 82.

³⁰ JANSA, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 165.

³¹ Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 227.

Roli učitele tento autor připisuje dva důležité úkoly. Tím prvním je využít každé příležitost ke zlepšování kondiční připravenosti svých svěřenců a k učení a zdokonalení hráčů po stránce technicko-taktické. Druhým úkolem této role je podle něj vychovat disciplinované a psychicky vyrovnané a odolné jedince. Trenér v této roli vytváří pestré tréninkové prostředí, ve kterém jsou hráči soustředění a musejí překonávat výzvy. Učí hráče soutěživosti. Hráči do tréninkového procesu přinášejí svůj mimosportovní přístup, a proto musí trenéři pomoci hráčům dosáhnout potřebné disciplíny, sebekázně a touhy uspět.³² Tyto vlastnosti vyžadují nastavení jasných pravidel, které by měli hráči dodržovat. Beswick tvrdí, že čím dříve se takto začne formovat osobnost jedince, tím větší je šance, že se hráči dostanou na nejvyšší úroveň a stanou se profesionály. Zároveň tím trenéři pomáhají vychovat hráče v dobré lidi a občany.³³

Daleko podrobněji dělí tuto role trenéra Lynn,³⁴ který uvádí, že během svého působení zastává trenér následující role: instruktor, učitel, motivátor, autorita, sociální pracovník, přítel, vědec, student, manažer, administrátor a fundraiser. Lynn dále tyto pojmy nerozvádí, nicméně vysvětlení těchto pojmů ve vztahu k trenérovi mládeže je zřejmé. Instruktor, jak bylo naznačeno v úvodní podkapitole, je ten, kdo vede a připravuje trénink nebo výcvik sportovce. Zároveň se objevuje, stejně jako u Beswicka, pojem učitel. Pedagogický slovník definuje učitele jako „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“³⁵

Dále je učitel charakterizován jako ten, který spoluvytváří edukační prostředí, klima a atmosféru třídy, v našem případě týmu. S tímto edukačním prostředím úzce souvisí další role, které autor zmiňuje. Se sportem je všeobecně velmi úzce spjatá otázka motivace sportovců. Trenér v této otázce může hrát zásadní roli. Jak už bylo zmíněno, i díky špatné práci trenéra končí některé děti se sportem. Ztratí svou motivaci. Trenér ovlivňuje jak dlouhodobou vnitřní motivaci svého svěřence, tak motivaci krátkodobou (výkonovou). V tomto ohledu může napomoci další dvě zmíněné role autority a přítele. Zde vidím souvislost s první rolí, kterou zmiňuje Beswick, a to rolí vzoru. Naslouchání hráčům, vytváření pozitivních vztahů a optimistický přístup vyžaduje na druhé straně hráčův

³² Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 228.

³³ Srov. tamtéž, str. 229.

³⁴ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str.33.

³⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 261.

respekt a uznání. Ve většině případů mají hráči respekt ke statusu trenéra jako takového, nicméně důležitější je vybudovat respekt na základě vztahu mezi trenérem a hráči.

Role, které jsem výše popsal, chápu jako role, které jsou ve vztahu k hráči, nicméně Lynn nabízí ještě další již uvedené role vědce, studenta, manažera, administrátora a fundraisera. Tyto role nejsou primárně zaměřeny ke vztahu k hráčům, ale buď k osobě trenéra, nebo ke klubu, respektive k jeho prostředí. Lynn jako jeden z mála autorů uvedl role, který nemají přímý vztah k hráčům. Tyto role výrazně napomáhají edukačnímu procesu. Role vědce a studenta je klíčová. Jedná se o sledování nových poznatků a neustálé sebevzdělávání jako fotbalového trenéra mládeže. Klíčové je pro trenéra získávání poznatků, které trenér může čerpat buď ze seminářů organizovaných fotbalovými asociacemi, předávání zkušeností s ostatními trenéry nebo z dostupné literatury. Samozřejmě každý trenér vstupuje do edukačního procesu se sebou samým, a právě proto si velmi často volí svojí vlastní metodu, kterou může vyzkoušet v praxi a dále ji modifikovat.

Role manažera, administrátora a fundraisera je role, kterou trenéři vykonávají hlavně v menších klubech, kde mají na starost vše kolem fungování svého týmu. Tuto variantu, kdy trenér v malých klubech zastává více rolí, zdůrazňuje také Plachý, který jako příklad uvádí situaci, kdy nemá trenér dostatek hráčů, aby přihlásil tým do soutěže. V tento moment může domluvit propojení s jiným klubem, pravidelně přihlašovat tým na turnaje nebo organizovat přátelská utkání.³⁶ Tuto starost trenéři ve velkých klubech takřka nemají. Další problém může být nedostatek pomůcek, shánění týmových souprav, starost o registrace hráčů ve fotbalových asociacích atd. Zde je patrné, jak důležité je nehlédět na trenérovu roli pouze ve vztahu k edukačním procesům.

Jansa také přisuzuje trenérovi roli učitele, který plní řadu vzdělávacích a výchovných úkolů. Fotbalový trénink charakterizuje jako vyučovací proces, ve kterém jde o rozvoj hráče po stránce fyzické, technicko-taktické, psychické a sociální. Důležité ale je, že tento rozvoj probíhá v širších etických souvislostech.³⁷ Dále zde autor uvádí, že záleží hlavně na tom, do jaké míry trenér dokáže splnit dílčí úkoly tělesné a sportovní výchovy, mezi které patří:

- utváření potřebných vědomostí o sportu (technika, taktika, pravidla atd.);
- utváření nezbytných sportovních dovedností;
- rozvoj fyzické zdatnosti a pohybových schopností;

³⁶ Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 86.

³⁷ Srov. JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str.167.

- utváření potřebných návyků;
- rozvoj specifických schopností sensorických a kognitivních;
- ovlivňování postojů k různým oblastem sportovního života a jejím aktérům;
- regulace meziosobních vztahů ve sportovní skupině;
- všestranné působení na vlastnosti osobnosti sportovce.³⁸

V těchto bodech lze analyzovat role, které uvádí předešlí autoři, a rozdělit role trenéra na roli instruktora, učitele a vychovatele. První dva pojmy zde byly již definovány. Pod tím třetím si představím nositele filosofie výchovy klubu, pokud je definována, nebo trenérovy osobní filosofie výchovy. A zde použiji známou definici výchovy, jak ji uvádí pedagogický slovník. Výchova je „*proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“³⁹ I když všechny tři pojmy označují pedagogické role, právě vychovatelskou roli trenéra chápu jako roli zodpovědnou za rozvoj osobnosti hráčů po stránce hodnot a postojů. Výše bylo několikrát zmíněno, že ve sportovním prostředí jsou za důležitější cíle považovány cíle sportovní výchovy než dosažení vítězství. To ve své knize *Coaching youth soccer: The European Model* uvádí také Kevin McShane, který zdůrazňuje, že trenéři mají za úkol pomoci dětem stát se jak lepšími hráči fotbalu, tak lepšími lidmi.⁴⁰

1.4 Osobnost trenéra

Osobnost je pojem, který byl do psychologie zaveden za účelem vysvětlení toho, že na tentýž podnět reagují různí lidé odlišně.⁴¹ Definice osobnosti je celá řada a každá je ovlivněna některým z proudů psychologie. Pro potřebu této práce definuji osobnost jako „*jedinečnou strukturu psychických vlastností a dispozic*“.⁴² Někteří autoři vidí právě osobnost trenéra jako klíčový faktor ovlivňující trenérovu „kvalitu“. Plachý⁴³ například uvádí, že pokud má trenér dostát učením a výchovným cílům, které ve své knize o trénování

³⁸ Srov. Tamtéž, str. 169.

³⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 277.

⁴⁰ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European*, str. 97.

⁴¹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*, str. 9.

⁴² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 148.

⁴³ Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 252.

děti uvádí, nestačí mu pouze osvojení metodiky trénování a koučování. O tom, jakým způsobem bude tyto znalosti využívat, totiž rozhodnou trenérovy osobnostní vlastnosti. Záleží například na tom, jaký styl fotbalu se mu líbí, jak se chová a komunikuje s hráči a rodiči atd. Mnohá trenérova rozhodnutí mají etický charakter a záleží na charakteru a hodnotovém žebříčku konkrétního trenéra.

Nedílnou součástí trenérovy osobnosti je osobní filosofie výchovy, kterou trenér vyznává, hodnoty a postoje, které se snaží předávat svým svěřencům nejen proto, že to po něm chce okolí, ve kterém působí, ale proto, že jim on sám věří a vyznává je. Osobnost trenéra odráží i zvolený styl vedení či koučinku dětí při sportovním tréninku. Zároveň právě osobnost trenéra determinuje potenciál pro to, aby se stal v očích svých svěřenců uznávanou autoritou a navázal s nimi pozitivní vztah.⁴⁴

Autorita trenéra je v souvislosti s osobností trenéra velmi důležitá, má ovšem dvojitou povahu. Na jedné straně je autorita jako společenský (sociologický) pojem. Jedná se o atribut dané profese související se statutem profese, bez ohledu na osobnost člověka, který ji vykonává. Na druhé straně je autorita pedagoga jako člověka, který danou profesi vykonává. Toto členění přibližně odpovídá rozlišení formální a neformální autority. Formální autorita vychází z úředních pravomocí pedagoga a neformální právě z jeho osobnosti. To naznačuje také Kohoutek, který uvádí, že autorita pedagoga je značně závislá na „*společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech.*“⁴⁵ Podle Kohoutka si pedagog žáky nejdříve získá především kladným a spravedlivým přístupem k nim, až poté odbornými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Žáci, v našem kontextu hráči, poté pro svého oblíbeného učitele, resp. trenéra, často vykazují zvýšené pracovní úsilí.

Za klíčovou považuji otázku, zda je osobnost trenéra tím faktorem, který odlišuje trenéra úspěšného a neúspěšného nebo oblíbeného a neoblíbeného? Domnívám se, že ano, že právě osobnost trenéra je jakési síto, které trenéry roztrídí na „dobré“ a „špatné“. Právě osobnost je tím, co dělá každého trenéra odlišným a jedinečným. Stejně tak, jako tomu je u ostatních pedagogických pracovníků. Kohoutek uvádí, že „*pedagogova osobnost má ve vyučování a výchovné práci rozhodující úlohu.*“⁴⁶ Dále uvádí, že osobní příklad pedagoga

⁴⁴ Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 220.

⁴⁵ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*, str. 23.

⁴⁶ Tamtéž.

a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Osobnost pedagoga označuje jako nejmocnější nástroj k ovlivnění žáků s tím, že je působivější než jakékoli pedagogické metody, prostředky a techniky směřující k záměrným výchovným účinkům.⁴⁷

U trenérství, podobně jako u ostatních pedagogických profesí, je důležitým faktorem interakce s lidmi. Z toho vyplývají také určité nároky na interakční schopnosti jako je schopnost poznávat své svěřence, komunikovat s nimi, vést je a řídit v činnosti atd.⁴⁸ Zde se dostáváme k obecným nárokům na osobnostní vlastnosti a dovednosti pedagogů. Vlastnost je stránka osobnosti, kterou určitému člověku přisuzujeme na základě jeho poměrně stálého chování. Požadavky na osobnostní vlastnosti pedagogů Grecmanová⁴⁹ dělí do následujících okruhů:

- vlastnosti charakteru a vůle,
- pracovní vlastnosti,
- intelektuální vlastnosti,
- citově temperamentní vlastnosti,
- společensko-charakterové vlastnosti.

Vlastnosti charakteru a vůle jsou například upřímnost, čestnost, spravedlnost, zásadovost, cílevědomost a s ní spjatá vytrvalost, samostatnost a rozhodnost. Mezi vyžadované pracovní vlastnosti pedagogů patří kladný vztah k práci a dětem, svědomitost a důslednost. Okruh intelektuálních vlastností tvoří například kritické a logické myšlení. Jako citově temperamentní vlastnosti můžeme označit optimismus, trpělivost i sebeovládání. Do posledního okruhu společensko-charakterových vlastností patří například srdečnost, laskavost, porozumění, slušnost a ohleduplnost.⁵⁰

Po vyjmenování výše uvedených požadovaných osobnostních vlastnostech bych rád připomněl již uvedenou roli vzoru tak, jak ji ve vztahu k osobnosti trenéra popisuje Beswick.⁵¹ Ten uvádí, že v dnešní době je více než kdykoli předtím důležitý charakter a kvalita vztahu mezi hráči a trenérem. Tento vztah se vytváří mimo jiné osobností trenéra, trenérovou filosofií a stylem vedení. Autor přisuzuje trenérovi tyto nezbytné dovednosti či vlastnosti: optimismus, umění komunikace, navazování vztahů a jejich udržení, emoční inteligence a vyrovnanost, tj. schopnost zůstat nad věcí a v klidu. Dále trenér

⁴⁷ Srov. tamtéž, str. 32.

⁴⁸ Srov. JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 171.

⁴⁹ Srov. GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*, str.174.

⁵⁰ Srov. Tamtéž.

⁵¹ Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 220.

podle autora musí být odvážný a vytrvalý. A hlavně, trenér musí vypadat a jednat jako lídr.⁵² Výše uvedené potvrzuje také Kohoutek,⁵³ který uvádí, že trenér skrze své chování a znalosti musí s hráči navázat pozitivní vztah a stát se autoritou. Tento vztah do značné míry závisí na individuálních zvláštnostech trenérovy osobnosti a jeho přístupu k hráčům.

Trenér své svěřence motivuje a inspirovuje k plnému odevzdání toho nejlepšího, co v hráčích je, a to ve prospěch týmu. Takového výsledku se podle Beswicka nikdy nedosáhne rozkazováním, příkazy a křikem. Beswick uvádí, jak popisují dobrého trenéra samotní hráči. Ti takového trenéra popisují jako člověka „*pozitivního, optimistického, a sebevědomého, který se zajímá o záležitosti hráčů a je jim k dispozici, přitom je všímavým a dobrým posluchačem se smyslem pro humor a je vyrovnaný, bez emočních výkyvů.*“⁵⁴

Trenér, stejně jako učitel ve škole, je důležitou postavou k vytvoření pozitivního klimatu v týmu. Toto klima pak hraje důležitou roli při budování vztahů mezi hráči a trenérem. Beswick dále uvádí, že většina začínajících trenérů klade příliš velký důraz na technicko-taktickou stránku trenérství, ale dříve nebo později si většina z nich začne uvědomovat důležitost mezilidských vztahů.⁵⁵

Pro navázání dobrého vztahu hráče a trenéra je také velmi důležité trenérské obsazení u jednotlivých týmů v klubu z hlediska věku hráčů a trenérů. Na to upozornil bývalý ředitel fotbalové akademie Ajaxu Amsterdam, Co Adriaanseho, který uvedl, že vztah hráče a trenéra je klíčový pro výchovu mladého fotbalisty. V Ajaxu věří, že mladí trenéři navážou lepší vztah s mladými hráči. Proto v akademii funguje určitá „zrcadlová hierarchie“ na trenérských postech. Nejmladší hráče vedou ti nejmladší trenéři, zatímco u juniorů působí naopak starší trenéři.⁵⁶ Toto přesvědčení potvrzuje Kohoutek, který uvádí, že mladší žáci si „*všeobecně dříve a rychleji vytvářejí kladný vztah k mladým, resp. docela mladým učitelům.*“⁵⁷ Důležitost významu osobnosti trenéra mládeže zdůrazňují slova již zmíněného bývalého ředitele fotbalové akademie Ajaxu Amsterdam, Co Adriaanseho, který řekl, že trenér sice může nastudovat výborné knihy o trénování a koučinku, ale schopnost dělat správná rozhodnutí bude vždy otázkou trenérovy osobnosti.⁵⁸

⁵² Srov. Tamtéž, str. 227.

⁵³ Srov. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*, str. 71.

⁵⁴ BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 233.

⁵⁵ Srov. tamtéž, str.232.

⁵⁶ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str.101

⁵⁷ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*, str. 71.

⁵⁸ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str. 97.

1.5 Trenérské styly vedení týmu

Pro uvedení do problematiky této kapitoly uvedu situaci, kterou ve své knize zmiňuje americký autor Kevin McShane. Ten získal poznatky z mládežnických sektorů mnoha předních evropských klubů, například v klubech FC Barcelona, Newcastle United FC, Celtic F.C. nebo FC Bayern München. Velmi mě zaujala část, kdy popisuje, jak u dorosteneckých týmů španělského velkoklubu FC Barcelona a anglického Newcastlu United FC pozoroval stejné cvičení, avšak trenéři se během něj chovali zcela odlišně. Jednalo se o založení protiútoku osmi útočících hráčů proti sedmi bránícím. Když se cvičení rozběhlo, trenéři po pár okamžicích hru zastavili. U mládeže španělského klubu z toho důvodu, aby hráčům řekli, kdo má kam běžet a jak nejlépe v situaci pokračovat, u anglického klubu proto, že trenéři chtěli znát názor všech hráčů, jak by situaci dokončili a jaké řešení by podle nich bylo nejlepší.⁵⁹ Právě na tomto příkladu bych chtěl vyzdvihnout propojenost osobnosti trenéra s výběrem didaktického stylu, který používá. Oba dva trenéři měli zřejmě dobré znalosti fotbalu, díky čemuž zvolili cvičení, které v té době bylo pravděpodobně velmi moderní a praktické. Oba dva se ale chovali zcela odlišně.

Tradiční trenér	Moderní trenér
Orientovaný na výhru	Orientovaný na hráče
Výsledek	Výkon
„Já“	„My“
Autoritativní	Demokratický
Křičí	Motivuje, nabízí
Mluví	Poslouchá, mluví

Tab. 1: Posun od tradičního trenéra k modernímu

Beswick nabízí pohled na trenéra tradičního a moderního. Tento pohled znázorňuje tabulka 1.⁶⁰ Tradiční trenér používá styl vedení založený na převaze, síle a autoritativním přístupu. Autor uvádí, že doba tohoto trenérského vedení dávno pominula a že cesta rozkazování a plnění příkazů je už kontraproduktivní. Uvádí, že současní hráči vyrůstají v liberálním a demokratickém prostředí, které s sebou přineslo také jiný způsob vedení.⁶¹

To potvrzuje také Fenyvesiová, která uvádí, že jedním z axiomů současného pojetí tvořivě-humanistické výchovy je změna vztahu učitele k žákovi. Novou kvalitou této

⁵⁹ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str. 100.

⁶⁰ Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 221.

⁶¹ Srov. Tamtéž.

vztahové dimenze je orientace pedagoga na žáka a jeho osobnostní rozvoj, zároveň také na snižování míry direktivnosti v pedagogickém stylu vedení.⁶² Tři základní styly, které uvádí většina autorů, například Perič⁶³ nebo Linz⁶⁴, a dva z nich se mimo jiné objevují také ve výše uvedené tabulce Beswicka, jsou autoritativní, liberální a demokratický.

Autoritativní styl se vyznačuje hlavně tím, že pedagog nebere ohledy na vnitřní podmínky vychovávaného. Trenér v tomto pojetí uděluje příkazy, nařizuje, a to, co on řekne, hráč musí splnit. Tento styl může v nejhroším případě vést až k chápání výchovy jako manipulace s hráčem. Východiskem pro používání tohoto stylu je trenérovo přesvědčení o tom, že on jediný má pravdu a ví, co je nejlepší pro hráče i pro tým. Toto vedení může vyústit k takovým důsledkům, že hráč bude zcela bezradný v situaci, kdy mu někdo neporadí, jak se má zachovat a na druhé straně se může tento styl vedení odrazit v narůstajícím odporu k vnějšímu vedení.⁶⁵ Podstatný je také fakt, že pedagog nedává žádný prostor pro samostatnost a iniciativu hráčů. Trenér zpravidla netoleruje nápady a plány svých svěřenců. Dále tento způsob vede k napětí v týmu a nekritickému přijímání příkazů.⁶⁶ Pokud se budeme bavit o užití tohoto stylu v trenérské praxi, právě tato diplomová práce by měla ve své praktické části potvrdit či vyvrátit hypotézu, že je tento styl stále rozšířený u trenérů mládeže v nižších ligových soutěžích. Trenéři užívající tento styl v hráčích potlačují tvořivost a fotbalovost.

Liberální styl v pedagogické činnosti není podle mnohých autorů také tím nejlepším řešením. Tento styl je založen na přeceňování sebevýchovných aktivit a na přesvědčení, že vše je v člověku již předem dáno. Tento styl je k vychovávanému velmi benevolentní. Důsledkem tohoto stylu vedení může být sobec a egoista, který neuznává svobodu jiných lidí. Hráči vedení tímto stylem mají naprostou volnost a extrémní svobodu.⁶⁷ Ve sportovním prostředí by trenér uplatňující tento styl vedení neměl dříve nebo později žádnou autoritu. Hráči by vyrůstali v netýmové jedince a dříve nebo později by ztratili o fotbal zájem.⁶⁸ Domnívám se, že v trenérské praxi se tento pedagogický styl vedení příliš nevyskytuje.

⁶² Srov. FENYVESIOVÁ, Livia. *Vyučovací metody a interakční štýl učitel'a*, str. 81.

⁶³ Srov. PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*, str. 123.

⁶⁴ Srov. LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*, str. 47.

⁶⁵ Srov. DVORÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 37.

⁶⁶ Srov. GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*, str. 192.

⁶⁷ Srov. Tamtéž, str. 193.

⁶⁸ Srov. DVORÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 37.

Naopak právě třetí uvedený styl, tedy demokratický (označován také jako kooperativní), by měl být součástí trenérského přístupu tak, jak to naznačuje právě Beswick. Demokratický styl je založen na vedoucím postavení pedagoga, nicméně ten s dětmi úzce spolupracuje. Pedagog, který užívá tento styl vedení, s dětmi diskutuje, snaží se být objektivní a zajímá se o jednotlivce i skupinu, méně přikazuje a méně trestá, podporuje všestranný rozvoj osobnosti. Děti mohou navrhnout alternativní řešení situací, mají prostor pro svá vlastní rozhodnutí, nicméně musí za tato rozhodnutí umět přijmout odpovědnost.⁶⁹ Tento styl vedení se neobejde bez vzájemného respektu pedagoga a dítěte, spolupráce, dohody a vzájemného pochopení. Velký význam zde sehrává právě pozitivní vztah mezi těmito dvěma účastníky edukačního procesu. Mezi základní prostředky tohoto stylu patří výchova vlastním příkladem pedagoga a organizovaná spolupráce.⁷⁰ Momentálně se pedagogické zdroje shodují na tom, že se jedná o nejlepší pedagogický styl, který by za standardních podmínek měl být využíván. V praxi se tyto styly nevyskytují zcela separovaně. Tím je myšleno, že i liberální pedagog si někdy zkrátka „bouchne do stolu“.

Podrobnější rozdělení nabízí ve své publikaci Plachý, který didaktické styly přímo rozděluje pro trenérskou profesi. Výše uvedené styly jsou spíše z kontextu obecné pedagogiky a analyzovali je ve svém výzkumu Lewin, Lippitt a White v roce 1939. Plachý uvádí, že jde o to, do jaké míry trenér umožní samotným hráčům to, aby se sami zapojili do procesu řízení tréninku a vlastního učení. Didaktické styly podle stupně tohoto zapojení tedy rozděluje na direktivní, praktický, s nabídkou, reciproční, s řízeným objevováním a se samostatným objevováním.⁷¹

Direktivní styl ve své podstatě odpovídá stylu autoritativnímu. Zapojení hráčů do procesu řízení tréninkové jednotky je velmi malé. Trenér hráčům sdělí, co se má dělat, kdy se má začít a kolikrát se bude cvik opakovat. Zároveň hráče upozorňuje na to, co je dobře, co je špatně, méně chválí a vytýká chyby. Tento styl je podle autora hojně rozšířený hlavně pro snadnost řízení tréninkové jednotky.

Praktický styl vedení trenéra dává hráčům větší prostor pro rozhodování a zapojení se do řízení tréninku. Hráči například rozhodnou o tom, kdy začnou, kolikrát budou cvičení opakovat, s kým a v jakém tempu budou cvičení absolvovat. To vše poté, co trenér hráčům řekne, jaké cvičení od nich vyžaduje. V tomto cvičení mají ale prostor pro

⁶⁹ Srov. GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*, str.192.

⁷⁰ Srov. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 38.

⁷¹ Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 44-46.

rozhodnutí. Například pro cvičení na kontrolu vedení míče mohou být připraveny dvě trasy slalomu podle obtížnosti, hráč si sám zvolí, jakou chce projít. Po dokončení slalomu hráč může vybrat, do jaké z branek slalom zakončí střelou, například na základě způsobu zakončení.

Styl s nabídkou vychází prakticky ze stylu předešlého, nicméně hráči si dokonce mohou vybrat ze zásobníku cvičení, která trenér pro daný trénink připravil, ta, která chtějí například podle obtížnosti či vnitřního pocitu. V tomto stylu vedení mohou hráči sami přicházet s cvičeními, která potřebují pro zdokonalení své herní činnosti. Tímto stylem se mimo jiné rozvíjí samostatnost a schopnost plánovat. Vlastní výběr cvičení v mnoha případech k cvičení hráče přitahuje, jelikož bylo zvoleno dobrovolně z čistého zájmu hráče.

Velmi zajímavý je styl reciproční. Tento styl napomáhá velmi významně také rozvoji spolupráce hráčů, týmovosti, komunikace a uvědomování si herních prvků. Styl je založen na principu, že trenér dá samotným hráčům nějaký z úkolů, které má připravené. Hráči si poté navzájem dávají zpětnou vazbu. Tento styl, který trenér nastaví je otázkou vysoké důvěry v hráče a je podmíněn trenérovou přítomností pro případ pomoci hráčům. V žádném případě se nejedná o situaci, kdy dá trenér hráčům míč a řekne ať si dělají, co chtějí. Podstatné je, aby hráči hledali to dobré, aby dokázali své spoluhráče pochválit a zároveň si tím více všímali správného provedení. K tomu je také stále po ruce trenér, který napomáhá rozvoji procesu hledání, kterému se hráči učí, zároveň je to on, kdo napomáhá hledat „pravdu“, pokud se hráči neshodnou.

Zbylé dva styly vedení tedy s řízeným a samostatným objevováním, mají už velmi blízko k jednomu z typů koučinku, kterým se bude věnovat následující kapitola. Oba dva styly vycházejí z pokládání otázek hráči a kladou důraz na vnímání situací a vlastního výkonu. Styl s řízeným objevováním je ale využívá daleko více než styl se samostatným objevováním. První z uvedených stylů využívá kladení otázek jako svou klíčovou metodu. Plachý jej nazývá jako „královskou disciplínu“. Trenér nepokládá pouze otevřené otázky, ale i výzvy k překonání překážek a hledání řešení. Dále s hráči rozebírá důvody, proč se akce dařily či naopak, a jaká řešení by byla výhodnější. Trenéři vedou hráče k hledání podstatných věcí pro zlepšení. Trenér by se neměl spokojit s pouhým pojmenováním chyb, hráče by měl vyzvat k tomu, aby našli úspěšné řešení. Plachý tento styl vysvětluje na konkrétně položeném úkolu hráčům: „*Jestli nevíte, kdy a kam nabíhat, tak to sehrajte ještě několikrát a zkuste na to přijít.*“⁷² Trenér s hráči situace rozebírá. Trenéři si často

⁷² PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 45.

myslí, že diskuzí s hráči ztrácejí čas. V tomto případě je ale diskuze daleko produktivnější, neboť hráči pochopí, čemu a proč se učí.

Pokud trenér nechá hráčům úplnou samostatnost ve výběru řešení a postupu a zároveň vidí až výsledek řešení akcí, jedná se o styl se samostatným objevováním. Trenér reaguje připomínkami, které hráče mohou upozornit na to, aby hledal další řešení, jak by vylepšil sám hráč to stávající, nebo se podíval na situaci z jiné perspektivy. Těmito připomínkami může trenér hráče směřovat.⁷³

McShane⁷⁴ nabízí velmi podobné rozdělení trenérských stylů. Toto rozdělení vychází ze spektra učitelských stylů tak, jak jej představili Muska Mosston a Sára Ashworthová.⁷⁵ Toto spektrum obsahuje všechny již zmíněné styly vedení, nicméně nabízí ještě další, které jsou ale spíše ještě podrobnějším rozdělením již uvedeného. Vrcholem zapojení hráčů, který ale Plachý neuvádí, je *self-learning style*, tedy styl založený na samostatném učení hráčů. McShane tento styl popisuje jako moment, kdy hráči navrhují vlastní cvičení, při kterém si navzájem dávají zpětnou vazbu. Hráči učí zcela samostatně, trenér je pouze přihlížející. Dostačujícím výsledkem je uspokojení hráčů s vlastním řešením či výkonem. Domnívám se, že užití tohoto stylu v kontextu výchovného prostředí fotbalového klubu je utopickou představou. Nedokážu si ji vlastně příliš představit v žádném kontextu. Označit by se dal za zcela liberální, a jak uvádějí zdroje, sázka na tento styl v 60. letech v západním světě ukázala, že dětem v žádném případě nesvědčí.⁷⁶

Na tomto místě, po představení stylů vedení, jak je označují mnozí autoři, považuji za důležité připomenout, že styly vedení odráží míru zapojení hráčů do řízení edukačního procesu. V odborné literatuře stále převažuje rozdělení na autoritativní, demokratický a liberní styl vedení, nicméně zdá se být přežitě. Pedagog s autoritativním stylem vedení dělá rozhodnutí sám, může však brát ohled na názory a zájmy vychovávaných. Pro označení stylu vedení, který je výše popsán a pojmenován jako autoritativní a při kterém se tyto ohledy v potaz neberou, se tak spíše nabízí označení autoritářský. Demokratický styl na druhou stranu evokuje rozhodování na základě názoru většiny (ve které se trenér může i nemusí ocitnout). Pro demokratický styl, jak byl výše popsán, se tedy může spíše hodit označení spolupracující styl, při kterém rozhodnutí vzniká ve spolupráci. Podobné vymezení stylů vedení nabízí Plachý,⁷⁷ který, jak je výše uvedeno, tyto styly pojmenovává

⁷³ Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 44-46.

⁷⁴ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str. 102-103.

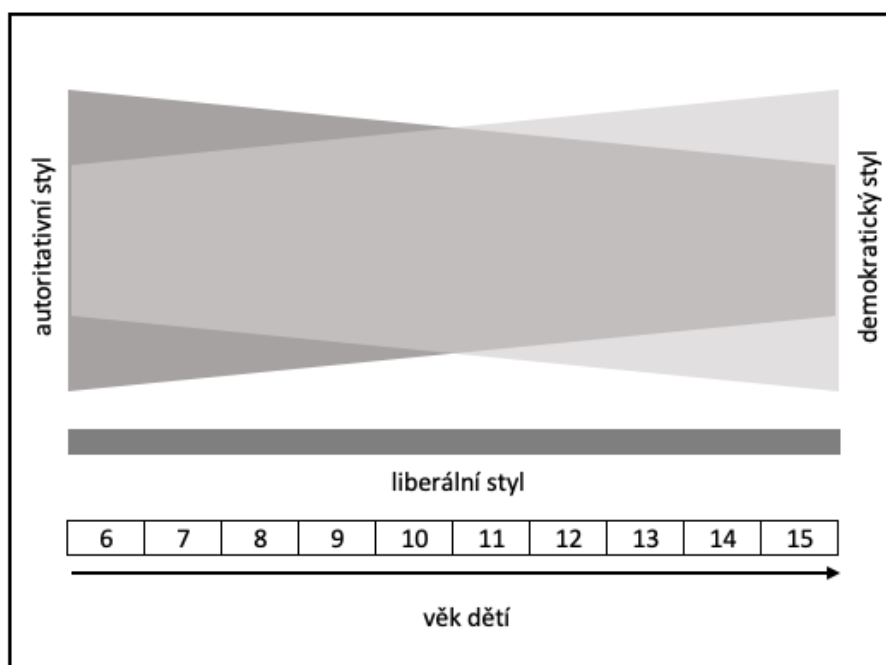
⁷⁵ Srov. Tamtéž, str. 102.

⁷⁶ Srov. LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*, str. 47.

⁷⁷ Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 44-46.

jako direktivní (autoritářský) a praktický (spolupracující). Praktický styl pak dále rozděluje podle míry zapojení hráčů do řízení edukačního procesu a tím nabízí další styly vedení.

Jako velmi podstatný se jeví také věk hráčů, které má trenér na starost. Perič⁷⁸ uvádí, že trenér by měl s přibývajícím věkem hráčů také dávat stále větší prostor pro to, aby se zapojili do řízení tréninku. Upozorňuje na to, že direktivní způsob by měl automaticky převažovat u trenérů těch nejmenších, neboť opravdu potřebují vést. Tuto proměnu využití trenérských stylů znázorňuje schéma (obr. 1), které Perič vytvořil. Na tomto schématu je zajímavé, že ani sám autor nenaznačuje, že by se snad měl užívat pouze jeden z uvedených stylů. Autoritativní (direktivní) a demokratický (praktický) styl se prolínají a liberální styl stojí úplně stranou těchto dvou. Je to z toho důvodu, že trenér by tento styl měl užívat pouze okrajově a v ojedinělých případech.



Obr. 1: Využití trenérských stylů v průběhu sportovní přípravy dětí

Vyhodnotit, který ze stylů je nejvhodnější, není tak snadné, jak se může zdát. McShane například tvrdí, že někdy musejí hráči objevit, jak něco udělat, cestou pokusů a omylů, jindy je potřeba dát jim přesné instrukce.⁷⁹ Velmi důležité je zmínit, že pro pedagogickou praxi je podstatné umět přecházet v rámci stylů z jednoho do druhého na základě situačního kontextu. Je ale patrné, že trenér si na základě své osobnosti vybere styl vedení, který je mu blízký, a ten bude vždy převažovat. Člověk nikdy nevykročí ze svého

⁷⁸ Srov. PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*, str. 123.

⁷⁹ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str. 107.

stínu. Linz⁸⁰ uvádí, že trenér může být pouze tím, kým opravdu je. Trenér bude přesvědčivý pouze tehdy, když zůstane sám sebou. Domnívá se, že nelze zcela odsoudit direktivní způsob vedení, neboť, jak uvádí, není náhodou, že obranné složky státu mají vždy extrémně hierarchickou a autoritativně založenou strukturu vedení. Tento model se vyplatí v situacích, které lze označit jako krizové, kdy je tlak na mužstvo vysoký, nebo je na rozhodnutí málo času. Tento argument je ale uváděn pouze v kontextu profesionálního fotbalu seniorů, netýká se vedení dětí. Naopak demokratický (praktický) styl podporuje kreativitu jedinců a vytváří pozitivní vztahy ve skupině. Osobně se domnívám, že nejlepší cestou je styl s řízeným objevováním, vycházející ze stylu praktického. S tímto stylem jsem se v praxi setkal během pozorování edukačních procesů u týmu starších žáků v FK Dukla Praha. Zároveň chápu užití direktivního stylu jako nedominantního i u takto starých hráčů, ale pouze v situacích, které to nezbytně vyžadují, nikoli dlouhodobě.

1.6 Koučink fotbalového trenéra

Koučink je pojem, který má v českém jazyce dvojí význam. Prvním je řízení hráče během tréninku či zápasu a tím druhým je metoda rozvoje osobnosti. První pojetí lze chápat jako činnost trenéra, který vede „*jedince nebo družstvo v přímé soutěži – usměrňuje jeho technický či taktický projev, fyzické nasazení podle konkrétního průběhu sportovního zápolení.*“⁸¹ Druhý význam pojmu převzatého z anglického jazyka jsme nastínili v první kapitole této práce. Dnes se tato metoda užívá také v podnikové praxi za účelem zvyšování pracovníkovy iniciativnosti, samostatnosti a tvořivosti a tím i jeho výkonu. Kouč užívá individuální přístup. Na rozdíl od poradenství není kouč zdrojem informací, ale pomáhá klientovi nacházet řešení a aktivizuje jeho vlastní zdroje.⁸² Tyto dva směry uvažování o koučinku se ovšem navzájem vylučují, respektive každý z nich je užíván pro jinou činnost, na což bych chtěl níže upozornit.

Koučování, ve druhém pojetí, které je pro tuto práci podstatné, je „*nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí.*“⁸³ Jedná se dlouhodobý proces zaměřený na člověka a jeho růst v profesionálním i osobním životě, který je založený na myšlence, že člověk

⁸⁰ Srov. LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*, str. 48.

⁸¹ JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 165.

⁸² Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 108.

⁸³ HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*, str. 13.

se nejlépe učí praxí a vlastní zkušeností. Zároveň koučink představuje vztah, v němž kouč pomáhá koučovanému dosahovat jeho vizí, cílů a přání. Podstatné je, že tyto cíle jsou koučovaného, nikoli kouče. Koučink vede koučovaného k vyšší míře vlastní zodpovědnosti za plánování a dosažení svých cílů. Měl by napomoci také rychlejšímu a efektivnějšímu dosažení těchto cílů. Tento proces je založen na dvou důležitých metodách – poskytování zpětné vazby a kladení specifických otázek. Poskytování zpětné vazby hráči s cílem dosáhnout u něj lepšího vnímání reality. Kladení specifických otázek má u hráče zlepšit sebereflexi, sebezpoznání, definování vize vlastní budoucnosti.⁸⁴

Pokud se vrátíme ke stylům vedení, které jsou uvedeny v předešlé kapitole, je zřejmé, že direktivní styl vedení nelze označit jako koučink. To se může jevit jako problém, neboť první uvedená definice koučinku má k direktivnímu způsobu vedení velmi blízko. Tato definice říká, že trenér řídí tým během soutěžního zápolení podle toho, jak si to daná situace vyžaduje, a to po stránce taktické, technické i fyzické. Naopak druhá definice představuje koučink tak, že trenér by pouze napomáhal tomu, aby si tento proces řídili hráči sami a uskutečnili patřičná rozhodnutí tak, jak vnímají za správné. Tuto trenérovu pomoc lze chápat jako dobře položenou otázku či radu. V praxi jsem se s tímto přístupem setkal ve chvíli, kdy hráči starších žáků FK Dukla Praha byli o poločasové přestávce dotazováni trenéry například na svůj výkon, respektive jak jej vnímají a hodnotí, nebo jestli přišli na něco, co je potřeba zlepšit ve druhé polovině utkání. Tento přístup koresponduje se styly vedení, které Plachý uvádí na konci výčtu, a to se stylem vedení recipročním, s řízeným objevováním a se samostatným objevováním. Koučink ve významu první definice je často spojován při řízení mužstva trenérem v profesionálním sportu, kde je díky ekonomickým a dalším faktorům důraz na vítězství daleko větší a kde direktivní způsob vedení považován za efektivnější nástroj. Právě tento fakt je problém, na který jsem se snažil upozornit v kapitole o trenérovi mládeže, jelikož tyto dvě sféry sportu, dospělý a mládežnický, jsou naprosto odlišné. Nebál bych se tedy v tomto případě označit pojem koučink jako homonymum, s dvěma možnými, výše uvedenými, výklady.

Za jednoho ze zakladatelů sportovního koučinku je považován Timothy Gallwey. Ten se po studiích, během nichž byl mimo jiné kapitánem Harvardského tenisového týmu, začal věnovat tématu koučování ve sportovní praxi. V roce 1974 přišel s publikací *The Inner Game of Tennis*, která je první knihou zaměřenou na koučink. Autor zcela záměrně použil v názvu knihy výraz *inner* (vnitřní). Je za tím bezpochybně upozornění na to, že jeho metoda je zaměřena na vnitřní stav člověka a že je podstatné, co se odehrává

⁸⁴ Srov. HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*, str. 13.

v jeho mysli.⁸⁵ Tato kniha také odstartovala vlnu, která donesla tuto metodu do prostředí podniků i běžného lidského života.

Pro práci fotbalového trenéra mládeže jsou v našem prostředí typické dva směry koučinku. Tím prvním je již zmíněný Inner Game a druhým He-Art koučink. Inner Game je metoda, která se snaží překonat vnitřní bariéry člověka. Hráč na hřišti přitom čelí ještě vnějším překážkám. Strach, nedůvěra v sebe sama, zmar, bolest. Toto mohou být hráčovy vnitřní překážky, které mu brání v plném projevení jeho potenciálu a schopností. Podstatou tohoto typu koučinku je zaměření se jak na překážky vnitřní, tak vnější. Gallwey uvádí, že když pomáhal svým svěřencům na kurtu, důležitější než udeřit správně míček bylo naučit hráče učit se. Překonání strachu a obav bylo důležitější než vítězství. Ve chvíli, kdy došlo k vyrovnání „vnější a vnitřní hry“, hráči byli v daleko menším stresu a jejich výkon šel nahoru, učili se samovolně a přirozeně. V této metodě jsou důležité tři principy: nehodnotící vnímání, důvěra v sebe sama a svobodná, vědomá volba.⁸⁶

He-Art program je pojem, se kterým jsem se poprvé setkal při práci na bakalářské práci v FK Dukla Praha. He-Art program, podle slov jednoho z jeho zakladatelů, Martina Daňka, „slouží k rozvoji celé osobnosti hráče. To se často přirozeně projevuje i v dalších oblastech jeho života. Zároveň to celkem samozřejmě znamená větší sportovní kvalitu.“⁸⁷ Tento styl koučinku se zaměřuje na nehodnotící vnímání hráče, opět tedy pracuje s jeho vnitřním stavem. Jde také o způsob učení se, který respektuje potenciál a originalitu každého hráče. Cílem je zaměření pozornosti hráče na to, co se kolem něj opravdu děje. Vede k zpřítomnění a vyvrcholením by měl být takzvaný flow efekt. Aby se tohoto stavu dosáhlo, je velmi důležité, aby trenéři během probíhajícího zápasu na hráče zbytečně nevolali své připomínky a rady, popřípadě příkazy či výčitky. Zde je vidět jasný rozpor s první uvedenou definicí koučinku v této práci. He-Art program vychází z toho, že pokud hráč vnímá realitu kolem sebe, může pak autonomně převzít řízení, což má zpravidla za výsledek zlepšení hráčova výkonu.

V kontextu koučinku a praxe fotbalového trenéra také může nastat situace, kdy trenér vede své hráče ke všímavosti a samostatnému vyhodnocení situací, otázky se ale stávají nástrojem pro naplnění trenérových představ. Představme si situaci, kdy trenér

⁸⁵ Srov. WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*, str. 43.

⁸⁶ Srov. GALLWEY, Timothy. *Zvládněte stres metodou Inner Game*, str. 7.

⁸⁷ FORMÁNEK, Jiří. *Nikoho nepřesvědčujeme, He-Art není pro každého*. [online].

reaguje na špatně zahranou situaci. „*Stop. Přijde ti, že je efektivnější hrát ten balón střედem, nebo nahrát do křídla?*“ Hráč si automaticky vyhodnotí, že situaci zahrál špatně a že po něm trenér chce, aby to příště provedl podle druhého návrhu.

Bylo by velkým omylem, kdybychom došli k názoru, že pokud bude hráči poskytnut prostor pro to, aby vnímal hru a realitu kolem sebe, bude to stačit, neboť „*vnímání není nikdy všeobsažné a nikdy není zcela objektivní.*“⁸⁸ Úkolem dobrého kouče je právě zhodnocení situace spolu s hráčem. To obnáší dotázání se na to, jak hráč sám určitou situaci vnímal a poskytnutí zpětné vazby s radou, kterou trenér hráči nabízí pro případné zlepšení herního výkonu.

1.7 Funkce fotbalového trenéra

Poté, co jsme představili, kdo je to trenér, jaký by měl být, pokud vede mládež, a jaké styly vedení může použít, je na řadě popsat úkoly či činnosti fotbalového trenéra. Vycházet přitom budu z modelu, který nastínil Lynn ve své knize *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*. Autor v knize zmiňuje devět trenérských úkolů, na které by se měl zaměřit každý trenér, pokud se chce stát úspěšným. Mezi těchto devět úkolů, které si dále přiblížíme a kterých jsem se v této práci už několikrát okrajově dotkl, patří:

1. vybudování vztahu,
2. vytvoření vzdělávacího prostředí,
3. efektivní komunikace,
4. organizace a kontrola,
5. *coaching pedagogy*,
6. nastavení cílů,
7. plánování a příprava,
8. pozorování a analýza,
9. zpětná vazba.

⁸⁸ LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*, str. 57.

Vybudování vztahu

První z uvedených úkolů trenéra, vybudování vztahu, byla v této práci již popsána, resp. byla vyzdvihnuta důležitost dobrého vztahu obou aktérů pro edukační proces. To potvrzuje také Lynn⁸⁹, který uvádí, že vztah trenér – sportovec můžeme označit jako základní kámen, který je zakotven v dynamickém a složitém procesu koučování. Význam tohoto vztahu byl uznán jak v odborné literatuře, tak v koncepci fungování sportovních organizací. Můžeme jej charakterizovat pomocí výrazů, jako je angažovanost, spolupráce, pouto, respekt, přátelství, ale také třeba antipatie, averze, nedůvěra atd. Historicky se koučování zaměřovalo pouze na to, aby sportovci vylepšili své fyzické, technické a strategické dovednosti. Nyní je vztah mezi hráčem a trenérem považován za významnou sílu při podpoře rozvoje jak již zmíněných dovedností, tak i psychosociálních dovedností sportovců. Trenérova schopnost vytvořit dokonalé pracovní partnerství s jeho svěřenci je považována za takřka nejdůležitější schopnost trenéra. Pokud má trenér s hráči dobrý vztah, hráče fotbal baví daleko více, chtějí se učit a neztrácejí motivaci.⁹⁰

Tím se dostáváme k tomu, z jakých hledisek je tento vztah důležitý. Lynn⁹¹ rozděluje vztah na efektivní a neefektivní a zároveň na úspěšný a neúspěšný. Efektivní vztah chápe jako ten, který napomáhá růstu člověka jako hráče i jako osobnosti. Efektivní vztahy podle Lynna zahrnují základní složky, jako je empatie, porozumění, upřímnost, podpora, chuť, přijetí, vnímavost, vstřícnost, spolupráce, laskavost, respekt a pozitivní zpětná vazba. Naproti tomu neefektivní vztahy jsou podlomeny nedostatkem zájmu a emocí. Zajímavé je také tvrzení, že trenéři, kteří dávají prostor pro diskuzi a jsou svým hráčům více otevřeni, mají větší šanci vybudovat efektivní vztah než trenéři, kteří tento přístup nepraktikují.

Díky povaze sportu nastane vždy chvíle nebo situace, kdy jsou hodnoceny výkony trenéra i sportovce, a tedy i vztah mezi hráči a trenérem jako úspěšný nebo neúspěšný. Úspěšné vztahy jsou ty, které bez jakýchkoliv sporů dosáhly viditelného úspěchu v podobě vítězství. Velice zajímavé je, pokud se jedná o neúspěšný, ale efektivní vztah trenéra a hráče. Tento vztah má určitý pozitivní dopad na sportovce, avšak ne na ty vlastnosti,

⁸⁹ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 68.

⁹⁰ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str. 109.

⁹¹ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 70.

kteře souvisí s výkonem. Ačkoli jsou úspěšné vztahy žádoucí, bez toho, aby byly efektivní, hrozí riziko porušení etických a profesionálních zásad. To nám definuje čtyři možné roviny vztahu trenéra a hráče, viz tabulka 2.⁹²

Efektivní a úspěšný
Efektivní ale neúspěšný
Neefektivní ale úspěšný
Neefektivní a neúspěšný

Tab. 2 – Roviny vztahů trenér – hráč

Vytvoření vzdělávacího prostředí

Druhý bod, vytvoření vzdělávacího prostředí, byl v této práci již také naznačen. Nutno říci, že první dva body spolu úzce souvisí, resp. že vztah trenéra a hráčů a hodnoty samotného klubu či trenéra vytváří dané klima a atmosféru v týmu.⁹³ Pokud se podíváme na fotbalový tým z pohledu sociální psychologie, hovoříme o týmu jako o malé sociální skupině, kterou tvoří „osoby, které se navzájem znají, vzájemně komunikují a jsou formálně či neformálně integrovány nějakým společným cílem.“⁹⁴ Právě interakce mezi členy této skupiny vytváří psychosociální klima týmu. Průcha uvádí, že toto klima mohou členové skupiny pociťovat jako atmosféru či náladu, která v nich vyvolává určité pocity.⁹⁵ Nutno podotknout, že mezi pojmy klima a atmosféra je značný rozdíl. Oba dva pojmy vymezují prožitkovou, subjektivně prožívanou část prostředí, ale atmosféru musíme chápat jako krátkodobou a klima jako dlouhodobé.⁹⁶ Trenéři mají dostatečný časový prostor na to, aby se stali výraznými determinanty jak krátkodobé atmosféry, tak především dlouhodobého klimatu. Jak podstatný je vliv klimatu a vztahu mezi trenérem a hráči na výkon týmu, odráží mnoho případů z fotbalové historie, kdy kvalitní tým v hluboké krizi po změně trenéra začal okamžitě vyhrávat. Proto důležitost prvních dvou úkolů trenéra je zcela evidentní.

Lynn⁹⁷ se na vzdělávací prostředí dívá z ještě jiného úhlu pohledu. Jde mu o to, co musí trenéři udělat pro to, aby se hráči opravdu něco naučili. Trenér musí vytvořit takové

⁹² Srov. Tamtéž, str. 68-82.

⁹³ Srov. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, str. 92.

⁹⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*, str. 383.

⁹⁵ Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, str. 333.

⁹⁶ Srov. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, str. 88.

⁹⁷ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 72.

podmínky a zásady, které učení hráčů výrazně usnadní. Autor vidí tyto zásady v následujících bodech:

- jasně stanovené učební cíle;
- zkušenost z objevování upřednostněna před informacemi od trenéra;
- jasné propojení s dalšími vzdělávacími zkušenostmi;
- obsáhlý zásobník cvičení;
- zřejmé progresivní kroky, které odrážejí postupný pokrok;
- prostor pro sebehodnocení;
- jasné a stručné pokyny;
- aktuálně důležitá, zajímavá a povzbuzující cvičení;
- dávání zpětné vazby.⁹⁸

Efektivní komunikace

Efektivní komunikaci, dalšímu z uvedených úkolů, se v této práci blíže věnuje kapitola 2.3., nicméně zde tento trenérův úkol přiblížím. Komunikační schopnosti trenérů Lynn⁹⁹ označuje za nejlepší ukazatel jejich úspěšnosti, přičemž, úspěšnost trenéra je přímo závislá na jeho komunikačních schopnostech. Podobně se vyjadřuje také Plachý, který uvádí, že „*všichni světově proslulí trenéři-koučové a manažeři (anglické označení trenéra fotbalu na nejvyšší úrovni) vidí komunikační dovednosti jako to nejdůležitější při práci s lidmi.*“¹⁰⁰ Stát se efektivním mluvčím není snadný úkol. Ale jako každá jiná dovednost se dá i tato zdokonalovat skrze učení, úsilí a praxi. Největší překážkou v rozvoji komunikačních dovedností trenéra může být fakt, že vzorce, které narušují úspěšnost komunikace, mohou být často v trenérovi zakořeněné natolik, že je velmi těžké si je uvědomit a zbavit se jich. První věc, kterou musí trenér udělat, je uvědomit si důležitost komunikace pro trenérskou činnost a identifikovat vlastní styl komunikace. Někteří trenéři mluví příliš málo s předpokladem, že jeho hráči vědí, co po nich chce nebo co daným sdělením myslí. Někteří zase mluví přespříliš a jsou pro své hráče těžko pochopitelní. Efektivní komunikace je tedy komunikace, která jasně vyjadřuje zamýšlený obsah a ze strany hráčů je přijatá požadovaným způsobem.¹⁰¹

⁹⁸ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 73.

⁹⁹ Srov. Tamtéž, str. 79.

¹⁰⁰ PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 19.

¹⁰¹ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 83.

Organizace a kontrola

Jak již bylo naznačeno v kapitole o rolích trenéra, je velmi podstatné, že trenér je organizátor tréninku a edukačního procesu. Zcela nepochybně je to člověk, který tento proces zastřešuje a nese za něj odpovědnost. Pokaždé, když se trenér sejde se svými hráči v tréninkové jednotce, musí zajistit základní organizační nezbytnosti pro to, aby se dosáhlo co nejlepších podmínek pro učení hráčů. Zároveň je to právě trenér, který musí tyto podmínky kontrolovat a vyhodnocovat. Kontrola se pak může týkat vztahů uvnitř týmu, kvality realizace připravených cvičení či podmínek vývoje svěřenců jako osobností i jako hráčů.¹⁰² Organizací výuky se v pedagogice rozumí uspořádání činností učitele a žáků v určitém čase a prostoru.¹⁰³ Tím se dostáváme k organizační formě výuky (tréninku), které jsou závislé na dvou hlavních hlediscích, a to s kým a kde trenér pracuje. Po zvážení těchto hledisek může trenér začít přemýšlet o tom, jak s týmem v daných podmínkách pracovat. Obecná didaktika zná několik forem výuky, nicméně s ohledem na práci fotbalového trenéra blíže popíšeme pouze tři, a to hromadnou, individualizovanou a skupinovou formu výuky.

Hromadná forma, nazývaná také frontální, má svou podstatu v řízení učební činnosti všech žáků najednou.¹⁰⁴ Převládá hlavně v počátcích, kdy je potřeba získat určité základy, a to v jakémkoli edukačním prostředí. Individualizovaná forma se naopak snaží více zaměřit na jedince. Je více zaměřena na svobodný rozvoj tvořivých možností a snaží se respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy učících se.¹⁰⁵ Třetí hojně využívanou formou výuky je skupinová. Při užití této formy se tým rozdělí do menších skupin. Charakteristická je pro tuto formu dělba práce, vzájemná pomoc a odpovědnost všech členů skupiny za dosažené výsledky. Zároveň se tím zvyšuje důraz na rozvoj sociálních vztahů a větší míru přizpůsobení cvičení možnostem a potřebám členů týmu.¹⁰⁶ I ve sportovním prostředí platí, že čím méně hráčů připadá na jednoho trenéra, tím větší je potenciál výchovného působení na hráče. S tím souvisí také rozpoznání hráčových potřeb a nedostatků, které jsou při menším počtu hráčů očividnější. V druholigovém německém klubu TSV 1860 München mají například každý den individuální tréninky jednoho či dvou mládežnických hráčů z každé věkové kategorie.¹⁰⁷ Zde můžeme mluvit o formě výuky individuální.

¹⁰² Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 88.

¹⁰³ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 146.

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž, str. 66.

¹⁰⁵ Srov. Tamtéž, str. 82.

¹⁰⁶ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, str. 224.

¹⁰⁷ Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str. 111.

Coaching pedagogy

Další z činností trenéra, kterou Lynn¹⁰⁸ zmiňuje, je *coaching pedagogy*. Tento pojem zahrnuje strategie, techniky a přístupy, které mohou trenéři využít k podpoře učení sportovním dovednostem. Lynn zároveň uvádí, že je pro trenérskou práci klíčové, aby hráči měli určeny konkrétně vymezené výsledky, kterých by měli dosáhnout, tedy cíle. Přitom se předpokládá, že těchto výsledků lze dosáhnout právě zvolenými technikami, přístupy a strategiemi. Jako klíčový se ovšem jeví obsah edukačního působení, který musí být smysluplný a správný.¹⁰⁹ Autor dále tvrdí, že špatné strategie, techniky, přístupy a nesprávně zvolený obsah mají za následek velké množství chybných prvků ve sportovní přípravě, které pak brání zvýšení výkonu a dosažení lepší úrovně hráčů. Podle Lynna je tento jev velmi často patrný u hráčů golfu. Hráči mohou hrát tento sport celé roky, a přesto se nezlepší pod hranici devadesáti úderů na osmnácti jamkách. Hráči si totiž osvojili prvky dovedností, které nejsou optimální. Bez správných a včasných instrukcí se tyto prvky stanou tak hluboce zakořeněnými, že je obtížné, takřka nemožné, se jich zbavit.

U sportů, které spoléhají na vysokou úroveň dovedností, je nezbytné, aby byli mladí hráči již od počátku vystaveni instruktáži odborníků, tedy trenérů. Jejich úkolem je vyučovat (pomáhat hráčům osvojit si) správný obsah s přihlédnutím na individuální vývojové potřeby jejich svěřenců. Je zapotřebí eliminovat výskyt chyb a jejich opakování hlavně na začátku sportovní přípravy dětí. Vžité chyby se velmi obtížně odstraňují. Trenéři tak musí klást velký důraz na správné provedení připravovaných a důkladně promyšlených cvičení, která jsou trenéry volena na základě hráčových potřeb, a to jak po stránce technicko-taktické, tak po stránce fyzického vývoje.¹¹⁰

Nastavení cílů

Pro dosažení pozitivních změn je zapotřebí, aby trenéři nastavili optimální cíle, kterých by měli hráči dosáhnout. Tyto cíle jsou velmi často úzce spojeny s věkem, respektive s nedostatky hráčů, a hráčům slouží také jako motivační aspekt, ale především slouží jako trenérův plán rozvoje konkrétního hráče či celého týmového.¹¹¹ Skalková říká, že vyučování má vždy k cíli zaměřený průběh. Cílem pak je chápán zamýšlený a očekávaný výsledek procesu učení.¹¹² To potvrzuje také pedagogický slovník, který uvádí, že cíl vymezuje jednak účel výuky, jednak výsledek výuky.¹¹³

¹⁰⁸ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 95.

¹⁰⁹ Srov. Tamtéž.

¹¹⁰ Srov. Tamtéž, str. 95-96.

¹¹¹ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 121.

¹¹² Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, str. 119.

¹¹³ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 29.

Lynn¹¹⁴ uvádí, že cíle můžeme vymezovat jako dlouhodobé či krátkodobé, ale také jako zaměřené na hráče nebo zaměřené na tým. Cíle zaměřené na hráče, dle Lynna, vycházejí z hráčových potřeb a jsou zaměřeny na jeho zdokonalení po stránce technicko-taktické (fotbalové) i osobnostní. Cíle zaměřené na tým pak vycházejí z potřeb týmu a jsou zaměřeny na fungování týmu jako sociální skupiny i na výsledky týmu. Podobně se vyjadřuje také Linz,¹¹⁵ který rozděluje cíle zaměřené na výsledek (orientované na dosahování herních výsledků či úspěchů) a na dovednosti (orientované na rozvoj dovedností). Cíle zaměřené na výsledek jsou snadno kontrolovatelné, neboť se dají snadno vyčíslit. Například se může jednat o počet vstřelených gólů, výsledky utkání, počet získaných bodů nebo časy, které velmi často ve sportu určují hodnotu výkonu. Naopak cíle zaměřené na dovednosti nejsou tak snadno kontrolovatelné. Pokud bude např. cílem trenéra, aby jeho mužstvo hrálo agresivně, je velmi těžké vyhodnotit, do jaké míry se podařilo cíl naplnit. Podstatné je, že cíle dovednostní nejsou přímo závislé na cílech výsledkových. Ve sportu není ojedinělé, že hráči prohrají navzdory dobrému výkonu. V tomto příkladu byl tedy splněn cíl dovednostní nikoli výsledkový.

Velmi důležité je zmínit úkol trenéra spočívající v podpoře hráčova uvědomění si cílů a ztotožnění se s cíli.¹¹⁶ Cíle by neměl určovat trenér mládeže sám, ale měl by je stanovit spolu s hráči, které vede. Je důležité, aby hráči sami cítili touhu po jejich dosažení. Tento podstatný prvek je již uveden v kapitole o koučinku trenéra, na němž je tato metoda založena. Interiorizace cílů je základním vstupem vychovávaného do procesu sebevýchovy, tj. formulování svých vlastních cílů.¹¹⁷ Pokud trenér používá direktivní, tedy autoritativní styl vedení, prostor pro sebevýchovu v tomto smyslu prakticky nedává.

Linz¹¹⁸ uvádí, že cílům orientovaným na výsledek by při práci s dětmi měl být přikládán mnohem menší význam než ve výkonnostním sportu. Linz uvádí, že by u dětí měla stále stát v popředí zábava, radost ze hry, z pohybu a společných zážitků. Autor uvádí také kladný příklad z praxe, kdy trenér pracoval s cílem orientovaným na výsledek. Tento trenér převzal tým mladších žáků, který v předešlé sezóně nastřílel velmi málo branek. S hráči si předsevzal cíl, který zněl tak, že v každém zápase vstřelí tým alespoň jednu branku. Trenér v šatně vyvěsil papír a hráči na něj mohli nalepit jen tolik nálepek, kolik dali v průběhu sezony branek. Daného počtu branek tým dosáhl už po polovině soutěže.¹¹⁹

¹¹⁴ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 99.

¹¹⁵ Srov. LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*, str. 78.

¹¹⁶ Srov. GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*, str. 87.

¹¹⁷ Srov. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 38.

¹¹⁸ Srov. LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*, str. 82.

¹¹⁹ Srov. Tamtéž.

Plánování a příprava

Další z činností, která je pro trenéry nezbytná, je plánování a příprava. Tyto dva pojmy se netýkají pouze jednotlivých tréninkových jednotek. Trenér má většinou na starost plán a přípravu různých soustředění, přípravných zápasů, turnajů atd. Můžeme se zde bavit také o plánu střednědobém či krátkodobém. Střednědobé plány vycházejí povětšinou z cílů, které se váží k věkové kategorii hráčů. Jiné cíle musí mít trenér týmu U6 a jiné trenér týmu U15. Například u týmu U6 by se neměly často objevovat cíle zaměřené na týmový herní výkon. Pro takto staré hráče je velmi důležité, co si osvojí jako jednotlivci. Postupně se hráči učí spolupráci ve dvojicích, skupinách a malých týmech v kategoriích U7 a U8.¹²⁰ Zároveň je zapotřebí naplánovat sezónní přípravu, neboť tréninky se mohou lišit v podzimní a jarní části sezóny, kdy se hrají mistrovská utkání (zaměření tréninků na technicko-taktickou připravenost hráčů) a v období zimy, kdy se mistrovská utkání nehrají (zaměření tréninků na fyzickou připravenost hráčů). Krátkodobý plán pak vychází z aktuální potřeby hráčů a týmu.

Z uvedeného je patrné, že zásadní roli mají v procesu plánování cíle výchovy. To do jisté míry zdůrazňuje také Lynn.¹²¹ Podle něj není plánování ve své podstatě nikterak složitý proces; je součástí naší každodenní zkušenosti, například při organizaci našeho času. Při plánování si podle Lynna vždy musíme odpovědět na tři základní otázky:

1. V jakém výchozím bodu se právě nacházíme?
2. Jakým směrem chceme směřovat?
3. Jakým způsobem se tam chceme dostat?

Jako důležitá se nabízí ještě čtvrtá otázka:

4. Za jak dlouho se tam chceme dostat?

Ve své podstatě se zde bavíme o analýze výchozí situace, stanovení cílů a návrhu metod k dosažení tohoto cíle. Tento model lze aplikovat jak na střednědobé, tak na krátkodobé plány výchovy. Lynn¹²² pro plánování konkrétní tréninkové jednotky dále doporučuje, aby toto plánování zahrnovalo:

1. stanovení cílů;
2. výběr cvičení a činností;

¹²⁰ Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 95.

¹²¹ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 121.

¹²² Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 117.

3. časový harmonogram tréninku;
4. přípravu pomůcek;
5. zvolení způsobu vlastního zapojení trenéra.

Postupné kroky pro navržení střednědobého plánu přibližuje Martens:¹²³

1. zjištění úrovně dovedností svěřenců;
2. poznání osobnosti svěřenců;
3. analýza situace;
4. stanovení priorit;
5. výběr vhodných metod;
6. plán tréninků.

Jako problém se může jevit fakt, že neexistuje žádný zastřešující dokument Fotbalové asociace České republiky (FAČR), který by trenérům udával rámce cílů pro jednotlivé věkové kategorie a tím trenérům usnadnil plánování. Ti jsou tak odkázáni na samostudium. Jako nejlepší podpora se proto jeví příručka *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, která obsahuje komplexní informace nezbytné pro získání nejvyšší licence trenéra fotbalu. V ní se můžeme dočíst, že „*předpokladem vysokého sportovního výkonu se stává do detailů promyšlený, cílevědomě organizovaný a řízený sportovní trénink vedený trenérem.*“¹²⁴

Pozorování a analýza

Jak již bylo uvedeno, pro stanovení optimálních cílů a vytvoření plánů musí trenéři znát situaci, ve které se hráči a tým nachází. Proto je další nezbytnou činností trenéra pozorování a následná analýza tohoto výchozího stavu. Lynn¹²⁵ uvádí, že lidské pozorování a paměť nejsou dostatečně spolehlivé na to, aby poskytly přesné a objektivní informace o výkonech hráčů pro trenéry a sportovce. Objektivní nástroje měření hráčova výkonu jsou používány hlavně ve sportu profesionálním a výkonnostním. Mohou mít například podobu videorozboru. Ve sportu se daleko častěji objevují statistické analýzy výkonů hráčů.

Přední fotbalové kluby mají své analytické programy výkonnosti hráčů, které například rozhodují o tom, zda klub vytipovaného hráče koupí, či nikoli. Nutno podotknout,

¹²³ Srov. MARTENS, Rainer. *Successful coaching*, str. 220.

¹²⁴ KOCOUREK, Jan. *Základy pedagogiky sportu pro trenéry fotbalu*. In. BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, str. 81.

¹²⁵ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str.132.

že se již mnohokrát prokázalo, že tyto programy mají zatím své slabiny.¹²⁶ V principu se jedná o získávání údajů, které se dají převést na jednotky (kvantifikované údaje), a poté se hodnotí podle norem. Matematicko-statistickou analýzou (např. faktorovou) se zjišťují činitele, které jsou zachyceny získanými údaji a poté se zjišťují statistické závislosti.¹²⁷ Matematicko-statistické analýzy výkonů hráčů mají ve fotbalovém prostředí stále větší prostor, neboť odráží výkon hráče či týmu objektivněji než analýza trenéra založená pouze na jeho pozorování.

Mládežnický trenér, stejně jako každý jiný pedagogický pracovník, většinou nemá příležitost podívat se na výkon či činnost svých svěřenců opakovaně, např. prostřednictvím videozáznamu. Podle Lynna¹²⁸ se tato možnost trenérovi naskytne až při dalším utkání, ve kterém má příležitost své svěřence pozorovat. Předtím ale musí v již předvedeném výkonu analyzovat silné a slabé stránky výkonu svých hráčů nebo týmu celkově. Lynn¹²⁹ tak uvádí, úkolem trenéra je podnítit pozorovatelné změny v hráčských výkonech. Během utkání některé události vystupují jako jeho charakteristické rysy, a to od kontroverzního rozhodnutí rozhodčích až po výjimečné technické výkony hráčů. Tyto výrazné momenty jsou velmi snadno zapamatovatelné, nicméně mají tendenci zkruslovat trenérovo hodnocení celého zápasu. Lidská paměť je omezená, takže je takřka nemožné vzpomenout si na všechny události, ke kterým během zápasu došlo.

Výzkum Frankse a Millera¹³⁰ *Eyewitness testimony in sport* uvádí, že fotbalový trenéři pravdivě popíší to, co se na hřišti skutečně odehrálo během jednoho poločasu ze 42 %. Lynn¹³¹ například zmiňuje, že události, které se v zápase neopakují, nejsou pro trenéry snadno zapamatovatelné a rychle se zapomínají. Lynn¹³² tyto události rozděluje na podstatné a okrajové. Podstatnou roli pro uchování a vyhledávání vzpomínek hrají také emoce s nimi spojené. Ve většině týmových sportů, není pozorovatel schopen vidět vše, co se na hřišti odehrálo. Pro objektivnější informace o výkonu hráče může trenér použít také He-Art koučink (viz kap. 1.6), kdy hráč zaměří svou pozornost na to, co se kolem něj opravdu děje. Po položení správných otázek může trenér od hráče získat

¹²⁶ Srov. CROSS, John. *Arsène Wenger*, str. 257-259.

¹²⁷ Srov. HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*, str. 38.

¹²⁸ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str.133.

¹²⁹ Tamtéž.

¹³⁰ Srov. FRANKS, Ian. M, MILLER, Gary. *Eyewitness testimony in sport*. *Journal of Sport Behavior*, str. 38. [online].

¹³¹ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 134.

¹³² Srov. Tamtéž.

informace, které napomohou vytvořit ucelenější dojem o výkonu hráče nebo celého týmu a situacích, které se na hřišti odehrály.

V činnosti trenéra se analýza výchozí situace hráče či týmu nemůže vztahovat pouze na oblast fotbalovou (výkonnostní). Analýza výchozí situace je podstatná i pro rozvoj osobnostní a sociální. V učebnicích pedagogiky lze nalézt pojem pedagogicko-psychologická diagnóza. Dvořáková¹³³ uvádí, že tento pojem označuje operaci poznávání a pochopení výchozí úrovně vychovávaných a je východiskem pro formulaci výchovných cílů. Všeobecně je podle Mojžíška¹³⁴ principem diagnostiky, ať už dlouhodobé či krátkodobé, úsilí o zjištění, rozpoznání, posouzení, hodnocení a utřídění daných jevů skutečnosti podle vlastností a kritérií, které sledujeme. Zároveň autor uvádí, že výchova se nikdy neobejde bez posuzování výchovou rozvíjených zvláštností vychovávaných. Podle Hrabala¹³⁵ je cílem diagnostiky využití potenciálu vychovávaného a optimalizace jeho rozvoje. Autor uvádí, že „*diagnóza jako výsledek diagnostikování je doporučení pro rozhodování o variantách příští výchovné strategie.*“¹³⁶

Zelinková¹³⁷ uvádí čtyři typy pedagogické diagnostiky.

- **Normativní** – Výsledek diagnostikování je porovnán s výsledky vybraného reprezentativního vzorku populace. Zjišťuje tedy, zda jsou výkony vychovávaného porovnatelné s většinou populace stejného věku (normou).
- **Kriteriální** – Slouží k určení úrovně, na které se vychovávaný nachází, a tuto zjištěnou úroveň srovnává s obecně stanovenými měřítky a s objektivně vymezenými úkoly (zvládá x nezvládá).
- **Individualizovaná** – Slouží ke sledování postupu a dosažené úrovně vychovávaného za určitý čas. Přičemž porovnává pouze výkon jedince s jeho vlastním dřívějším výkonem. Nesrovnává s normou či výkony ostatních. Může vychovávaným posloužit jako motivace.
- **Diferenciální** – Slouží k rozlišení stávajících a dlouhodobějších problémů, které se mohou vyznačovat stejnými projevy, ale mohou mít různé důvody.

¹³³ Srov. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 36.

¹³⁴ Srov. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*, str. 10.

¹³⁵ Srov. HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*, str. 189.

¹³⁶ Tamtéž, str. 35.

¹³⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, str. 22.

Trenéři jen velmi zřídka mohou využít více diagnostických metod než pozorování hráčů a rozhovor s nimi. Hrabal¹³⁸ uvádí, že „*pozorování i rozhovor mohou přinést, jsou-li taktně a vhodně použity, podstatné, ale ne dost systematické informace.*“ Výhodou ovšem může být fakt, že trenéři obvykle tráví s hráči více času než učitelé s žáky. Pro práci trenéra se tak jeví jako velmi důležité, aby byl vybaven souborem dispozic, který umožňuje rychlé a správné poznání druhých lidí. Hrabal¹³⁹ tyto dispozice označuje jako „diagnostické nadání“.

Zpětná vazba

Poslední z trenérských činností, které Lynn¹⁴⁰ zmiňuje, je trenérova zpětná vazba hráčům. Autor uvádí, že zpětná vazba je cesta, jak pomoci jednotlivým hráčům pochopit, co se učí, jak a proč se to učí. Mareš¹⁴¹ definuje zpětnou vazbu jako „*informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces jeho učení.*“ Dále uvádí, že se jedná o bezprostřední reakci ve výukové komunikaci, která má potenciál ovlivnit budoucí výkony. Bezprostřednost zpětné vazby jako jednu z jejích charakteristik ve sportovním prostředí potvrzuje také Martens,¹⁴² který trenérům radí hodnotit každý trénink ihned po jeho skončení. Podle tohoto autora by trenér měl na konci tréninku vymežit minimálně 5 minut na zhodnocení práce týmu i hráčů jako jednotlivců.

Ve výše napsaném se objevují dva pojmy, zpětná vazba a hodnocení. Hodnocení je posouzení výkonu vzhledem k daným cílům či kritériím. V trenérské praxi může znamenat také vyjádření spokojenosti či nespokojenosti s výkonem hráčů. Hroník¹⁴³ tvrdí, že hodnocení není zpětnou vazbou, neboť hodnocení může být manipulativní, vyvolávat závislost, obranu či protiútok. Mikuláščík¹⁴⁴ dodává, že hodnocení má často podobu sdělení subjektivního názoru vychovávajícího, který je předáván vychovávanému, a má tedy subjektivní zabarvení. Tyto tendence jsou závislé na individuálním vnímání skutečnosti, které ovlivňují osobnostní vlastnosti vychovávajícího (např. na zkušenostech, vzdělání, hodnotách, postojích atd.). Problémem tohoto tvrzení je skutečnost, že nehodnotící zpětná vazba je také ovlivněna tímto subjektivním zabarvením, neboť si vychovávající může

¹³⁸ HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*, str. 138.

¹³⁹ Srov. HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*, str. 138.

¹⁴⁰ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 140.

¹⁴¹ Srov. MAREŠ, Jiří a Jaro KRÍVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, str. 111.

¹⁴² Srov. MARTENS, Rainer. *Successful coaching*, str. 217.

¹⁴³ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, str. 46.

¹⁴⁴ Srov. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*, str. 270.

vybrat, na co se zaměří, čeho si všímá a co zmíní. Naopak objektivní hodnocení hráčova výkonu mohou poskytnout jasně zadaná kritéria hodnocení a výsledky pak mohou hráči poskytnout objektivní zpětnou vazbu. Z tohoto důvodu chápu hodnocení jako jednu z forem zpětné vazby.

Tento názor zastává také Grecmanová,¹⁴⁵ která uvádí, že zpětnou vazbou může být i „*hodnocení vychovávaných (klasifikace, slovní hodnocení, bodování, škálování)*.“ Autorka dále zmiňuje, že toto hodnocení by mělo být co nejjednodušší, zaměřené spíše na výkon než na osobnost, povzbudivé atd.¹⁴⁶ Jako jednu z charakteristik zpětné vazby jsme již uvedli její bezprostřednost.

V souvislosti s tím je vhodné přiblížit pojmy formativní a sumativní hodnocení. Formativní hodnocení Průcha¹⁴⁷ definuje jako průběžné hodnocení, zaměřené na získání informací o průběhu procesu. Jeho úkolem je „*diagnostikovat příp. závady, odchylky, typické chyby tak, aby bylo možné včas poskytnout zpětnou vazbu všem zúčastněným*.“¹⁴⁸ Sumativní hodnocení je opakem již uvedeného formativního. Je zaměřené na výsledky z hlediska celkových výstupů.¹⁴⁹ Výše napsané v praxi znamená to, jestli trenér poskytuje zpětnou vazbu ve formě hodnocení během tréninku či na jejím konci.

Zpětná vazba, jak již byla výše definována, znamená poskytnutí informací o výkonu hráče či týmu. Zpětná vazba má dvojí povahu. Můžeme ji rozdělit na kladnou a zápornou. Kladná (pozitivní) zpětná vazba má na vychovávaného vliv vedoucí k zesílení činnosti (např. chvála vede k častějšímu výskytu chváleného jednání). Záporná (negativní) zpětná vazba naopak zeslabuje činnost (např. trest snižuje výskyt trestaného jednání).¹⁵⁰ Kladná zpětná vazba se tedy zaměřuje na potvrzení toho, co bylo provedeno správně, záporná naopak na to, co bylo provedeno nesprávně. Trenér by měl podle Martense¹⁵¹ pochválit výkony jednotlivců, kteří si to zaslouží, neměl by však hráče hodnotit negativně. Spíše je důležité sdělit, jaké dovednosti potřebuje tým a hráči samotní zlepšit. Ve své podstatě se jedná o zpětné poskytnutí informací o výkonu hráče, které trenér hráči sdělí. Skrze zpětnou vazbu se hráč od trenéra dozví o tom, jak jeho výkon trenér hodnotí, zároveň umožňuje hráči uzpůsobit jej požadavkům (cílům, kritériím) trenéra. McShane¹⁵²

¹⁴⁵ GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*, str. 134.

¹⁴⁶ Srov. Tamtéž.

¹⁴⁷ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 66.

¹⁴⁸ Tamtéž.

¹⁴⁹ Srov. Tamtéž, str. 236.

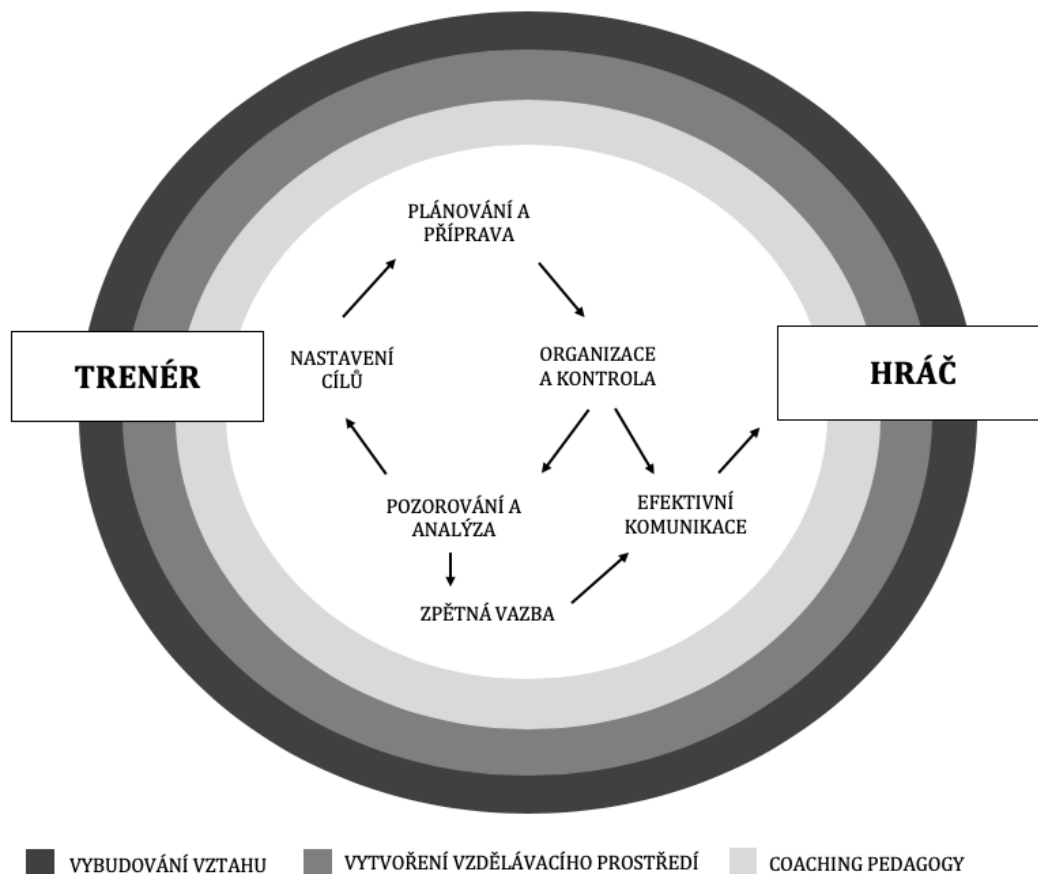
¹⁵⁰ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 314.

¹⁵¹ Srov. MARTENS, Rainer. *Successful coaching*, str. 217.

¹⁵² Srov. McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*, str. 101.

tvrdí, že hráči, kteří od trenérů dostávají zpětnou vazbu, se zlepšují daleko více než hráči, kteří zpětnou vazbu nedostávají.

Pro ucelenější shrnutí této kapitoly jsem se rozhodl navrhnout schéma, které je inspirováno Linnovým výčtem nezbytných, výše popsaných, úkolů trenéra. Toto schéma (viz obr. 2) zároveň naznačuje vztahy jednotlivých činností trenéra.



Obr. 2: Nezbytné činnosti fotbalového trenéra a jejich vztahy

2 Komunikace

Najít jednotnou definici pojmu komunikace není v odborné literatuře možné. Samotní autoři připouštějí, že definic komunikace existuje velké množství. Komunikaci můžeme všeobecně definovat jako vysílání a přijímání informací mezi dvěma nebo více živočichy, které jim usnadňuje orientaci v životním prostředí a vzájemné interakci.¹⁵³ Jinou definici komunikace nabízí Juříčková,¹⁵⁴ která uvádí, že výrazný vliv na humanitní vědy měla definice Herolda Lasswella, podle které komunikace spočívá v tom, „*kdo říká co, jakým kanálem, ke komu a s jakým účinkem.*“¹⁵⁵

Specifickou formou lidské komunikace je řeč. Jedná se o nejrozšířenější formu lidské komunikace, která využívá zvukového projevu a slov, jedná se tedy o komunikaci verbální. Pro komunikaci je klíčové, aby osoby, které spolu komunikují, ovládaly příslušný systém komunikace (např. právě řeč, resp. jazyk).¹⁵⁶

Pro tuto diplomovou práci je klíčové přiblížit, jaká je verbální komunikace fotbalového trenéra mládeže směrem k hráčům, které vede. Komunikace totiž provází celý edukační proces, ve kterém se setkávají vychovávající s vychovávaným, proto se v ní dá odhalit např. styl vedení trenéra a druh koučinku. Odráží se v ní také osobnost trenéra, jeho hodnoty a postoje. Je naprostou samozřejmostí trenérské profese, že trenér se svými svěřenci během tréninku, zápasu ale jiných situací hovoří (hráče organizuje, motivuje, chválí nebo napomíná, instruuje, koriguje atd.). Pro diplomovou práci jsem vybral pouze verbální komunikaci, neboť je v interakci trenéra s hráčem pro hráče lépe registrovatelná a zapamatovatelná (hlavně při tréninku či zápasu). Jansa¹⁵⁷ uvádí, že komunikaci mezi trenérem a sportovcem se v odborné literatuře doposud věnovala jen malá pozornost. Tato diplomová práce je ve své výzkumné části orientovaná na trenérovu komunikaci pedagogickou, tedy komunikaci, kterou trenér ke svým hráčům užívá v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, tj. během určité pedagogické situace (zápas, poločasová přestávka a trénink).

¹⁵³ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*, str. 69.

¹⁵⁴ Srov. JUŘÍČKOVÁ, Věra. *Komunikace*, str. 9.

¹⁵⁵ Tamtéž.

¹⁵⁶ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*, str. 69.

¹⁵⁷ Srov. JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 180.

2.1 Verbální komunikace

Základním dorozumívacím prostředkem v lidském pojetí je řeč. Řeč je praktické využití jazyka, tedy schopnost dorozumívat se prostřednictvím slov.¹⁵⁸ Ještě je ale možné pojmem řeč označit „*akt mluvení, tzn. proces mluvy*.“¹⁵⁹ Dorozumívání se gesty a posunky (neverbální komunikace) je možné pouze do určité míry, proto je verbální komunikace využívána častěji. Díky řeči můžeme druhým lidem vyjadřovat svoje myšlenky, pocity a stavy, na druhou stranu je můžeme také přijímat. Jansa¹⁶⁰ zmiňuje, že pro příjemce (recipienta) je nejdůležitější:

1. „co“ komunikátor říká – obsahová stránka verbálního projevu;
2. „jak“ to říká – formální stránka verbálního projevu.

Beswick¹⁶¹ uvádí, že komunikace je pro trenéra nejdůležitější klíč k dosažení úspěchu. Výše jsem již citoval Lynna a Plachého, kteří komunikaci přisuzují také zásadní vliv na úspěšnosti trenéra. Beswick¹⁶² cituje Billa Parcellse, bývalého trenéra amerického fotbalu, který řekl, že komunikace je podstatou trénování, neboť trenér musí hráčům vysvětlit, co po nich chce, tak, aby to hráči dokázali realizovat. Ve svém sdělení se tedy vyjádřil k obsahové stránce, která by se měla vyznačovat věcnou správností, srozumitelností, přesností a přiměřeností pro příjemce.¹⁶³ Martens tvrdí, že by trenér měl směrem k hráči vydávat obsahově plnohodnotné informace. Zároveň uvádí, že většina trenérů má spíše tendenci hodnotit, co hráči udělali dobře a co špatně, v praxi se pak trenéři orientují převážně na chyby. Martens dále zmiňuje, že obsahovou stránkou by mělo být spíše sdělení, jak dělat věci správně.¹⁶⁴

Způsob, jakým trenér obsah sděluje, tedy formální stránku komunikace, ovlivňují subjektivní determinanty, tj. osobnost vychovatele (např. povaha, vzdělanost, temperament, postoje a hodnoty) a objektivní determinanty, mezi které patří např. cíl komunikace, situace, prostředí, úkol a zaměření sdělení.¹⁶⁵ Vliv na formální stránku komunikace mají také paralingvistické aspekty řeči. Jedná se o „*akustické, lexikálně neplnovýznamové*

¹⁵⁸ Srov. KŘOUTOVSKÁ Moravcová, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace*, str. 26.

¹⁵⁹ ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, *Socializace do školního jazyka*, str. 18.

¹⁶⁰ Srov. JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 181.

¹⁶¹ Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 177.

¹⁶² Srov. Tamtéž.

¹⁶³ Srov. JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 181.

¹⁶⁴ Srov. MARTENS, Rainer. *Successful coaching*, str. 98.

¹⁶⁵ Srov. JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 181.

projevy komunikátora“,¹⁶⁶ které mohou do značné míry ovlivnit komunikátorovo vyjadřování. Křoustková Moravcová¹⁶⁷ tyto aspekty dělí následovně:

- intenzita hlasového projevu;
- tónová výška hlasu;
- barva hlasu;
- délka projevu;
- rychlost projevu;
- přestávky v projevu;
- akustická náplň přestávek;
- přesnost projevu;
- způsob předávání slova.

Intenzitou hlasového projevu se rozumí jeho hlasitost. Zároveň vyznačuje také to, jak řečník tuto hlasitost mění v průběhu svého sdělení. Tónovou výškou hlasu se rozumí jeho položení, tedy vysoké či nízké. Mluvčího barva hlasu je zásadní pro posluchačovu motivaci naslouchat. Rozhoduje totiž o tom, zda se posluchačům jeho hlas líbí, či nikoli. Jansa¹⁶⁸ zároveň uvádí, že barva hlasu odráží emocionální rozpoložení mluvčího. Délka projevu řečníka odráží časový interval promluvy. Zejména v efektivní komunikaci, která byla v práci již přiblížena, se vyžaduje tento interval kratší, resp. přiměřený obsahu neboť „*příliš dlouhý projev způsobuje ztrátu koncentrace recipienta.*“¹⁶⁹ Rychlost projevu je mj. závislá na osobnosti mluvčího, konkrétně na jeho temperamentu. Lze sledovat, kolik slov řečník pronese za časový interval jedné minuty. Zároveň se v ní také může odrážet emocionální stav mluvčího, neboť příliš nízká rychlost řeči často signalizuje vnitřní nejistotu či obavy.¹⁷⁰ Přestávky v projevu jsou pauzy, které řečník ve svém sdělení dělá. Sleduje se to, jak řečník frázuje, kdy a jak pauzy užívá. Akustická náplň přestávek jsou tzv. výplňová slova. Tato slova nemají obsahový význam (sdělované informace), ale slouží jako informace pro posluchače. Přesnost projevu sleduje, zda se řečník nedopouští faktických chyb ve svém projevu, zda zadržává, něco vynechává, zda se opakuje atd. Způsobem předávání slova je myšleno např. skákání do řeči.¹⁷¹

¹⁶⁶ JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 182.

¹⁶⁷ Srov. MORAVCOVÁ KŘOUSTKOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace*, str. 28.

¹⁶⁸ Srov. JANSÁ, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 182.

¹⁶⁹ Tamtéž.

¹⁷⁰ Tamtéž.

¹⁷¹ Srov. MORAVCOVÁ KŘOUTOVSKÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace*, str. 28.

Za zmínku stojí také rozlišení čtyř komunikačních stylů, které uvádí Mikuláščík:¹⁷²

- konvenční komunikace,
- konverzační komunikace,
- operativní komunikace,
- osobní, intimní komunikace.

V konvenční komunikaci se mluví krátce, většinou se jedná pouze o výměnu pozdravů a formálních vět. Tato komunikace se vyznačuje větším distancem mezi lidmi. Konverzační komunikace je použita ve chvíli, kdy si lidé sdělují informační zajímavosti. Účelem je vyplnění času a pobavení. Operativní komunikace má jasný záměr. Tím je dosažení určitých cílů a úkolů. Lidé mají jasně vymezené sociální role. Většinou tato komunikace probíhá v asymetrických vztazích – nadřízený a podřízený. Osobní, intimní komunikace je úzce spjatá s citovými vztahy. Výše uvedené styly od sebe nejsou odděleny a v praxi se často překrývají.¹⁷³ Jako příklad můžeme uvést komunikaci mezi hráčem a trenérem během tréninkové jednotky. Hráči postupně přicházejí do šaten a jdou kolem kanceláře trenérů. Zastaví se a trenéry pozdraví (konvenční komunikace). Trenér se jednoho z hráčů zeptá: „*Tak co zápas za dorost včera? Slyšel jsem, že jsi si vedl dobře.*“ Trenér zahajuje konverzační komunikaci. Poté, co si s hráčem o zápasu „popovídá“, dál se oba věnují své činnosti (hráč se jde převléknout, trenér si připomíná plán cvičení). Poté co trenér přichází za hráči do šatny, většinou následuje komunikace operativní, která může být proložená komunikací konverzační, nicméně trenér začíná myslet na úkoly a cíle tréninku. Operativní komunikace dominuje také během celého tréninku, tj. času vyučování. Dalo by se říci, že právě operativní komunikaci trenéra tato diplomová práce zkoumá. Po dokončení tréninku se ze strany trenéra opět více vyskytuje konverzační nebo osobní komunikace. Osobní komunikace nastává ve chvíli, kdy trenér potřebuje například urovnat vztahy mezi dvěma hráči nebo mezi hráčem a jím samotným.

¹⁷² Srov. MIKULÁŠČÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*, str. 117.

¹⁷³ Srov. Tamtéž.

2.2 Pedagogická komunikace

Pedagogickou komunikací můžeme označit takovou komunikaci, která má podobu vzájemné výměny informací mezi vychovávajícím a vychovávaným v rámci edukačního (výchovně-vzdělávacího) procesu. V našem případě mezi trenérem a hráčem, například během tréninku či utkání.¹⁷⁴ Nelešovská považuje za důležitou definici A.N. Leont'jeva, který definuje pedagogickou komunikaci jako „*profesionální komunikaci učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.*“¹⁷⁵ Pedagogický slovník uvádí, že pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace, která je zaměřená na „*dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla.*“¹⁷⁶ Ve většině případů se jedná o komunikaci přímou, neboli tváří v tvář.

Tato kapitola se blíže zaměří na pedagogickou komunikaci fotbalového trenéra. Šafaříková¹⁷⁷ i Beswick¹⁷⁸ uvádějí jako problém jednostrannou komunikaci trenérů, konkrétně od trenéra směrem k hráči či družstvu. Šafaříková uvádí, že této komunikace je v edukačním procesu přes 95 %. Beswick zmiňuje, že v současné době je klíčové, aby trenér vybudoval pevnou komunikační síť, která poslouží ku prospěchu všem zúčastněným edukačního procesu. Tím zdůrazňuje, že tok informací musí být obousměrný. To potvrzuje také Šafaříková, která chápe oboustrannou komunikaci jako vhodnější, jelikož hráči mohou trenérovi poskytovat užitečnou zpětnou vazbu. Hráčům zase přináší motivaci, neboť musí být připraveni kdykoli odpovídat, reagovat či rozhodovat se.¹⁷⁹ Oba autoři dávají do souvislosti jednosměrnost trenérové komunikace s direktivním (resp. příkazovým) stylem vedení. To potvrzuje také Jansa, který uvádí, že „*při direktivním řízení je i komunikace více jednosměrná, při kooperativním (demokratickém) naopak vyváženější (obousměrná).*“¹⁸⁰

¹⁷⁴ Srov. JANSKA, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 180.

¹⁷⁵ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, str. 26.

¹⁷⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, str. 155.

¹⁷⁷ Srov. ŠAFAŘÍKOVÁ, Jana. Chování trenéra v tréninkovém procesu. In. BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, str. 161.

¹⁷⁸ Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 181.

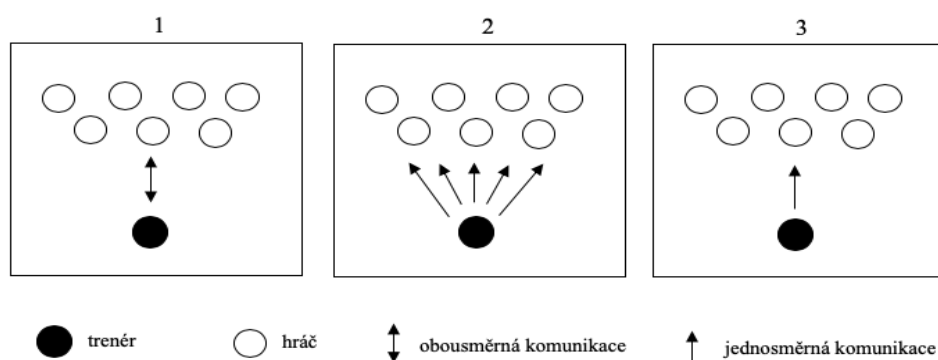
¹⁷⁹ Srov. ŠAFAŘÍKOVÁ, Jana. Chování trenéra v tréninkovém procesu. In. BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, 161.

¹⁸⁰ JANSKA, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 180.

Pro obousměrnou komunikaci je klíčové, aby se trenér i jeho hráči naučili naslouchat. To zmiňuje také Martens,¹⁸¹ který tvrdí, že špatné naslouchání je výraznou překážkou v komunikaci trenéra s hráči. Pokud jeden z nich nebude naslouchat, druhý podle Martense přestane mít snahu komunikovat. Mikuláščík definuje naslouchání jako moment kdy „někdo aktivně poslouchá, snaží se porozumět tomu, kdo se mu svěřuje, kdo mu povídá o svých problémech.“¹⁸² Aktivní naslouchání má vliv, nejen na komunikaci a její efektivitu, ale má příznivý vliv také na hovořícího jedince, neboť v něm vyvolává pozitivní pocity z toho, že je mu nasloucháno. Člověk, jemuž je nasloucháno, s velkou pravděpodobností pocítuje za ochotu naslouchat mu vděčnost. Naslouchání může vést k rozvinutí pozitivního vztahu mezi hráčem a trenérem.¹⁸³ Ve výše uvedené definici se nachází slovo porozumění. Aby byl trenér schopen porozumět hráči, musí si nejdříve uvědomit, že jeho představa o prožívání, myšlení, chování i potřebách hráče se s velkou pravděpodobností jen vzdáleně podobá skutečnosti. Úkolem trenéra je tuto vzdálenost mezi realitou a jeho představami neustále zmenšovat s tím, jak své hráče poznává.¹⁸⁴

S výše uvedeným velmi úzce souvisí také organizační formy výuky, které byly popsány v kapitole 1.7. Při hromadné a skupinové formě výuky můžeme podle Mareše a Křivohlavého¹⁸⁵ definovat tři základní komunikační struktury (toto rozdělení jsem přenesl do vizuální podoby v níže uvedeném schématu, viz obr. 3):

- obousměrná komunikace mezi trenérem a jedním hráčem (1);
- jednosměrná komunikace od trenéra k týmu (2);
- jednosměrná komunikace od trenéra k hráči (3).



Obr. 3: Komunikační struktury při hromadné a skupinové formě výuky

¹⁸¹ Srov. MARTENS, Rainer. *Successful coaching*, str. 100.

¹⁸² MIKULÁŠČÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*, str. 101.

¹⁸³ Srov. VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*, str. 123.

¹⁸⁴ Srov. SOUKUP, Jan. *Motivační rozhovory v praxi*, str. 38.

¹⁸⁵ Srov. MAREŠ, Jiří a Jaro Křivohlavý. *Komunikace ve škole*, str. 37–47.

Obousměrná komunikace mezi trenérem a jedním hráčem má zpravidla podobu rozhovoru. Tento rozhovor podle Nelešovské¹⁸⁶ (která jej popisuje na vztahu učitel–žák) většinou probíhá tak, že trenér klade otázky a hráč odpovídá. Trenér nepracuje s celým týmem nebo skupinou ale se souborem jednotlivců. Jednosměrná komunikace od trenéra k týmu má povětšinou podobu monologu trenéra. Trenér této komunikace využívá při výkladu, vyprávění nebo při hodnocení. Zároveň lze tuto komunikaci využít i v případě poskytování zpětné vazby týmu jako celku nebo při řešení problémů v týmu. Jednosměrná komunikace od trenéra k hráči před týmem by nikdy neměla obsahovat kritiku hráčova výkonu, neboť může narušit vnitřní stav hráče a vztahy hráčů v týmu.¹⁸⁷ Zároveň by se měl trenér vyhnout důvěrným okruhům témat, které by mohly hráče uvést do psychické nepohody. Trenér této situace může naopak využít pro zvýšení sebevědomí hráče, který by to potřeboval. V pedagogické praxi tato komunikace nastává převážně ve chvílích, kdy pedagog otevřeně chválí nebo kritizuje.

Třetí významnou formou výuky, která determinuje komunikaci je forma individuální. Tato forma je historicky nejstarší, založena na osobním kontaktu vychovávajícího s vychovávaným a přímé mezilidské komunikaci. Jeden trenér se věnuje jednomu hráči. Komunikace, která v tomto kontextu probíhá, může být také buďto obousměrná nebo jednosměrná. Tato forma výuky se ve fotbalovém prostředí objevuje zcela výjimečně. Spíše se objevuje forma individualizovaného vyučování, kdy trenér komunikuje s některým hráčem, když v pozadí probíhá hromadná či skupinová výuka. Rozdíl oproti obousměrné komunikaci mezi trenérem a jedním hráčem uvedené výše (obr. 3, varianta 1) spočívá v tom, že ostatní hráči jsou zabaveni činnostmi a nemohou průběh rozhovoru sledovat. Tento dialog mezi trenérem a hráčem probíhá v tzv. „veřejné samotě“.¹⁸⁸

Důležité také je, abychom si přiblížili, jakou podobu má komunikace trenéra v edukačním procesu. Šafaříková¹⁸⁹ uvádí, že mezi tři nejčastější verbální formy komunikace trenéra patří instrukce, korekce a zpětná informace. Tyto tři formy mají zaplnit až 80 % z celkového mluveného projevu. Zároveň autorka uvádí, že lze vypočítat dvě tendence. Buďto instrukce jasně převažují nad korekcí a zpětnou informací dohromady, nebo je instrukce v přibližné rovnováze s korekcí a zpětnou informací. Velmi podstatné

¹⁸⁶ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, str. 32.

¹⁸⁷ Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 173.

¹⁸⁸ Srov. MAREŠ, Jiří a Jaro Křivohlavý. *Komunikace ve škole*, str. 47.

¹⁸⁹ Srov. ŠAFAŘÍKOVÁ, Jana. Chování trenéra v tréninkovém procesu. In. BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, str. 161.

se jeví to, že Šafaříková¹⁹⁰ v příručce pro získání nejvyšší trenérské licence fotbalu uvádí, že s vyšší kvalifikací trenéra se snižuje čas instrukcí ve prospěch času pro pohybovou činnost hráčů. Zároveň také přibývá korekcí a zpětných informací. Na vysoký počet instrukcí upozorňuje také Beswick,¹⁹¹ který odkazuje na Leifa Isberga, který v časopise *Football Coaches Association* uvedl, že trenér mládežnického celku, který byl sledovaný ve třech utkáních, udělil směrem k hráčům 116, 187 a 55 pokynů. Z toho bylo 67, 55 a 12 pokynů zcela neefektivních, neboť trenér neurčil konkrétního hráče, jemuž byl pokyn udělen.

Jedním z problémů pedagogické komunikace trenéra je vulgarismus v ní obsažený. Jansa¹⁹² uvádí, že trenér by si měl dát pozor na vulgarismy, především na ty, které jsou směřovány ke konkrétní osobě. Autor zmiňuje, že tento jev není ojedinělý ani ve sportovní přípravě dětí a mládeže. Šafaříková¹⁹³ přidává, že sprosté (vulgární) výrazy zároveň vyjadřují stupeň trenérovy slabosti a nízké psychické odolnosti. Naznačují, ve kterých situacích je trenér zranitelný, hůře se kontroluje a není schopen racionálně uvažovat. Studie zveřejněná *International Journal of Sport Communication* uvádí, že hráči, na které je trenér vulgární, ho poté považují za nedůvěryhodného.¹⁹⁴ Vulgarismus je hrubý, sprostý výraz, který je sdělován hráči většinou ve formě křiku. Ve studii *The Sport Behavior of Youth, Parents, and Coaches*¹⁹⁵ (vydané na University of Missouri, St. Louis) bylo dotazováno 803 mladých sportovců ve věku 10 až 13 let z 10 různých sportů na chování jejich trenéra. Bylo zjištěno, že více jak třetina trenérů mládeže rozzlobeně křičí na hráče ve chvíli, kdy hráč udělá chybu. Jak již bylo uvedeno, křik spolu s příkazy je základním ukazatelem direktivního (autoritativního) stylu vedení trenéra.

¹⁹⁰ Srov. ŠAFAŘÍKOVÁ, Jana. Chování trenéra v tréninkovém procesu. In. BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, str. 161.

¹⁹¹ Srov. BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*, str. 179.

¹⁹² Srov. JANSA, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 185.

¹⁹³ Srov. ŠAFAŘÍKOVÁ, Jana. Chování trenéra v tréninkovém procesu. In. BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, 161.

¹⁹⁴ Srov. MAZHER, P. Joshep a kol., *Coach Verbal Aggression: A Case Study Examining Effects on Athlete Motivation and Perceptions of Coach Credibility*. [online].

¹⁹⁵ Srov. SHIELDS, L. David, *The Sport Behavior of Youth, Parents, and Coaches*. [online].

2.3 Efektivní komunikace

Každá pedagogická komunikace, pokud má být úspěšná, musí být efektivní. Pro snadnější přiblížení toho, co efektivní komunikace znamená, nastíním samotný proces verbální komunikace tak, jak jej popisuje Kraus.¹⁹⁶Tento proces má podle Krause sedm fází:

1. obsah sdělení,
2. zakódování,
3. vyslovení,
4. přenos,
5. příjem,
6. dekodování,
7. akce.

V obsahu sdělení se objevuje základní myšlenka, téma či pocit. Tato myšlenka se zakóduje, komunikátor v ten moment hledá správnou formulaci (vhodná slova). Poté, co je myšlenka zakódovaná, je přenesena směrem k příjemci v podobě mluveného slova. Příjemce zachytí sdělení a poté dekoduje, jakou myšlenku mělo sdělení zachytit, tedy interpretuje slova, která slyšel. Poslední fází je reakce příjemce na dekodované sdělení.¹⁹⁷

Popsání těchto fází je podstatné pro přiblížení oblastí, ve kterých může docházet k nedorozumění či zkreslení. Pro efektivní komunikaci se jako velmi důležité jeví zakódování významu mluvčím a dekodování významu příjemcem. Zde může nastat situace, kdy oba komunikující mohou chápat tutéž informaci zcela odlišně. Tento problém výstižně popisuje Linz,¹⁹⁸ který vychází z komunikačního modelu (*Four-sides model*) Schulze Von Thuna, který ve sdělení rozlišuje čtyři roviny: věcný obsah, informaci o vztahu, výzvu, sebeprojev. Tyto čtyři roviny popisuje na situaci, kdy hráč přijde opakovaně pozdě na trénink. Trenér hráči sdělí: „*Už máš zase zpoždění.*“ Následující tabulky popisují, jak mohou zakódovat, resp. dekodovat, toto sdělení oba aktéři.

¹⁹⁶ Srov. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, str. 120.

¹⁹⁷ Srov. Tamtéž.

¹⁹⁸ Srov. LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*, str. 22-24.

Co míní hráč	
Věcný obsah	Přišel jsem pozdě, a to ne poprvé.
Vztah	Náš vztah tím trpí. nebo Zlobí se na mě. nebo Sloužím mu jen jako obětní beránek.
Výzva	Měl bych vysvětlit, proč jsem přišel pozdě. nebo Měl bych mu zmizet z očí.
Seběprojev	Nemá mě rád.

Tab. 3: Zakódování sdělení trenérem

Co míní trenér	
Věcný obsah	Přišel pozdě, a to ne poprvé.
Vztah	Náš vztah tím trpí. nebo Ty mě neposloucháš. nebo Záleží mi na tobě, a proto jsem si všiml, že jsi přišel pozdě.
Výzva	Vysvětlí mi, proč jsi přišel pozdě. nebo Respektuj konečně mnou stanovené začátky tréninku.
Seběprojev	Cítím, že mé pokyny nejsou brány vážně.

Tab. 4: Dekódování sdělení hráčem

Při tvoření převzaté tabulky jsem si položil otázku, pokud by trenér chtěl po hráči například vysvětlení, proč přišel pozdě, proč se ho na to nezeptal přímo. Problémem je, že lidé velmi často kódují obsah sdělení velmi specificky. Obsah sdělení se s velkou pravděpodobností váže k určitému pocitu, ale ten není ve sdělení jasně vyjádřen. Například žák s velkou pravděpodobností místo: „*Mám hlad*,“ řekne: „*Kdy bude přestávka?*“ nebo „*Kolik je hodin?*“¹⁹⁹ Linz²⁰⁰ uvádí, že to, co jeden člověk říká, může druhý chápat úplně jinak, a to v každé z uvedených rovin. Jako nejpodstatnější „míjení se“ označuje na rovině vztahové a sebeprojevu, kde vznikají ty nejzávažnější nedorozumění. Tato nedorozumění ovlivňují postoje, zkušenosti, vztahy, očekávání, nálada a mnohé další faktory, které ovlivňují to, že nepřijímáme informace neutrálně, ale že je přímo zasazujeme do určitého kontextu. Problémem je, že kontexty komunikačních partnerů, kteří mají jiné zkušenosti, očekávání, hodnoty atd., se liší.²⁰¹

Úkolem trenéra, tak jako každého pedagoga, je tento hráčův kontext analyzovat i utvářet a potřebná sdělení upravit tak, aby se jejich obsah nezměnil, avšak byla hráčem přijata co nejpřesněji. Na druhou stranu je potřeba brát v potaz, že ani „*sebelepší naformulování (myšlenky) nezaručuje její porozumění, ani dokonalá srozumitelnost nemůže zaručit její přijetí.*“²⁰² Martens²⁰³ také zmiňuje, že neefektivní komunikace není vždy pouze chybou trenéra. Jako snadné řešení problému, který byl výše uveden, Gordon²⁰⁴ uvádí aktivní naslouchání. Co je naslouchání, jsme již pospali v předešlé kapitole – snaha porozumět. Aktivní naslouchání je pak snaha ujistit se, že rozumím tomu, co mi komunikátor říká. Jedná se také o druh zpětné vazby směrem ke komunikátorovi.²⁰⁵

Gordon²⁰⁶ k efektivní komunikaci dodává, že pro vybudování efektivní komunikace je důležité, aby vychovatelé (rodiče, učitelé, trenéři atd.) minimálně vyrovnali způsob komunikace ty-sdělení a já-sdělení. Gordon uvádí, že většinu učitelů velmi překvapí, když zjistí, že většina jejich vyjádření má podobu ty-sdělení. Autor tzv. ty-sdělení popisuje na následujících příkladech:

¹⁹⁹ Srov. GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*, str. 76.

²⁰⁰ Srov. LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu*, str. 24.

²⁰¹ Srov. Tamtéž.

²⁰² ŠAFAŘÍKOVÁ, Jana. Chování trenéra v tréninkovém procesu. In. BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*, str. 148.

²⁰³ Srov. MARTENS, Rainer. *Successful coaching*, str. 97.

²⁰⁴ Srov. GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*, str. 77.

²⁰⁵ Srov. Tamtéž.

²⁰⁶ Srov. Tamtéž, str. 145–163.

- „Přestaň!“
- „Bud' už zticha, nebo uvidíš!“
- „To bys měl vědět!“
- „Když se budeš snažit, tak to uděláš.“
- „Chováš se velmi nerozumně.“
- „Jsi jako malé dítě.“
- „Proč jsi to udělal?“²⁰⁷

Ve všech příkladech je obsažené zájmeno ty a je v celku nepodstatné, že je nevy-sloveno, neboť je posluchačem předpokládáné a pochopitelné. Žádný z výše uvedených příkladů nevyjadřuje nic o vychovateli, neboť jsou zaměřeny pouze na vychovávaného. Ty-sdělení vychovávanému nesdělují, co se ve vychovateli odehrává. Jako dobrý příklad opět poslouží tabulky 3 a 4. Kdyby vychovatel sdělil něco o tom, jak se cítí, resp. jak jej chování vychovávaného ovlivňuje, stalo by se z ty-sdělení nutně já-sdělení. Jedná se o sdělení toho, jaké jsou vychovatelovy vnitřní podmínky. Základní rozdíl mezi oběma sděleními je, že ty-sdělení žáci dekodují téměř vždy jako hodnocení, resp. sdělení o tom, že jsou špatní. Já-sdělení je pak dekodováno jako prohlášení o skutečnosti týkající se vychovatele.²⁰⁸

Autor popisuje přínos já-sdělení následovně. Vychovatel, který vyjádří já-sdělení, si je vědom zodpovědnosti za své vnitřní podmínky a považuje za zodpovědné tyto pocity sdělit vychovávanému. Zároveň tím vychovávanému přenechává zodpovědnost za jeho chování. Dává tedy vychovávanému prostor pro to, aby se choval uvážlivě a vstřícně, nikoliv odmítavě a vzdorovitě.²⁰⁹ Podle Gordona má já-sdělení vysokou pravděpodobnost, že u vychovávaného vyvolá ochotu změnit své chování, zároveň je negativní hodnocení žáka minimální. Důležitým aspektem je pak fakt, že já-sdělení nepoškozuje vztah mezi vychovatelem a vychovávaným.²¹⁰ Jak formulovat já-sdělení popíšeme na následujícím příkladu a zůstaneme přitom u pozdního příchodu na trénink. Ve formě ty-sdělení zůstaneme u formulace „Už máš zase zpoždění.“ Pokud by trenér použil já-sdělení, blíže by popsal, na čem mu ve skutečnosti s pozdním příchodem hráče záleží. Sdělení by podle

²⁰⁷ GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*, str. 145.

²⁰⁸ Srov. Tamtéž, str. 146–148.

²⁰⁹ Srov. Tamtéž, str. 148.

²¹⁰ Srov. Tamtéž.

Gordona znělo následovně: „*Když jdeš pozdě (nehodnotící popis), mám pocit, že mě nebereš vážně* (skutečný dopad).“

Rizikem užívání já-sdělení je pro vychovatele nebezpečí vlastního odhalení. Toto sdělení podle Gordona²¹¹ vypovídá o pocitech a potřebách a poskytuje informace, které by jinak zůstaly druhým nepřístupné. Člověk se druhému ukáže takový, jaký opravdu je, a jestliže bude druhými odmítnut, bude to o to bolestivější, neboť není odmítnutá role, kterou hrál ale takový, jaký opravdu je.²¹² Na druhou stranu, vždy bude člověk působit nedůvěryhodně, pokud bude příliš neupřímný.

Gordonovo rozdělení typů sdělení, které jsme výše popsali, podle mého názoru odráží stupeň upřímnosti trenéra k hráči. Já-sdělení tedy může napomáhat vybudování pevnějšího vztahu mezi trenérem a hráčem a tím přispět k vybudování efektivnější komunikační sítě především na rovině vztahové, tedy v komunikaci osobní. Důležitost vztahu obou aktérů edukačního procesu byla v této diplomové práci již několikrát zdůrazněna. Nedokáží si v trenérské praxi představit užití já-sdělení separovaně, tedy bez ty-sdělení. Příklad obou těchto spojení, který by se podle mého názoru v praxi mohl objevit častěji, by mohl znít takto: „Tvoje pozdní příchody mi začínají opravdu vadit,“ nebo „Začínám mít pocit, že si ze mě snad děláš legraci. Vážně nemůžeš jednou přijít včas?“ Podstatné však podle mého názoru je, aby byl trenér ochoten hráče vyslechnout a vedl s nimi o věcech dialog.

Jako další problém můžeme označit zakódování myšlenky trenéra, který může užít nadbytečné či nedostatečné množství slov pro vyjádření svých myšlenek a pocitů. Již v kapitole 1.7, kde jsme se efektivní komunikace dotkli, odkazují na Lynna, který tvrdí, že někteří trenéři mluví příliš málo s předpokladem, že jeho hráči vědí, co po nich chce nebo co daným sdělením myslí. Někteří trenéři mluví zase přespříliš a jsou pro své hráče těžko pochopitelní. Efektivní komunikace je podle Lynna²¹³ komunikace, která jasně vyjadřuje zamýšlený obsah a ze strany hráčů je přijatá požadovaným způsobem. Jansa²¹⁴ k tomuto přidává, že je od trenéra praktické osvojit si účelný (tj. úsporný a efektivní) komunikační styl, který zbytečně nebrzdí průběh tréninku. Výše už bylo k tomuto problému uvedeno, že trenéři s nejvyšší licencí podle Šafaříkové pracují efektivněji, tj. snižuje se čas instrukcí ve prospěch času pro pohybovou činnost hráčů. Položme si otázku,

²¹¹ Srov. GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*, str. 160.

²¹² Tamtéž.

²¹³ Srov. LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*, str. 83.

²¹⁴ Srov. JANSA, Petr. *Pedagogika sportu*, str. 181.

zda by byla komunikace skutečně efektivní, pokud by došlo ke shodě v pochopení zakódovaného a dekodovaného sdělení, ale komunikace trenéra by při tom zabrala příliš mnoho času vyhrazeného pro tréninkovou jednotku? Studie Tharpa a Gallimora²¹⁵ prezentovaná v jejich článku *Basketball's John Wooden: What a coach can teach a teacher* v *Psychology Today* uvádí, že sportovci v průběhu tréninku či utkání lépe reagují na stručné zprávy, na rozdíl od zdlouhavých vysvětlování. Bylo zjištěno, že komunikace směrem k hráčům u úspěšného basketbalového trenéra Johna Woodena byla velmi stručná, zřídka byla v době tréninku delší jak 20 vteřin. Tato studie také uvádí, že 50 % komunikace obsahovalo jasné instrukce a například pochvala či výčitka tvořila 7 %, respektive 6,5 % komunikace.

2.4 Vliv emocí na komunikaci

Špatné rozhodnutí rozhodčího, zákeřný faul nebo penaltový rozstřel. Všechny tyto situace mohou v trenérovi vyvolat silné emoce. Jak již bylo uvedeno, trenér by měl být pro své hráče vzorem, od něhož se očekává že tyto situace bude emočně zvládat a nenechá se emocemi strhnout. Již při popsání osobnosti trenéra byla jednou z nezbytných vlastností emoční inteligence. Tomuto pojmu můžeme rozumět jako schopnosti regulovat projev svých emocí.²¹⁶ Nakonečný²¹⁷ uvádí, že podstatný znak emocí je ten, že vystupují nechtěně, nezávisle na naší vůli a mají spontánní původ. Proto jediné, co trenérovi zbývá, je umět s nimi pracovat, tj. umět je regulovat.

Emoce člověka často ovládnou ve chvílích, kdy mu na něčem záleží nebo považuje něco za důležité. Zážitek je pak buďto v souladu, nebo v nesouladu s tím, co je pro trenéra důležité.²¹⁸ Pokud bude trenér zaměřený na výhru, bude penaltový rozstřel vnímat daleko emotivněji než trenér orientovaný na hráče. Zákeřný faul na svého svěřence bude první chápat jako moment, kdy by si faulovaný hráč zasloužil červenou kartu, čímž by trenérův tým získal výhodu. Druhý bude co nejdříve chtít vědět, jestli je jeho hráč v pořádku. Jeden bude tedy prožívat vztek či radost z neudělení či udělení červené karty, druhý bude prožívat strach o svého svěřence. Oba však budou prožívat určité vzrušení. V souvislosti

²¹⁵ Srov. THARP, R. G. a R. Gallimore, *Basketball's John Wooden: What a coach can teach a teacher*. *Psychology Today*, str. 74–78. [online].

²¹⁶ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*, str. 352.

²¹⁷ Srov. Tamtéž, str. 25.

²¹⁸ Srov. Tamtéž.

s výše uvedeným nesmíme zapomenout zmínit temperament trenéra. Temperament můžeme definovat jako „*vnímatost, resp. citlivost osoby vůči emociogenním situacím.*“²¹⁹ Je zřejmé, že jinak bude situaci vnímat a následně prožívat například cholerik, sangvinik, flegmatik nebo melancholik.

U dospělých lidí jsou emoce velmi silně vázány na řeč, kterou člověk používá.²²⁰ Mohou se odrážet jak v obsahu sdělení, tak v jeho formě. Velmi často můžeme rozpoznat emoce člověka z paralingvistických aspektů řeči, které jsou popsány v kapitole 2.1. Zároveň komunikaci může ovlivnit, pokud komunikátor rozpozná emoční naladění příjemce sdělení. V emočně vypjatých momentech nejsou sportovci zpravidla dobrými posluchači schopnými pozorné a racionální diskuse. Zároveň je ale v moci trenéra emoce v hráči díky správně zvolené komunikaci (emotivní řeč) uvolnit, nebo naopak vyvolat. Tato metoda by se však neměla přehánět, neboť hráči mohou velmi brzy vycítit, že se jedná pouze o jakýsi akt, a ve chvílích, kdy by bylo potřeba její využití, hrozí riziko, že by hráči trenéra plně neposlouchali.²²¹ Role trenéra jako motivátora je velmi oblíbená v západním světě.

Jako tři základní situační kontexty, ve kterých se trenér během edukačního procesu s hráči nachází a které mají odlišný stupeň emocionality, jsou ve výzkumné části uvedeny zápas, poločasová přestávka a trénink. Jelikož je diplomová práce zaměřena na komunikaci trenéra k hráči (interpersonální komunikace), jako podnět je zde uvedena chyba hráče při hře (v průběhu zápasu nebo tréninku). Vycházíme přitom z toho, že trenér by měl s hráči podle Plachého²²² komunikovat stejným způsobem při zápase i při tréninku. Autor vychází z předpokladu, že trenér vnímá zápas daleko intenzivněji než trénink a že je pravděpodobné, že trenér při zápase začne na hráče daleko častěji křičet, což v důsledku povede ke zvýšení obav hráčů z chyby. Zároveň uvádí, že trenér by během zápasu neměl hráče často rušit svými výstupy, neboť tím zabraňuje rozvinutí tvořivosti a hráčovy schopnosti rozhodovat se.²²³ Se stupněm emocionality vymezených situací souvisí také problém vulgarismů. Je totiž pravděpodobné, že pokud má trenér sklony k tomu být vulgární, stane se tak spíše při zápase. Při tréninku by měl trenér s hráči komunikovat zcela racionálně a pragmaticky. Trenér by hráči měl klást otázky a poskytovat zpětnou vazbu.²²⁴

²¹⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*, str. 346.

²²⁰ Srov. Tamtéž, str. 27.

²²¹ Srov. SLOWINSKI, Joe. *Communicating With Athletes: Timing Is Everything!* [online].

²²² Srov. PLACHÝ Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*, str. 53.

²²³ Srov. Tamtéž.

²²⁴ Srov. Tamtéž, str. 54.

2.5 Styl vedení a komunikace

Jelikož je výzkumná část této diplomové práce zaměřena také na to, jaký styl vedení trenéra jeho komunikace odráží, musíme na tomto místě definovat, jakými prvky v komunikaci se dané styly vedení vyznačují. Jako první přiblížíme tři styly vedení, které ve své knize *Successful coaching* v souvislosti s komunikací popisuje Martens²²⁵, a to autoritativní, demokratický a liberální. Tyto styly byly popsány v kapitole 1.5. V této kapitole také popisujeme vhodnější označení těchto stylů vedení, nicméně význam pro ovlivnění komunikace užitím některých z níže uvedených stylů zůstává stejný.

Autoritativní (autoritářský) styl vedení se vyznačuje agresivním způsobem komunikace. Trenéři užívající tento styl udělují hráčům příkazy, používají nevhodné výrazy (včetně vulgarismů) a velmi často na hráče křičí.²²⁶ Jak již bylo uvedeno, trenéři velmi často hráčům vyčítají chyby, kterých se ve hře dopustili a jen velmi ojedinele hráče pochválí. Typická je pro tento styl komunikace jednosměrná.

Demokratický (spolupracující) styl vedení trenéra se v komunikaci vyznačuje pozitivním přístupem. Trenér se nebojí hráče pochválit, motivuje je a daleko více s nimi mluví. Rozebírá s nimi jejich postřehy a více hráčům naslouchá.²²⁷ V komunikaci trenéra se často objevují otázky; právě díky tomuto prvku můžeme v tomto případě hovořit o koučinku, neboť kladení otázek je významné jak pro demokratický styl komunikace, tak pro koučink. Významným znakem tohoto typu komunikace je její obousměrnost.

Liberální styl vedení se v komunikaci vyznačuje častým souhlasem s návrhy hráčů často na úkor vlastního názoru. Trenér užívající tento styl nepoužívá příkazy a hodnocení, které formuluje, je většinou pouze kladné.²²⁸ Tomuto stylu se ale ve výzkumné části této diplomové práce nikterak nevěnuji, neboť, jak již bylo uvedeno, nemá ve fotbalovém prostředí praktický význam a není reálně využíván.

²²⁵ Srov. MARTENS, Rainer. *Successful coaching*, str. 88–89.

²²⁶ Srov. Tamtéž, str. 88.

²²⁷ Srov. Tamtéž.

²²⁸ Srov. Tamtéž, str. 89.

3 Vlastní výzkum

Výzkum, který je součástí této diplomové práce, je zaměřen na interpersonální verbální komunikaci trenéra mládeže směrem k hráči. Rozdílnosti této komunikace ze strany mládežnických trenérů jsem si všiml během práce na bakalářské práci v FK Dukla Praha. Po čase, který jsem strávil u týmu starších žáků, jsem začal vnímat daleko intenzivněji rozdíly v komunikaci trenérů tohoto týmu a trenérů týmů na Českobudějovicku, které působí na krajské úrovni. V této diplomové práci chci tedy zjistit, zda se jednalo o domněnku či náhodný jev, nebo zda rozdíly v komunikaci trenérů týmů různé úrovně objektivně existují. V rámci výzkumu jsem se tedy zaměřil na dvě kategorie klubů, resp. trenérů, a to na krajské a republikové úrovni, jejichž komunikaci výzkum porovnává.

3.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní výzkumná otázka této diplomové práce zní: *Liší se verbální komunikace fotbalových trenérů s hráči v mládežnických týmech na krajské a republikové úrovni?*

Dílní výzkumné otázky a hypotézy jsou následující:

- 1:** Liší se komunikace trenérů na vyšší a nižší ligové úrovni z hlediska toho, zda preferují individuální komunikaci s hráčem, nebo komunikaci s celým týmem?
H1: Individuální komunikaci častěji upřednostňují trenéři na vyšší ligové úrovni.
- 2:** Komunikují s hráči během zápasu častěji trenéři z vyšší, nebo nižší ligové úrovně?
H2: Během zápasu komunikují s hráči častěji trenéři na nižší ligové úrovni.
- 3:** Liší se obsah komunikace trenérů na vyšší a nižší ligové úrovni z hlediska četnosti rad, příkazů, povzbuzení, výčitek nebo pochval?
H3: Příkazy jsou častěji obsahem komunikace trenérů na nižší ligové úrovni.
H4: Rady jsou častěji obsahem komunikace trenérů na vyšší ligové úrovni.
H5: Výčitky jsou častěji obsahem komunikace trenérů na nižší ligové úrovni.
H6: Pochvaly jsou častěji obsahem komunikace trenérů na vyšší ligové úrovni.
H7: Povzbuzení je častěji obsahem komunikace trenérů na vyšší ligové úrovni.

- 4:** Reagují na chybu svého svěřence křikem častěji trenéři z vyšší, nebo nižší ligové úrovně?
H8: Na chybu svého svěřence reagují častěji křikem trenéři na nižší ligové úrovni.
- 5:** Jsou v komunikaci směrem k hráčům více vulgární trenéři z vyšší, nebo nižší ligové úrovně?
H9: Vulgarismy jsou častěji obsahem komunikace trenérů týmů na úrovni krajské než na úrovni republikové.
- 6:** Pokládá otázky zaměřené na výkon a jeho vnímání hráčem častěji trenér z vyšší, nebo nižší ligové úrovně?
H10: Otázky zaměřené na sebehodnocení výkonu hráče pokládají častěji trenéři na vyšší ligové úrovni.
- 7:** Liší se komunikace trenéra směrem k hráči podle hráčova postu?
- 8:** Liší se komunikace trenéra směrem k hráči podle doby působení hráče v klubu?
- 9:** Liší se komunikace trenéra směrem k hráči podle hráčovy výkonnosti?
- 10:** Liší se komunikace trenéra směrem k hráči podle vztahu rodičů ke klubu?

Jako podstatnou výzkumnou otázku chápu tu, která je zaměřená na používání vulgarismů trenéry mládeže. Během psaní teoretického podkladu této diplomové práce se mi nepodařilo nalézt zdroj, který by potvrzoval, že se tak v praxi opravdu děje. Jak již bylo uvedeno výše, někteří autoři to tvrdí, nicméně neodkazují na žádný výzkum v této oblasti.

3.2 Metodika výzkumu

V rámci této diplomové práce byla použita metoda kvantitativního výzkumu ve formě dotazníkového šetření. Tato metoda byla zvolena především vzhledem k rychlému a ekonomickému sběru dat. Pokud by byl tento problém řešen kvalitativním výzkumem, například ve formě pozorování, jeho náročnost by v obou uvedených oblastech byla neúměrně vysoká, současně by nebylo možné srovnat zaznamenanou komunikaci statisticky. Rozhovor jsem nezvolil také z časového důvodu, jelikož všechny kluby nejsou ochotny obětovat čas tréninku, který by byl na skupinový rozhovor potřeba. Dotazník, který hráči vyplňovali, je uveden v přílohové části této diplomové práce.

Data, která jsem ve vyplněných dotaznících získal, jsem následně převedl do tabulkové podoby a statisticky vyhodnotil s využitím funkcí MS Excel. Pro určení statistické významnosti rozdílu získaných dat byla použita metoda chí-kvadrátu.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Přestože je tato diplomová práce zaměřena na komunikaci trenérů, která je na základě získaných dat porovnávána, respondenty dotazníkového šetření jsou mladí hráči fotbalu ve věku mezi 13 a 16 roky, které tito trenéři vedou. Ve fotbalovém prostředí jsou týmy takto starých hráčů označovány jako týmy starších žáků, pro které se používá označení U14 a U15 (z anglického *until* – až), kdy číslo znamená věk hráče na začátku soutěže. Z tohoto důvodu může dojít k tomu, že hráč může oslavit šestnácté narozeniny. Zároveň není dolní věková hranice nikterak omezená. Zvolení této věkové kategorie hráčů má dva důvody. Prvním je má předešlá zkušenost, o které jsem se již zmínil, tím druhým je věk hráčů. Jedná se o věkovou kategorii, ve které lze předpokládat, že trenéři již více zohledňují výsledky utkání. Odborná veřejnost se neshoduje na věku, kdy by výsledek měl začít hrát významnější roli. Osobně se domnívám, že by se tak mělo dít až u profesionálů, tedy v dospělém fotbale, nicméně skutečností je, že se tak děje již v mládežnických kategoriích, zejména v juniorech nebo dorostu. Ojedinelý tento jev není ani u žáků.

Tyto týmy starších žáků jsou pak rozděleny do dvou skupin, kdy první skupinu (A) tvoří týmy hrající celorepublikovou soutěž. Druhou skupinu (B) tvoří týmy hrající soutěž na krajské úrovni, tj. krajský přebor starších žáků. Výběr klubů je dostupný, neboť většina klubů není ochotna k výzkumům v otázce výchovy hráčů přistoupit. Tento postoj však není ovlivněn daným tématem diplomové práce. Uzavřenost fotbalových klubů jsem zaznamenal již ve chvíli, kdy jsem sháněl klub pro bakalářskou práci. Z tohoto důvodu považuji za důležité představit kluby, které souhlasily se spoluprací na této diplomové práci.

Skupina A



Obr. 4: Bohemians
Praha 1905

Bohemians Praha 1905

Tradiční fotbalový klub z pražských Vršovic. Největším úspěchem v historii klubu je titul mistra Československa a vítězství v Českém poháru. Na evropské scéně je jím pak účast v semifinále Poháru UEFA a pět vítězství v Interpoháru. Tým starších žáků působí v České lize žáků, nejvyšší soutěži dané věkové kategorie.



Obr. 5: FC Slovan
Liberec

FC Slovan Liberec

Klub ze severu Čech patří mezi českou elitu. Od přelomu tisíciletí se stal třikrát českým mistrem a dvakrát vyhrál Český pohár. Jako jeden z mála českých klubů se v posledních letech úspěšně probíjovával do základní skupiny Evropské ligy. Tým starších žáků působí také v České lize žáků, nejvyšší soutěži dané věkové kategorie.



Obr. 6: FK Dukla
Praha

FK Dukla Praha

Tradiční fotbalový klub z pražských Dejvic. V historii úzce spjatý s armádou Československé republiky. Historicky třetí nejúspěšnější klub nejvyšší fotbalové soutěže (11x mistrovský titul). Klub zaznamenal osm vítězství v Československém poháru a čtyři v Českém poháru. Tým starších žáků působí v České divizi žáků, druhé nejvyšší celostátní soutěži dané věkové kategorie.



Obr. 7: FK Slavia
Praha

SK Slavia Praha

S osmnácti tituly druhý nejúspěšnější klub České republiky, sídlící v pražských Vršovicích. Klub také osmkrát vyhrál Český pohár. Na mezinárodní úrovni patří mezi největší úspěchy klubu vítězství ve Středoevropském poháru a semifinále Poháru UEFA. Tým starších žáků působí v České lize žáků, nejvyšší soutěži dané věkové kategorie.

Skupina B



Obr. 8: SK Klatovy
1898

SK Klatovy 1898

Západočeský fotbalový klub, jenž se řadí mezi nejstarší fotbalové kluby v České republice. Seniorský tým hraje čtvrtou nejvyšší fotbalovou ligu, konkrétně Divizi A. Tým starších žáků působí v Krajském přeboru v Západočeském kraji.



Obr. 9: TJ Lokomotiva
České Budějovice

TJ Lokomotiva České Budějovice

Největším úspěchem klubu z Českých Budějovic je účast ve druhé lize v sezóně 1964/65, kdy se klub utkával například se Slavií Praha, Plzní, Dynamem České Budějovice, Jabloncem a dalšími. Nyní seniorský tým hraje krajskou I.A třídu. Tým starších žáků působí v jihočeském Krajském přeboru.



Obr. 10: TJ Malše
Roudné

TJ Malše Roudné

Fotbalový klub z obce Roudné, která leží v nejbližším okolí Českých Budějovic. Největším úspěchem klubu je účast ve čtvrté nejvyšší fotbalové soutěži u nás. Naposledy zde tento klub působil v sezóně 2017/18. Tým starších žáků působí v jihočeském Krajském přeboru.



Obr. 11: TJ Tatran
Sedlčany

TJ Tatran Sedlčany

Fotbalový klub ze Sedlčan je v posledních letech stabilním členem čtvrté nejvyšší fotbalové soutěže. Tým starších žáků působí ve stře- dočeském Krajském přeboru.



Obr. 12: Geografické znázornění polohy klubů

Hráči

Následující tabulky (tab. 5 a 6) prezentují množství respondentů, kteří byli do výzkumu zapojeni.

Skupina A	
Tým	Počet respondentů
Bohemians Praha 1905	17
FC Slovan Liberec	22
FK Dukla Praha	25
SK Slavia Praha	32
Celkem	96

Tab. 5: Počet respondentů ve skupině A

Skupina B	
Tým	Počet respondentů
SK Klatovy 1898	14
TJ Lokomotiva České Budějovice	12
TJ Malše Roudné	12
TJ Tatran Sedlčany	15
Celkem	53

Tab. 6: Počet respondentů ve skupině B

Celkem se šetření zúčastnilo 149 respondentů. Pro přiblížení výzkumného vzorku zde vyhodnotím první okruh otázek, které byly zaměřeny právě na hráče. První z otázek

se respondentů ptala na post (pozici), na kterém fotbal hrají. Odpovědi respondentů znázorňuje tab. 7.

Post	Skupina A	Skupina B	Celkem
brankář	8	3	11
obránce	35	17	52
záložník	29	27	56
útočník	24	6	30

Tab. 7: Post dotazovaných hráčů

Další z těchto otázek byla zaměřena na dobu působení hráče v daném klubu, kdy mezní hranicí působení byl jeden rok (viz tab. 8).

Délka působení hráče v klubu	Skupina A	Skupina B	Celkem
méně než jeden rok	16	10	26
jeden rok a více	80	43	123

Tab. 8: Délka působení respondentů v klubu

Třetí otázka zjišťovala, jaká je hráčova herní vytiženost (viz tab. 9). Předpokladem, který tato otázka obsahuje, je spojitost mezi hráčovou výkoností a herním časem, který trenér hráči umožní.

Hráčova herní vytiženost	Skupina A	Skupina B	Celkem
většinou hraje v základní sestavě	73	41	114
většinou do zápasu vstupuje v průběhu	16	12	28
většinou nehraje vůbec	7	0	7

Tab. 9: Hráčova herní vytiženost

Čtvrtá otázka zjišťovala vztah rodičů hráče ke klubu. Tato otázka souvisí s potenciální odlišností komunikace trenéra ve vztahu k hráčům, jejichž rodiče mají ke klubu určitý kladný formální vztah (viz tab. 10). Tento vztah byl v dotazníku rozdělen do následujících podob: otec je trenér nebo vedoucí týmu, otec je bývalý hráč, rodiče klub sponzorují a jiné. V kolonce „jiné“ ve skupině A respondent uvedl, že je otec rozhodčí. Ve skupině B respondent uvedl, že je otec bývalý trenér. Vzhledem k četnosti odpovědí a potřebě této diplomové práce jsem se rozhodl jednotlivé podoby vztahu spojit a odpovědi rozdělit na skupinu „mají“ a skupinu „nemají“ (viz tab. 11).

Forma vztahu	Skupina A	Skupina B	Celkem
otec je trenér nebo vedoucí týmu	3	7	10
otec je bývalý hráč	8	7	15
rodiče klub sponzorují	2	1	3
jiné	1	1	2

Tab. 10: Forma vztahu rodičů hráčů ke klubu

Vztah	Skupina A	Skupina B	Celkem
mají	14	15	29
nemají	82	38	120

Tab. 11: Vztah rodičů hráčů ke klubu

3.4 Výsledky výzkumného šetření

Komunikace

První otázka, která nebyla zaměřena na charakteristiku výzkumného vzorku (č. 5), zjišťovala, zda se liší komunikace trenérů na vyšší a nižší ligové úrovni z hlediska toho, zda trenéři preferují individuální komunikaci s hráčem, nebo komunikaci s celým týmem (viz tab. 12).

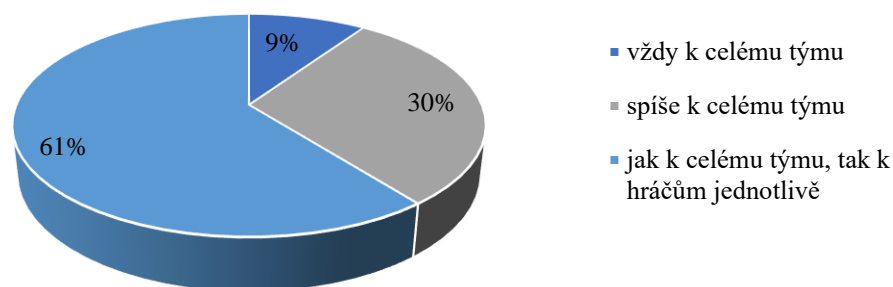
Zaměření komunikace	Skupina A	Skupina B
vždy k celému týmu	9	13
spíše k celému týmu	28	9
jak k celému týmu, tak i k hráčům jednotlivě	57	30
spíše k hráčům jednotlivě	1	1
vždy k hráčům jednotlivě	1	0

Tab. 11 – Zaměření komunikace trenéra

Statistickým vyhodnocením byla prokázána statistická významnost rozdílu na hladině významnosti $p=0,05$.²²⁹ Můžeme tedy říci, že komunikace trenérů na daných ligových úrovních se liší z hlediska toho, zda preferují individuální komunikaci s hráčem, nebo komunikaci s celým týmem. Pro náhled a procentuální vyjádření odpovědí slouží graf 1 a 2.

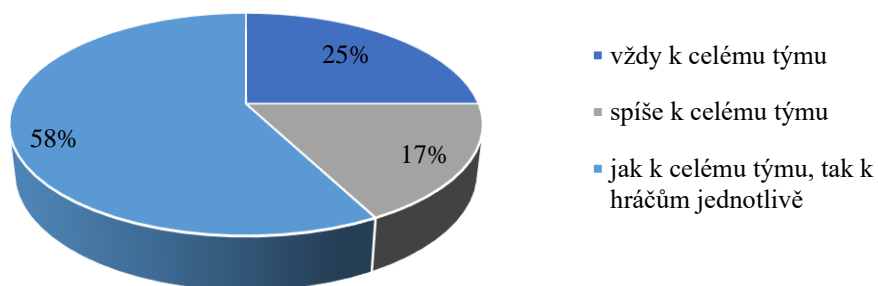
²²⁹ Jelikož je pro statistiku podstatná minimální hodnota 5 respondentů, poslední dvě položky nelze vyhodnotit, jelikož počet respondentů zde není dostatečný. Signifikance chí-kvadrát testu (0,024) byla porovnána s obvyklou hladinou významnosti (0,05). Jelikož je signifikance menší než 0,05, zamítáme nulovou hypotézu (mezi daty je prokázán statisticky významný rozdíl). Při přísnějším posouzení na hladině významnosti $p=0,01$ by rozdíl statisticky významný nebyl.

Skupina A



Graf 1: Zaměření komunikace trenéra (skupina A)

Skupina B



Graf 2: Zaměření komunikace trenéra (skupina B)

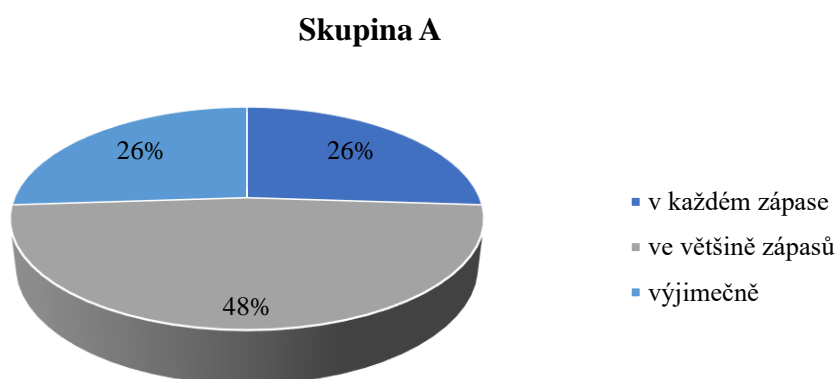
Poté, co jsme potvrdili statistickou významnost rozdílů v odpovědích respondentů, je důležité přiblížit, co data vypovídají ohledně toho, zda přistupují trenéři k hráčům v komunikaci individuálněji v týmech skupiny B, nebo skupiny A. Můžeme říci, že komunikace trenérů se liší na vyšší a nižší ligové úrovni z hlediska toho, zda trenéři preferují individuální komunikaci s hráčem, nebo komunikaci s celým týmem. Zároveň můžeme říci, že trenéři na obou ligových úrovních kombinují komunikaci s týmem jako celkem a komunikaci zaměřenou individuálně. Přitom však trenéři vyšší ligové úrovně užívají individuální komunikaci častěji než trenéři na nižší ligové úrovni. Trenéři na nižší ligové úrovni významně častěji volí komunikaci s týmem jako celkem.

Dotazník je dále rozdělen do tří oblastí: zápas, poločasová přestávka a trénink. Pokusíme se porovnat rozdíl v komunikaci během těchto situačních kontextů. Odpovědi na otázku, jak často trenér během zápasu komunikuje s konkrétními hráči, zachycuje tabulka č. 13.

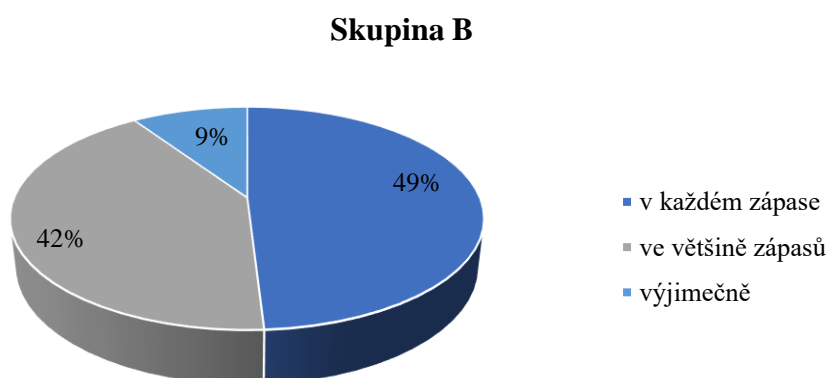
Četnost komunikace	Skupina A	Skupina B
v každém zápase	25	26
ve většině zápasů	46	22
výjimečně	25	5
nikdy	0	0

Tab. 13: Četnost výskytu trenérovky komunikace k hráči v zápase

Také v tomto případě byla prokázána statistická významnost rozdílu odpovědí ve skupině A a B, a to na hladině významnosti $p=0,01$ (signifikance chí-kvadrát testu: 0,005). Kategorie „nikdy“ přitom nebyla brána v potaz, jelikož nedosáhla minimální potřebné četnosti (5). K vyjádření relativní četnosti odpovědí slouží grafy 3 a 4.



Graf 3: Četnost komunikace trenéra s hráčem během zápasu (skupina A)



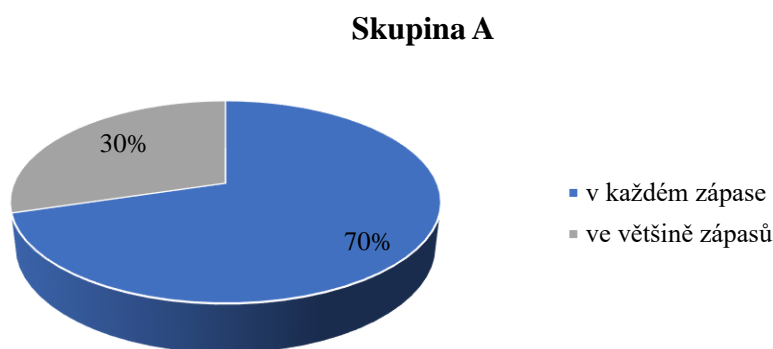
Graf 4: Četnost komunikace trenéra s hráčem během zápasu (skupina B)

Můžeme říci, že komunikace trenérů obou úrovní se liší v četnosti individuálně zacílené komunikace trenéra směrem k hráči během soutěžního utkání. Trenéři na nižší ligové úrovni komunikují s konkrétními hráči během zápasů častěji než trenéři na úrovni vyšší.

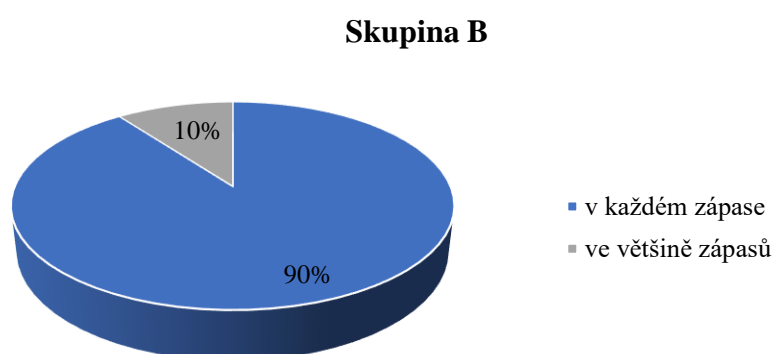
Odovědi na otázku, jak často trenér během zápasu komunikuje s celým týmem, jsou uvedeny v tabulce č. 14. Z důvodu nízké četnosti byly při analýze vynechány poslední dvě kategorie, jelikož nedosáhly hodnoty 5. Nicméně u dat z prvních dvou odpovědí byla opět prokázána statistická významnost rozdílů, na hladině významnosti $p=0,05$.²³⁰

Četnost komunikace	Skupina A	Skupina B
v každém zápase	64	44
ve většině zápasů	27	5
výjimečně	4	4
nikdy	1	0

Tab. 14: Četnost komunikace trenéra směrem k týmu v zápase



Graf 5: Četnost komunikace trenéra s týmem během zápasu (skupina A)



Graf 6: Četnost komunikace trenéra s týmem během zápasu (skupina B)

Vzhledem k jasnému znázornění relativní četnosti odpovědí v grafech 5 a 6 je patrné, že se komunikace trenéra na obou úrovních liší, nicméně trenéři na obou úrovních s týmem během zápasu často komunikují. Ve skupině B, tedy u trenérů nižší ligové

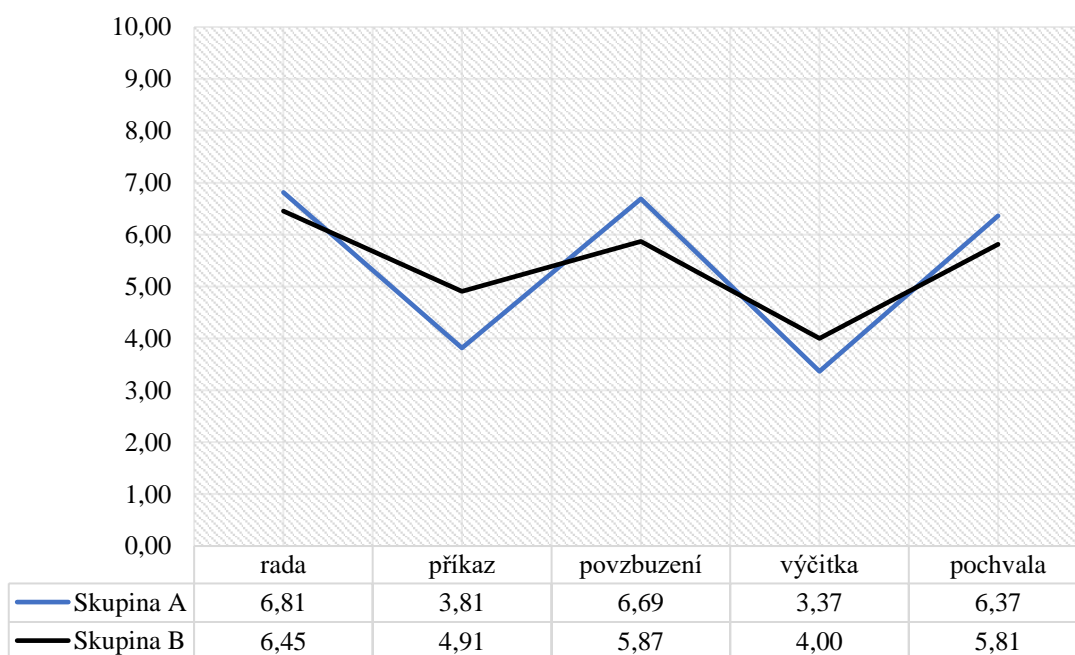
²³⁰ Signifikance chí-kvadrát testu: 0,032, při posouzení na hladině významnosti $p=0,01$ by statistická významnost rozdílu konstatována nebyla.

úrovně, se opět prokázala častější komunikace během zápasu, tentokrát směrem k celému týmu. Je důležité zmínit, že častější komunikace trenéra během zápasu naznačuje větší direktivnost ve stylu vedení.

Dále bylo zjišťováno, co je obsahem komunikace trenéra během zápasu, poločasové přestávky nebo tréninku. Právě rozdílnost obsahu této komunikace směrem k hráčům v jednotlivých situačních kontextech napoví, jaký styl vedení trenéři na obou úrovních preferují.

	rada		příkaz		povzbuzení		výčitka		pochvala	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
0	0	0	6	3	4	1	8	7	2	1
1	0	0	10	2	1	1	18	4	1	1
2	5	3	14	7	4	2	17	7	2	2
3	6	5	13	4	5	11	12	8	7	4
4	8	7	20	5	7	6	11	4	7	8
5	5	7	9	8	9	3	13	7	14	7
6	10	4	11	6	12	5	3	5	10	7
7	20	5	9	10	4	8	7	3	19	11
8	22	9	1	5	17	3	4	4	15	6
9	7	3	3	0	21	6	3	3	16	3
10	13	10	0	3	12	7	0	1	3	3
∅	6,81	6,45	3,81	4,91	6,69	5,87	3,37	4,00	6,37	5,81

Tab. 15: Obsah komunikace trenérů během zápasu



Graf 7: Znázornění průměrných hodnot z tabulky 15

Jako první budou prezentovány odpovědi, které hráči uvedli vzhledem ke kontextu fotbalového zápasu (viz tab. 15 a graf 7). V tabulce je vždy ve výčtu hodnot modře vyznačená nejčastější odpověď (modus). Zároveň je v tabulce uvedena průměrná hodnota odpovědí na dané škále. Z uvedeného můžeme vyčíst, že obsah komunikace během zápasu se u obou skupin trenérů liší:

- obsah kladného zaměření (rada, povzbuzení a pochvala) se častěji vyskytuje u trenérů na vyšší ligové úrovni;
- výčitky a příkazy se častěji vyskytují v komunikaci trenérů na nižší ligové úrovni.

Pro ověření statistické významnosti rozdílů v odpovědích byly výše uvedené odpovědi rozděleny do tří kategorií. První z kategorií obsahuje součet četnosti u hodnot 0 až 3, druhá kategorie obsahuje součet četnosti u hodnot 4 až 6 a třetí kategorie obsahuje součet četnosti 7 až 10. Uvedené součty spolu se signifikancí chí-kvadrát testu (χ^2) jsou uvedeny v tabulce č. 16. Statistická významnost rozdílu byla potvrzena pouze u kategorie „příkaz“, a to na hladině významnosti $p=0,05$.²³¹ Můžeme říci, že trenéři na nižší ligové úrovni udělují svým svěřencům během zápasu příkazy častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni.

	rada		příkaz		povzbuzení		výčitka		pochvala	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
0-3	11	8	43	16	14	15	55	26	12	8
4-6	23	18	40	19	28	14	27	16	31	22
7-10	62	27	13	18	54	24	14	11	53	23
χ^2	0,264		0,011		0,124		0,535		0,382	

Tab. 16: Obsah komunikace trenérů během zápasu

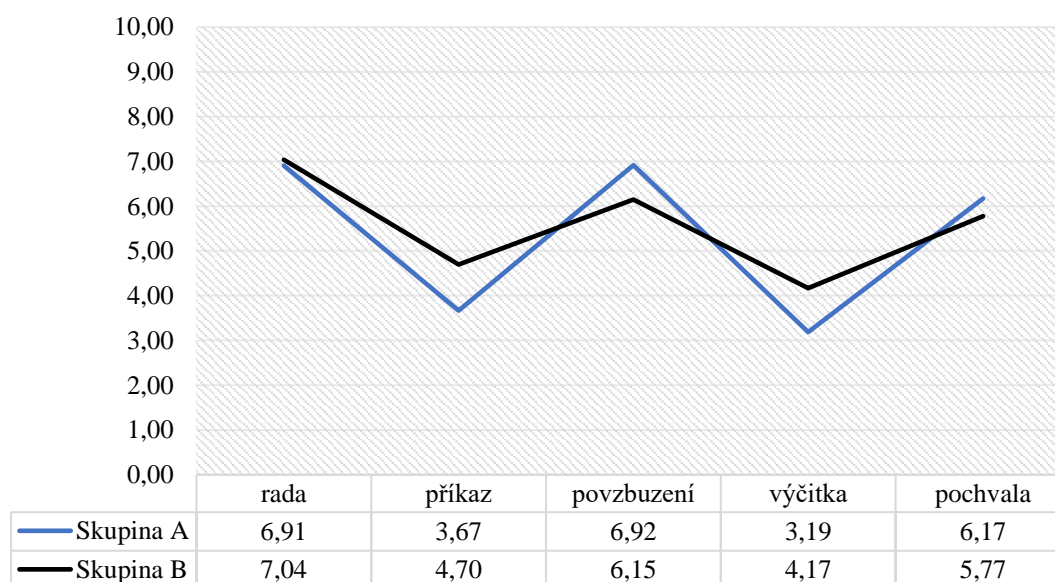
Níže budou prezentovány odpovědi, které hráči uvedli vzhledem ke kontextu poločasové přestávky (viz tab. 17 a graf 8). V tabulce je vždy ve výčtu hodnot modře vyznačená nejčastější hodnota. Zároveň je v tabulce vždy uvedena průměrná hodnota odpovědí na dané škále. Z tabulky 17 můžeme vyčíst, že obsah komunikace během poločasové přestávky se u obou skupin trenérů liší:

- povzbuzení a pochvala se častěji vyskytují u trenérů na vyšší ligové úrovni;
- rady se vyskytují s obdobnou četností v obou skupinách;
- příkazy a výčitky se častěji vyskytují u trenérů na nižší ligové úrovni.

²³¹ Signifikance chí-kvadrát testu: 0,011, při posouzení na hladině významnosti $p=0,01$ by statistická významnost rozdílu konstatována nebyla.

	rada		příkaz		povzbuzení		výčitka		pochvala	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
0	1	0	8	3	2	0	9	6	1	0
1	4	0	11	6	3	3	11	7	5	2
2	4	5	16	3	4	5	20	3	3	1
3	7	3	13	5	3	6	23	5	5	7
4	3	4	14	8	5	3	10	6	9	7
5	3	3	11	7	5	5	9	11	17	12
6	7	3	10	6	15	4	4	5	7	3
7	22	4	8	7	12	7	5	3	11	6
8	15	12	3	4	17	4	3	3	19	5
9	13	9	1	2	11	7	2	1	16	7
10	17	10	1	2	19	9	0	3	3	3
∅	6,91	7,04	3,67	4,70	6,92	6,15	3,19	4,17	6,17	5,77

Tab. 17: Obsah komunikace během poločasové přestávky



Graf 8: Znázornění průměrných hodnot z tabulky 17

Pro ověření statistické významnosti rozdílů v odpovědích byly výše uvedené odpovědi rozděleny do tří kategorií (četnosti hodnot 0 až 3, 4 až 6 a 7 až 10). Uvedené součty četností spolu se signifikancí chí-kvadrát testu (χ^2) jsou uvedeny v tabulce č. 18. Statistickou významnost rozdílů chí-kvadrát test potvrdil u kategorie příkaz (na hladině významnosti $p=0,05$)²³² a výčitka (na hladině významnosti $p=0,01$). Můžeme tedy

²³² Signifikance chí-kvadrát testu: 0,038, při posouzení na hladině významnosti $p=0,01$ by statistická významnost rozdílů konstatována nebyla.

konstatovat, že během poločasové přestávky se v komunikaci trenérů na nižší ligové úrovni příkazy a výčitky objevují častěji než u trenérů na vyšší ligové úrovni.

	rada		příkaz		povzbuzení		výčitka		pochvala	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
0-3	16	8	48	17	12	14	63	21	14	10
4-6	13	10	35	21	25	12	23	22	33	22
7-10	67	35	13	15	59	27	10	10	49	21
χ^2	0,699		0,038		0,100		0,009		0,405	

Tab. 18: Obsah komunikace během poločasové přestávky

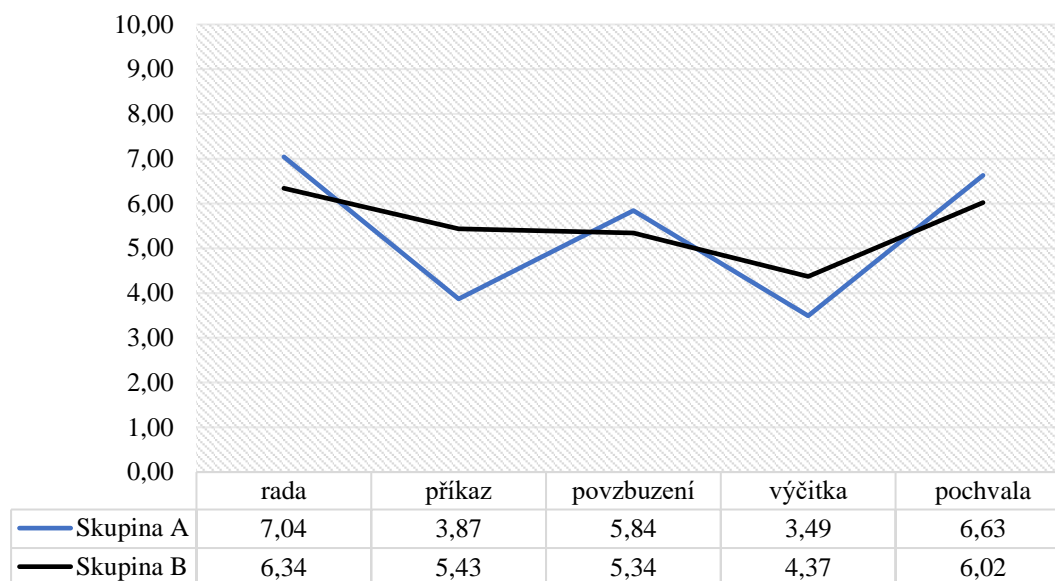
Data získaná s přihlédnutím ke třetímu situačnímu kontextu, tj. tréninku, prezentuje tabulka 19 a graf 9. Z uvedeného můžeme vyčíst, že obsah komunikace se také během tréninku u obou skupin trenérů liší. Rada, povzbuzení a pochvala se častěji vyskytují u trenérů na vyšší ligové úrovni, příkaz a výčitka se častěji vyskytují u trenérů na nižší ligové úrovni. Ověření statistické významnosti rozdílů v odpovědích bylo provedeno na datech seskupených stejným způsobem jako v předchozích případech (viz tab. 20).

	rada		příkaz		povzbuzení		výčitka		pochvala	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
0	0	1	7	1	1	4	4	6	0	0
1	3	2	10	5	7	4	16	4	3	1
2	5	3	18	4	4	4	16	5	0	5
3	7	4	10	4	13	5	20	2	6	4
4	3	5	12	5	5	4	10	9	9	7
5	4	6	11	7	11	4	14	10	13	5
6	10	4	13	9	11	5	3	5	5	5
7	13	7	9	3	12	6	7	3	22	8
8	18	4	3	7	15	7	4	5	19	8
9	15	9	3	3	8	8	2	4	12	7
10	18	8	0	5	9	2	0	0	7	3
∅	7,04	6,34	3,87	5,43	5,84	5,34	3,49	4,37	6,63	6,02

Tab. 19: Obsah komunikace trenérů během tréninku

	rada		příkaz		povzbuzení		výčitka		pochvala	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
0-3	15	10	45	14	25	17	56	17	9	10
4-6	17	15	36	21	27	13	27	24	27	17
7-10	64	28	15	18	44	23	13	12	60	26
χ^2	0,217		0,012		0,722		0,009		0,160	

Tab. 20: Obsah komunikace trenérů během tréninku



Graf 9: Znáznornění průměrných hodnot z tabulky 19

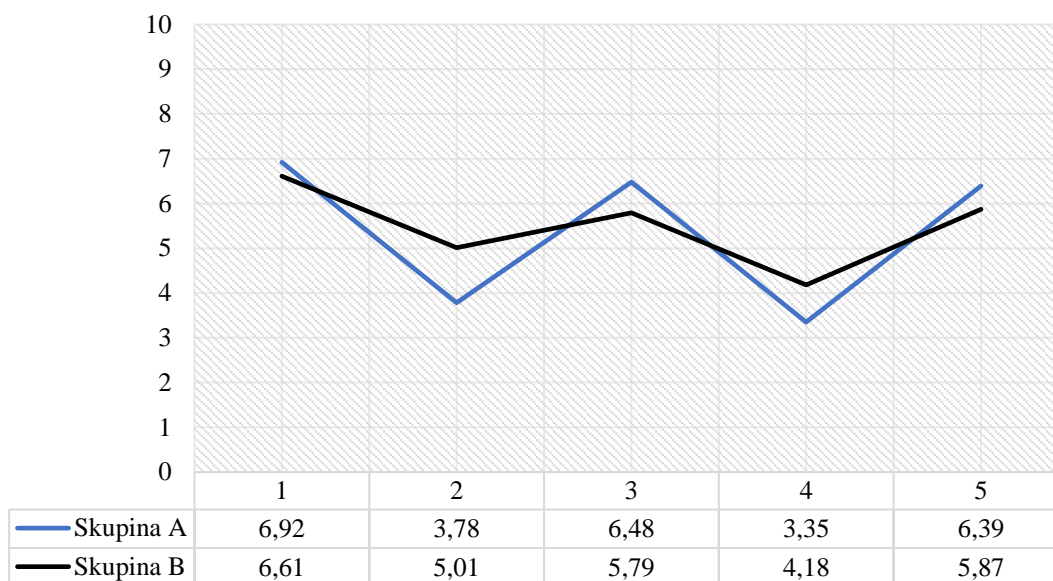
Statistickou významnost rozdílu chí-kvadrát test potvrdil u kategorie „příkaz“ (na hladině významnosti $p=0,05$)²³³ a „výčitka“ (na hladině významnosti $p=0,01$). Můžeme tedy konstatovat, že během tréninku se v komunikaci trenérů na nižší ligové úrovni příkazy a výčitky objevují častěji než v komunikaci trenérů na vyšší ligové úrovni.

Pro vyhodnocení celkového rozdílu četnosti vybraných obsahů trenérové komunikace shrneme uvedené tři situační kontexty v jeden celek, tudíž nebude brán zřetel na to, v jaké situaci se trenér a hráči nachází. Průměrné hodnoty jsou prezentovány v tabulce 21. Je patrné, že v obou skupinách se v komunikaci trenéra nejčastěji objevují rady, pochvaly a povzbuzení, méně často pak příkazy a výčitky. Ovšem výskyt rad, pochval a povzbuzení je u trenérů vyšší ligové úrovně relativně častější, naopak výskyt příkazů a výčitek méně častý. V tabulce 22 je uveden součet hodnot z tabulek 16, 18 a 20. Na základě provedeného chí-kvadrát testu můžeme konstatovat statistickou významnost rozdílu četnosti výskytu vybraných obsahů komunikace v obou skupinách.

	rada	příkaz	povzbuzení	výčitka	pochvala
Skupina A	6,92	3,78	6,48	3,35	6,39
Skupina B	6,61	5,01	5,79	4,18	5,87

Tab. 21: Průměrná četnost vybraných obsahů komunikace napříč komunikačními kontexty

²³³ Signifikance chí-kvadrát testu: 0,012; při posouzení na hladině významnosti $p=0,01$ by statistická významnost rozdílu konstatována nebyla.



Graf 10: Znázornění průměrných hodnot z tabulky 20

Z dat uvedených v tab. 22 vyplývá, že:

- Trenéři na nižší ligové úrovni užívají příkazy v komunikaci směrem k hráčům statisticky významně častěji než trenéři na úrovni vyšší. Statisticky významný rozdíl byl u této kategorie potvrzen na hladině významnosti $p=0,01$.
- Výčitka jako obsah komunikace je u trenérů na nižší ligové úrovni statisticky významně častější než u trenéru na vyšší ligové úrovni. Statisticky významný rozdíl byl potvrzen na hladině významnosti $p=0,01$.
- Trenéři na vyšší ligové úrovni své hráče povzbuzují a chválí častěji než trenéři na nižší ligové úrovni. Statistická významnost rozdílu byla potvrzena na hladině významnosti $p=0,05$.
- Nebyla prokázána statistická významnost rozdílu v kategorii „rada“. Můžeme tedy říci, že četnost výskytu rad v komunikaci trenérů je na obou úrovních obdobná.

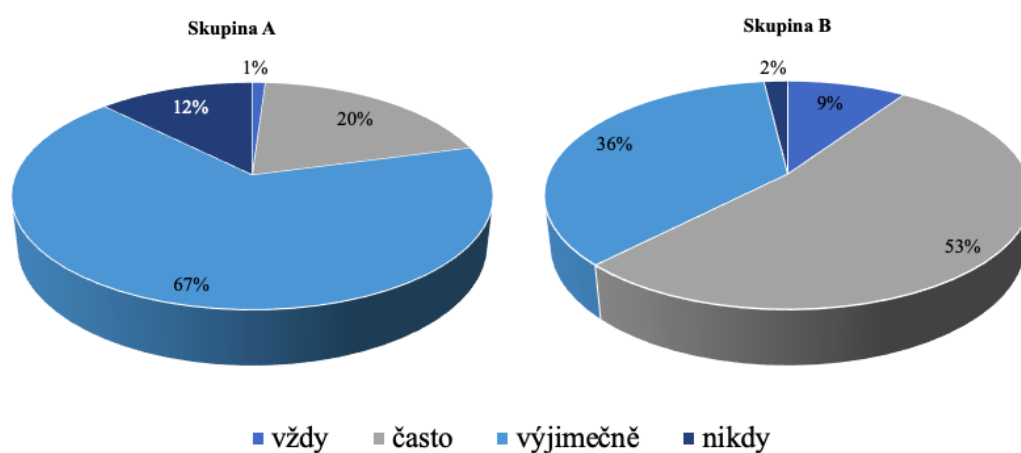
	rada		příkaz		povzbuzení		výčitka		pochvala	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
0-3	42	26	136	47	51	46	174	64	35	28
4-6	53	43	111	61	80	39	77	62	91	61
7-10	193	90	41	51	157	74	37	33	162	70
χ^2	0,063		0,0000002		0,02		0,0002		0,039	

Tab. 22: Četnost výskytu vybraných obsahů komunikace v obou skupinách

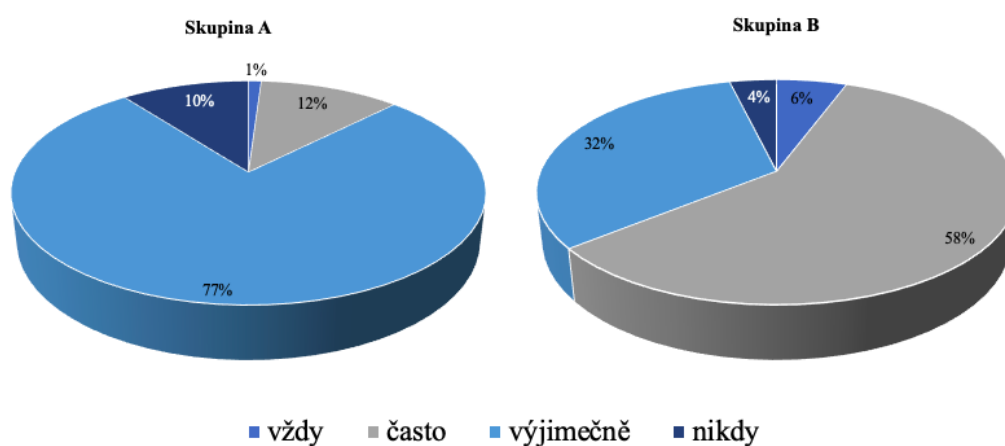
Se situačními kontexty zápas a trénink úzce souvisí otázka týkající se formy komunikace trenérů. Hráčům byla položena otázka, jak často reagují trenéři na chybu, kterou hráč udělá, křikem. Odpovědi na tuto otázku v situačním kontextu zápasu a tréninku uvádí tabulka 23.

Četnost křiku po chybě	zápas		trénink	
	Skup. A	Skup. B	Skup. A.	Skup. B
vždy	1	5	1	3
často	19	28	11	31
výjimečně	64	19	74	17
nikdy	12	1	10	2

Tab. 23: Četnost výskytu křiku trenéra po chybě



Graf 11: Relativní četnost křiku po chybě – zápas



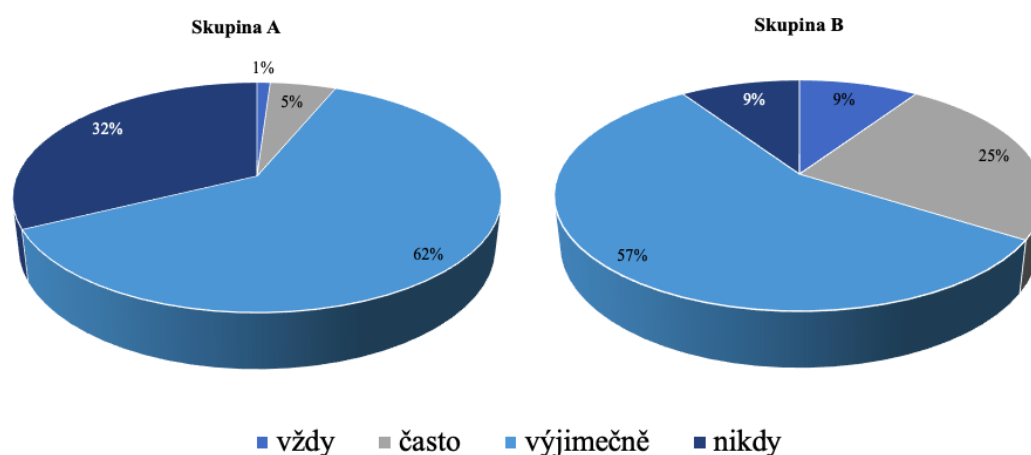
Graf 12: Relativní četnost křiku po chybě – trénink

Můžeme konstatovat, že trenéři na nižší ligové úrovni reagují křikem na chybu svého svěřence během zápasu i během tréninku statisticky významně častěji než trenéři na ligové úrovni vyšší. Statistická významnost rozdílu byla potvrzena na hladině významnosti $p=0,01$.²³⁴ Relativní četnosti odpovědí znázorňují grafy 11 a 12. Z porovnání grafů 11 a 12 vyplývá, že trenéři na vyšší ligové úrovni reagují na chybu svého svěřence křikem častěji během zápasu než během tréninku. Naopak trenéři na nižší ligové úrovni reagují častěji křikem na chybu hráče během tréninku než během zápasu.

Jak již bylo naznačeno, výzkumná část této diplomové práce má za úkol ověřit také hypotézu, že trenéři na nižší ligové úrovni jsou v komunikaci s hráči vulgárnější než trenéři na vyšší ligové úrovni. Otázka na výskyt vulgarismů v komunikaci byla rovněž rozlišena dle již uvedených situačních kontextů (zápas, poločasová přestávka a trénink). Jako první budou prezentovány odpovědi na otázku, jak často je trenér vulgární během zápasu (viz tab. 24 a graf 13).

Četnost vulgarismů	Skupina A	Skupina B
vždy	1	5
často	5	13
výjimečně	59	30
nikdy	31	5

Tab. 24: Četnost vulgarismů během zápasu



Graf 13: Relativní četnost vulgarismů během zápasu

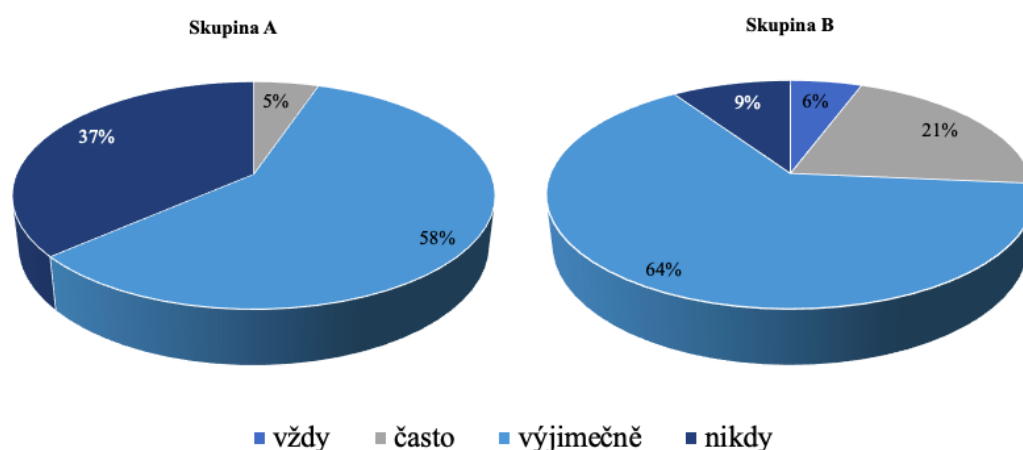
²³⁴ Jelikož první a poslední z kategorií nedosahují u obou skupin minimální potřebné četnosti, nebyly do chí-kvadrát testu zahrnuty.

Chí-kvadrát test²³⁵ v odpovědích respondentů potvrdil statistickou významnost rozdílu na hladině významnosti $p=0,01$. Můžeme tedy konstatovat, že trenéři na nižší ligové úrovni jsou v komunikaci směrem k hráči během zápasu vulgární častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni.

Odpovědi respondentů na otázku, jak často je trenér vulgární během poločasové přestávky uvádí tabulka 25. Relativní četnosti odpovědí prezentuje graf 14.

Četnost vulgarismů	Skupina A	Skupina B
vždy	0	3
často	5	11
výjimečně	56	34
nikdy	35	5

Tab. 25: Četnost vulgarismů během poločasové přestávky



Graf 14: Relativní četnost vulgarismů během poločasové přestávky

Chí-kvadrát test²³⁶ v odpovědích respondentů potvrdil statisticky významný rozdíl na hladině významnosti $p=0,01$. Můžeme tedy konstatovat, že trenéři na nižší ligové úrovni jsou v komunikaci směrem k hráči během poločasové přestávky vulgární častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni.

Jako poslední situační kontext, vzhledem ke kterému respondenti uváděli četnost výskytu vulgarismů v komunikaci trenérů, je trénink. Odpovědi respondentů uvádí tabulka 26. Relativní četnosti odpovědí prezentuje graf 15. Jelikož první dvě kategorie

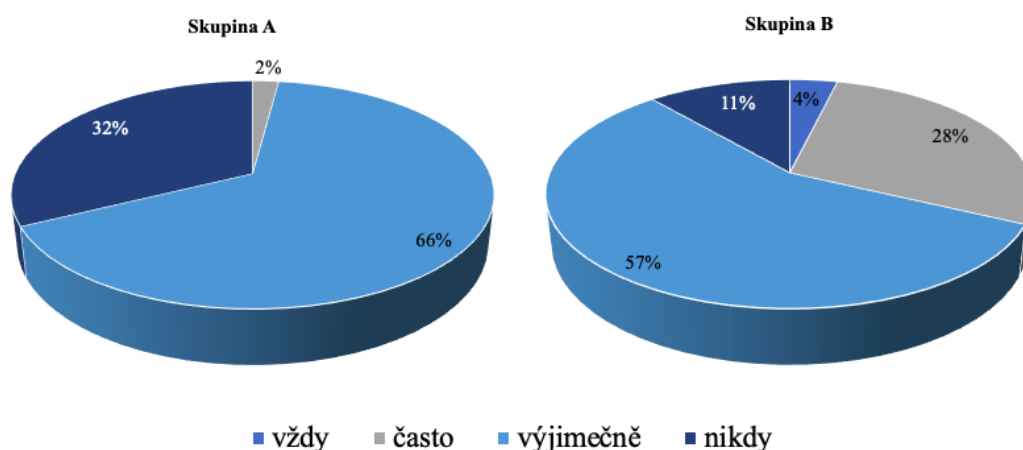
²³⁵ Jelikož první z kategorií nedosahuje u skupiny A minimální hodnotu 5, byla z chí-kvadrát testu vynechána.

²³⁶ Jelikož první z kategorií nedosahuje u obou skupin minimální četnost 5, byla z chí-kvadrát testu vynechána.

nedosahují u obou skupin minimální hodnotu 5, nebyl chí-kvadrát testu proveden. Na základě zobrazení v grafu 15 však můžeme významnost rozdílu (i když ne statistickou) usuzovat i zde. Z grafu je patrné, že trenéři na nižší ligové úrovni jsou v komunikaci směrem k hráči během tréninku vulgární častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni vyšší.

Četnost vulgarismů	Skupina A	Skupina B
vždy	0	2
často	2	15
výjimečně	63	30
nikdy	31	6

Tab. 26: Četnost vulgarismů během tréninku



Graf 15: Relativní četnost vulgarismů během tréninku

Četnost vulgarismů	Skupina A	Skupina B
vždy	1	10
často	12	39
výjimečně	178	94
nikdy	97	16
χ^2	0,00000000000001	

Tab. 27: Četnost vulgarismů

Celkové vyhodnocení rozdílu obsahu vulgarismů v komunikaci trenérů na obou úrovních přibliží tabulka 27, ve které jsou uvedeny součty hodnot z tabulek 24, 25 a 26. Na základě chí-kvadrát testu²³⁷ můžeme říci, že trenéři nižší ligové úrovně jsou ve verbální komunikaci směrem ke svým svěřencům statisticky významně častěji vulgární

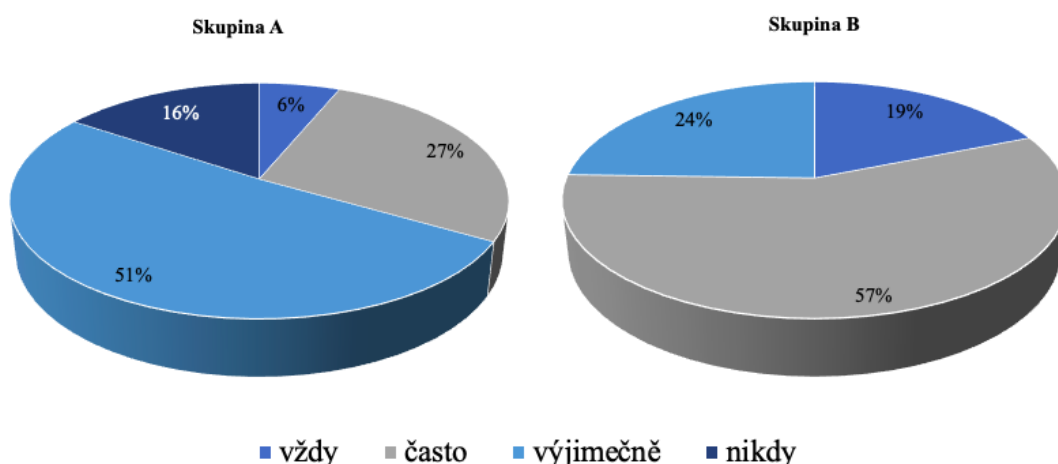
²³⁷ Z chí-kvadrát testu byla vynechána první kategorie, jelikož u skupiny A nedosáhla minimální četnosti.

než trenéři na vyšší ligové úrovni. Statistická významnost rozdílu byla potvrzena na hladině významnosti $p=0,01$.

Následující tři dotazníkové otázky (11, 12 a 13), které budou níže vyhodnoceny, měly za cíl zjistit, nakolik trenéři obou ligových úrovní během poločasové přestávky reflektují s hráči jejich výkon v prvním poločase, resp. jestli se hráče ptají, jak svůj výkon hodnotí, a rozebírají, co by měl hráč do druhé půle zlepšit. První z těchto otázek se hráčů ptala, zda s nimi trenér během poločasové přestávky probírá jejich výkon v zápase. Odpovědi hráčů prezentuje tabulka 28. Relativní četnosti odpovědí prezentuje graf 16.

Odpověď	Skupina A	Skupina B
vždy	6	10
často	26	30
výjimečně	49	13
nikdy	15	0

Tab. 28: Probírá trenér s hráči v průběhu poločasové přestávky s hráči jejich výkon?



Graf 16: Probírá trenér s hráči v průběhu poločasové přestávky s hráči jejich výkon?

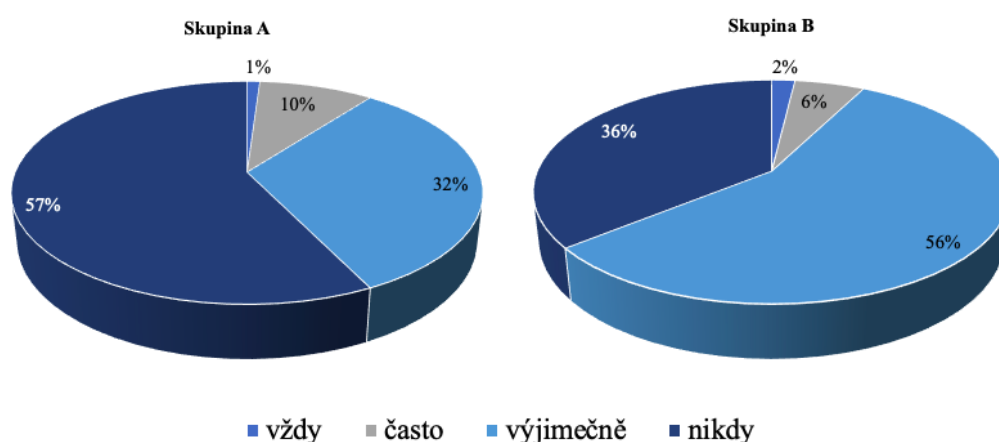
Chí-kvadrát test²³⁸ v odpovědích respondentů potvrdil statistickou významnost rozdílu na hladině významnosti $p=0,01$. Můžeme tedy konstatovat, že trenéři na nižší ligové úrovni probírají s hráči o poločasové přestávce jejich odvedený výkon častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni.

²³⁸ Protože poslední z možných odpovědí nedosáhla u skupiny B minimální četnost (5), nebyla do testu zahrnuta.

Druhá ze zmíněných otázek se zaměřovala na to, zda se trenér hráčů ptá o poločasové přestávce na to, jak hodnotí svůj výkon v zápase. Odpovědi hráčů prezentuje tabulka 29. Relativní četnost odpovědí prezentuje graf 17.

Odpověď	Skupina A	Skupina B
vždy	1	1
často	9	3
výjimečně	31	30
nikdy	55	19

Tab. 29: Ptá se trenér hráče, jak hodnotí svůj výkon?



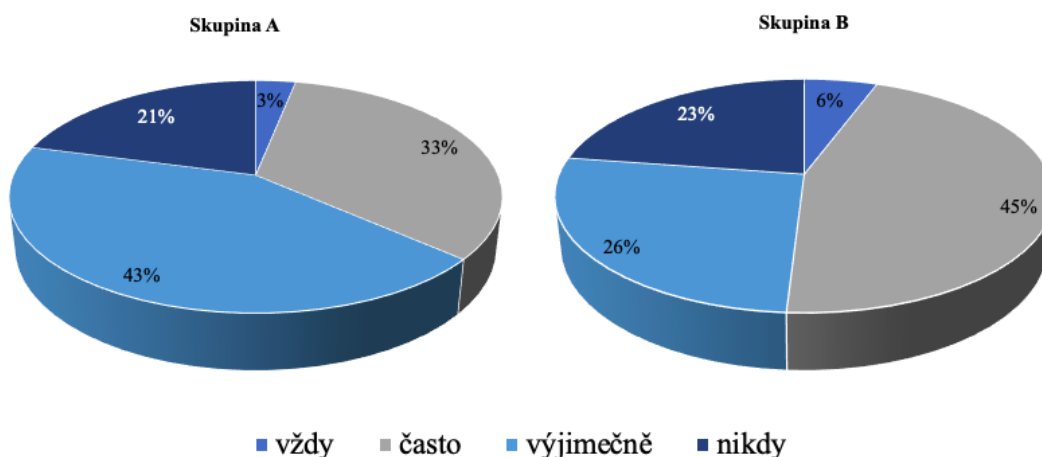
Graf 17: Ptá se trenér hráče, jak hodnotí svůj výkon?

Z odpovědí je patrné, že trenéři obou ligových úrovní tuto otázku hráčům příliš často nepokládají. Chí-kvadrát test v tomto případě z důvodu nedostatečné četnosti ve dvou kategoriích nebyl proveden. Na základě grafu 17 můžeme usuzovat, že otázky zaměřené na sebehodnocení hráče se vyskytují častěji u trenérů nižší ligové úrovně než u trenérů vyšší ligové úrovně.

Třetí z uvedených otázek měla za cíl zjistit, zda se trenér svých hráčů o poločasové přestávce ptá na to, co by podle jejich názoru bylo potřeba v jejich výkonu do druhé poloviny utkání zlepšit. Odpovědi na tuto otázku prezentuje tabulka 30 a graf 18.

Odpověď	Skupina A	Skupina B
vždy	3	3
často	32	24
výjimečně	41	14
nikdy	20	12

Tab. 30: Ptá se trenér hráče, co by měl zlepšit?

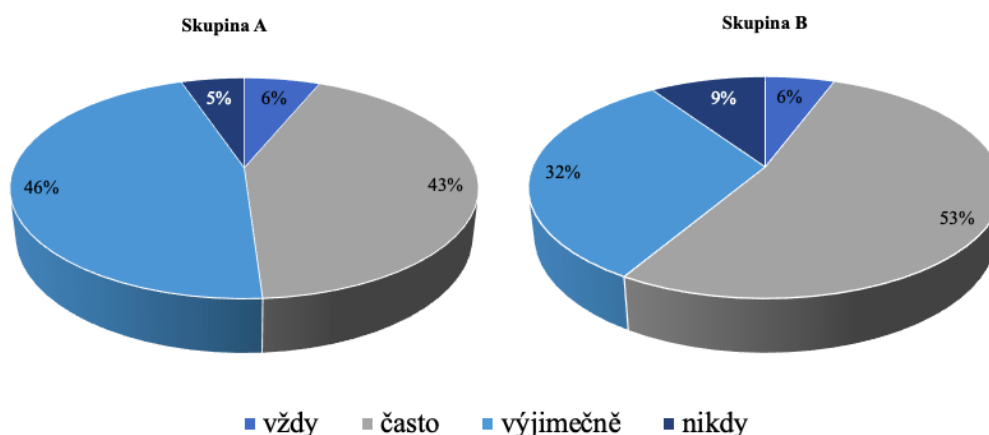


Graf 18 – Ptá se trenér hráče, co by měl zlepšit?

Četnosti odpovědí naznačují, že trenéři obou ligových úrovní tuto otázku pokládají svým svěřencům častěji než otázku zaměřenou na sebehodnocení hráčů. Chí-kvadrát test²³⁹ v datech neprokázal statistickou významnost rozdílu (signifikance chí-kvadrát testu: 0,149). Můžeme tak konstatovat, že tuto otázku pokládají svým hráčům trenéři obou ligových úrovní podobně často.

Odpověď	Skupina A	Skupina B
vřdy	6	3
často	41	28
výjimečně	44	17
nikdy	5	5

Tab. 31: Mluví trenér s hráčem o tom, v čem by se měl zlepšit?



Graf 19: Mluví trenér s hráčem o tom, v čem by se měl zlepšit?

²³⁹ Z chí-kvadrát testu byla vynechána první kategorie, jelikož u obou skupin nedosáhla minimální četnosti.

Další z otázek se hráčů ptala na to, zda s nimi trenér při tréninku mluví o tom, v čem by se měli zlepšit. Odpovědi uvádí tabulka 31. Relativní četnosti odpovědí znázorňuje graf 19. Chí-kvadrát test nepotvrdil statistickou významnost rozdílu. Trenéři na obou ligových úrovních tedy mluví se svými svěřenci o tom, v čem by se měli zlepšit, podobně často.

Hráči byli dotazováni také na to, zda s nimi trenér mluví o tom, co mají pro zlepšení udělat. Odpovědi uvádí tabulka 32. Můžeme konstatovat, že trenéři na obou ligových úrovních mluví během tréninku se svými hráči o tom, co mají udělat pro zlepšení svých fotbalových dovedností. Tato skutečnost je patrná také z relativních četností odpovědí obou skupin uvedených v tabulce. Chí-kvadrát test neprokázal statistickou významnost rozdílu.

Odpověď	Skupina A		Skupina B	
	četnost	relativní četnost	četnost	relativní četnost
ano	83	86 %	47	89 %
ne	13	14 %	6	11 %

Tab. 32: Mluví trenér s hráčem o tom, co má udělat pro zlepšení?

Po vyhodnocení odpovědí respondentů ze dvou ligových úrovní a potvrzení či nepotvrzení statistické významnosti rozdílů zjištěných v komunikaci trenérů na obou úrovních se nyní zaměříme na potenciální rozdíl v komunikaci trenérů vzhledem k hráčově postu, délce působení, herní vytiženosti a vztahu rodičů ke klubu. Předpokládám totiž možnost, že trenér komunikuje s hráči v týmu rozdílně. Jako první se zaměřím na rozdíl komunikace vzhledem k postu, na kterém hráči hrají. Zkoumat přitom budeme četnost výskytu rady, příkazu, povzbuzení, výčitky a pochvaly napříč všemi komunikačními kontexty (zápas, poločasová přestávka, trénink). V tabulkách 33 a 34 jsme uvedli průměrné hodnoty odpovědí respondentů podle odpovědí hráčů na jednotlivých postech. Pro lepší přehlednost je oranžově vyznačen nejvyšší průměr každé kategorie a modře průměr nejnižší.

Z tabulky 33 je patrné, že průměrná hodnota všech zvolených kategorií obsahu komunikace trenéra na vyšší ligové úrovni je nejvyšší u pozice útočníka. Naopak nejnižší průměrné hodnoty byly zjištěny u respondentů na postech obránce a brankář. Směrem k obráncům jsou nejméně vyslovovány rady, příkazy a pochvaly. Směrem k brankářům jsou to povzbuzení a výčitky. K útočníkům směřuje více příkazů a pochval, než je tomu

v komunikaci s obránci. Zároveň byl potvrzen statisticky významný rozdíl v užití povzbuzení, kdy tento obsah komunikace je častější směrem k útočníkům než k brankářům. Statistická významnost rozdílu nebyla potvrzena u rady a výčitky.

Skupina A				
	brankář	obránce	záložník	útočník
rada	7,29	6,45	6,83	7,63
příkaz	3,71	3,39	3,95	4,17
povzbuzení	5,17	5,91	6,64	7,50
výčitka	2,83	3,20	3,43	3,64
pochvala	6,21	5,76	6,67	6,97

Tab. 33: Výskyty obsahů komunikace vzhledem k hráčově postu u skupiny A

Skupina B				
	brankář	obránce	záložník	útočník
rada	6,00	7,24	6,44	5,89
příkaz	4,44	5,35	5,07	4,06
povzbuzení	6,22	6,04	5,86	4,50
výčitka	3,67	4,29	4,27	3,78
pochvala	6,44	6,31	5,63	5,39

Tab. 34: Výskyty obsahů komunikace vzhledem k hráčově postu u skupiny B

U skupiny B (tab. 34) je distribuce maximálních i minimálních hodnot průměru zcela opačná než u skupiny A. Hráči na pozici útočníka uvedli v průměru nejmenší hodnoty, zatímco u postu obránce a brankáře dosáhly průměry hodnot nejvyšších. Výjimkou je kategorie „výčitka“, která, stejně jako ve skupině A, dosáhla nejnižšího průměru u postu brankáře. Zda se tento výsledek dá převést do tvrzení, že trenéři na vyšší ligové úrovni preferují ofenzivní fotbal a trenéři na nižší ligové úrovni preferují fotbal defenzivní, a tudíž častěji komunikují s útočníky, nebo naopak s obránci, si netroufám říci. Rozdílná orientace trenérů (vstřelit branku vs. nedostat branku) je ovšem z výsledků patrná. Statisticky významný rozdíl nebyl potvrzen u rady a výčitky.

Dále se zaměříme na rozdíl v odpovědích u hráčů, kteří v klubu působí méně než jeden rok, nebo jeden rok a více. Toto kritérium rozdělení hráčů budeme zkoumat vzhledem ke vztahu výskytu rad, příkazů, povzbuzení, výčitek a pochval podobně, jako tomu bylo v předešlém případě. Tabulka 35 prezentuje průměrnou hodnotu odpovědí respondentů. Modře jsou označeny kategorie, resp. průměry, u kterých byla prokázána statistická významnost rozdílu.

	Skupina A		Skupina B	
	<1 rok	≥1 rok	<1 rok	≥1 rok
rada	7,65	6,78	5,97	6,76
příkaz	3,38	3,86	3,87	5,28
povzbuzení	7,02	6,36	4,17	6,16
výčitka	2,94	3,43	3,17	4,43
pochvala	5,21	6,35	5,17	6,03

Tab. 35: Výskyty obsahů komunikace vzhledem k délce působení hráče

Z tabulky 35 vyplývá, že u skupiny A (republiková úroveň) se rada a povzbuzení častěji objevují v komunikaci trenéra směrem k hráčům, kteří v klubu působí méně než jeden rok. Příkaz, výčitka a pochvala se častěji objevují v trenérově komunikaci k hráčům, kteří v klubu působí jeden rok a déle. Statistická významnost rozdílu byla však potvrzena pouze u kategorie „výčitka“ (na hladině významnosti $p=0,05$, signifikance chí-kvadrát testu: 0,037). Můžeme tedy konstatovat, že výčitky trenérů jsou častější směrem k hráčům, kteří v klubu působí jeden rok a více.

Ve skupině B (krajská úroveň), dosáhly nejvyšší průměrné hodnoty u všech kategorií odpovědi hráčů, kteří v klubu působí jeden rok a déle. Statistická významnost rozdílu byla však potvrzena pouze u kategorie „povzbuzení“ (na hladině významnosti $p=0,05$, signifikance chí-kvadrát testu: 0,012). Můžeme tedy konstatovat, že trenéři na nižší ligové úrovni častěji povzbuzují hráče, kteří v klubu působí jeden rok a více, než hráče, kteří v klubu působí méně než jeden rok.

Další z možných determinantů trenérové komunikace, která je v dotazníku brána v potaz, je hráčova výkonost. Předpokládám, že trenér mluví rozdílně s hráči, kteří mají vyšší výkonost a s hráči, kteří mají výkonost nižší. Zároveň pracujeme s předpokladem, že existuje spojitost mezi hráčovou výkoností a herním časem, který trenér hráči umožní. Díky nižšímu počtu hráčů v týmech skupiny B bude tato otázka vyhodnocena pouze ve skupině A, tedy u trenérů na vyšší ligové úrovni. Opět se zaměříme na pět vybraných kategorií obsahů komunikace a na potenciální rozdíl v jejich užití směrem k hráčům, kteří hrají v základní sestavě, do zápasu většinou vstupují z lavičky, nebo do zápasu spíše nezasáhnou. Průměrné hodnoty prezentuje tabulka 36, kdy nejvyšší dosažený průměr je označen oranžově a modře průměr nejnižší. Jednotlivé kategorie hráčů jsou v tabulkách označeny následovně: většinou nehrají (-), většinou do zápasu vstupují v průběhu (/) a většinou hrají v základní sestavě (+).

Skupina A			
	-	/	+
rada	6,86	7,10	6,89
příkaz	5,29	4,79	3,42
povzbuzení	6,57	7,04	6,33
výčitka	4,43	4,23	3,05
pochvala	6,24	6,77	6,30

Tab. 36: Výskyty obsahů komunikace vzhledem k hráčově výkonosti u skupiny A

Z tabulky 36 je patrné, že nejvíce rad, povzbuzení a pochval se od trenérů dostává hráčům, kteří vstupují do zápasu v průběhu. Naopak nejvíce příkazů a výčitek se dostává hráčům, kteří hrají jen výjimečně. Těmto hráčům se také ze strany trenéra dostává nejmeně rad a pochval. Statistická významnost rozdílu²⁴⁰ byla potvrzena v kategorii „výčitka“, a to mezi hráči, kteří příliš často nehrají, a hráči, kteří hrají v základní sestavě. Můžeme tedy konstatovat, že v komunikaci trenérů na vyšší ligové úrovni se výčitka objevuje častěji směrem k hráčům, kteří většinou v zápasech nehrají (jsou řazeni mezi hráče s nižší výkoností), než směrem k hráčům, kteří nastupují pravidelně. Při porovnání dat uvedených od hráčů, kteří do hry vstupují v průběhu, a hráčů, kteří nastupují pravidelně, chí-kvadrát test potvrdil statistickou významnost rozdílu u kategorií příkaz a výčitka (na hladině významnosti $p=0,01$; signifikance chí kvadrát testu: 0,003 a 0,0008). Můžeme říci, že v komunikaci trenérů na vyšší ligové úrovni se příkaz a výčitka objevují častěji směrem k hráčům, kteří do zápasů vstupují v průběhu, než směrem k hráčům, kteří hrají v základní sestavě.

	Skupina A		Skupina B	
	nemají	mají	nemají	mají
rada	6,88	7,14	6,39	7,16
příkaz	3,78	3,81	4,94	5,20
povzbuzení	6,40	6,88	5,34	6,91
výčitka	3,37	3,24	4,08	4,47
pochvala	6,26	7,07	5,50	6,80

Tab. 37: Průměrné výskyty obsahů komunikace vzhledem ke vztahu rodičů ke klubu

Poslední z potenciálních determinantů trenérové komunikace směrem k hráčům, které tato diplomová práce řeší, je formální vztah rodičů hráče ke klubu. Tento vztah byl v dotazníku vymezen následujícími možnostmi: otec je trenér nebo vedoucí týmu, otec je

²⁴⁰ Na hladině významnosti $p=0,01$ (signifikance chí-kvadrát testu: 0,0004).

bývalý hráč, rodiče klub sponzorují. Níže budeme porovnávat odpovědi hráčů, kteří uvedli některou z těchto možností, s odpověďmi hráčů, kteří uvedli, že jejich rodiče žádný vztah ke klubu nemají. Průměrné hodnoty uvádí tabulka 37. Statistická významnost rozdílu byla zaznamenána pouze u kategorie „povzbuzení“ ve skupině B, a to na hladině významnosti $p=0,01$ (signifikance chí-kvadrát testu: 0,007). Můžeme tedy říci, že:

- zkoumaný obsah komunikace směrem k hráči se u trenérů na vyšší ligové úrovni neliší vzhledem k tomu, zda rodiče hráče mají či nemají kladný formální vztah ke klubu;
- trenéři na nižší ligové úrovni častěji povzbuzují hráče, jejichž rodiče mají kladný formální vztah ke klubu (u dalších z kategorií obsahů komunikace trenérů na nižší ligové úrovni statisticky významný rozdíl prokázán nebyl).

3.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V této části diplomové práce vyhodnotím výzkumné šetření vzhledem k dílčím výzkumným otázkám a ke stanoveným hypotézám.

1: *Liší se komunikace trenérů na vyšší a nižší ligové úrovni z hlediska toho, zda preferují individuální komunikaci s hráčem, nebo komunikaci s celým týmem?*

H1: Individuální komunikaci častěji upřednostňují trenéři na vyšší ligové úrovni.

Byla prokázána statistická významnost rozdílu v odpovědích respondentů. Můžeme konstatovat, že trenéři na vyšší ligové úrovni mluví se svými hráči individuálněji než trenéři na nižší ligové úrovni. **H1** byla potvrzena.

2: *Komunikují s hráči během zápasu častěji trenéři z vyšší, nebo nižší ligové úrovně?*

H2: Během zápasu komunikují s hráči častěji trenéři na nižší ligové úrovni.

Statistická významnost rozdílu byla zjištěna jak s ohledem na individuální komunikaci s hráči, tak s ohledem na komunikaci k celému týmu. Trenéři na nižší ligové úrovni komunikují s hráči během zápasu častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni. **H2** byla potvrzena.

3: *Liší se obsah komunikace trenérů na vyšší a nižší ligové z hlediska četnosti rad, příkazů, povzbuzení, výčitek nebo pochval?*

H3: Příkazy jsou častěji obsahem komunikace trenérů na nižší ligové úrovni.

Můžeme říci, že trenéři na nižší ligové úrovni užívají v komunikaci směrem ke svým svěřencům příkazy během všech tří zkoumaných situačních kontextů, tedy zápasu, poločasové přestávky a tréninku, častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni. Byla zjištěna statistická významnost rozdílu. **H3** byla potvrzena.

H4: Rady jsou častěji obsahem verbální komunikace trenérů na vyšší ligové úrovni.

Výše uvedená hypotéza byla ověřována ve třech situačních kontextech a následně v komunikaci jako celku. Při šetření nebyla v odpovědích hráčů obou ligových úrovní prokázána statistická významnost rozdílu ani v jedné z variant. Nemůžeme tedy konstatovat, že se komunikace trenérů na obou úrovních v četnosti užívání rad směrem k hráčům liší. **H4** nebyla potvrzena.

H5: Výčitky jsou častěji obsahem komunikace trenérů na nižší ligové úrovni.

Statistická významnost rozdílu výskytu výčitek v komunikaci trenéra nebyla zjištěna s ohledem na komunikaci během zápasu, nicméně byla zjištěna ve vztahu ke komunikaci během poločasové přestávky a tréninku. V celkovém srovnání byl statisticky významný rozdíl zjištěn také. Můžeme tedy konstatovat, že v obsahu komunikace trenérů na nižší ligové úrovni se výčitka vyskytuje častěji než u trenérů na vyšší ligové úrovni. **H5** byla potvrzena.

H6: Pochvaly jsou častěji obsahem komunikace trenérů na vyšší ligové úrovni.

Statistická významnost rozdílu v četnosti pochval v komunikaci trenérů obou ligových úrovní nebyla prokázána samostatně v žádném sledovaném kontextu. Po sloučení dat ze všech tří situačních kontextů však statisticky významný rozdíl prokázán byl. Můžeme tedy říci, že v komunikaci trenérů na vyšší ligové úrovni se pochvala objevuje častěji než v komunikaci trenérů na nižší ligové úrovni. **H6** byla potvrzena.

H7: Povzbuzení je častěji obsahem komunikace trenérů na vyšší ligové úrovni.

V komunikaci trenérů obou ligových úrovní nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu povzbuzení v žádném ze situačních kontextů. Po sloučení dat ze všech tří situačních kontextů však statisticky významný rozdíl prokázán byl. Můžeme tedy konstatovat, že v komunikaci trenérů na vyšší ligové úrovni se povzbuzení objevuje častěji než v komunikaci trenérů nižší ligové úrovně. **H7** byla potvrzena.

4: *Reagují na chybu svého svěřence křikem častěji trenéři z vyšší, nebo nižší ligové úrovně?*

H8: Na chybu svého svěřence reagují častěji křikem trenéři na nižší ligové úrovni.

Byla potvrzena statistická významnost rozdílu v tom smyslu, že trenéři na nižší ligové úrovni reagují na chybu svého svěřence křikem častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni, a to jak při zápase, tak při tréninku. **H8** byla potvrzena.

5: *Jsou v komunikaci směrem k hráčům více vulgární trenéři z vyšší, nebo nižší ligové úrovně?*

H9: Vulgarismy jsou častěji obsahem komunikace trenérů na úrovni krajské než na úrovni republikové.

Byla zjištěna statistická významnost rozdílu; trenéři na nižší ligové úrovni jsou v komunikaci s hráči vulgární častěji než trenéři na vyšší ligové úrovni. **H9** byla potvrzena. Při rozlišení komunikačních kontextů (zápas, poločasová přestávka a trénink) statisticky významný rozdíl nebyl prokázán ve vztahu k tréninku.

6: *Pokládá otázky zaměřené na výkon a jeho vnímání hráčem častěji trenér z vyšší, nebo nižší ligové úrovně?*

H10: Otázky zaměřené na sebehodnocení výkonu hráče pokládají častěji trenéři na vyšší ligové úrovni.

Statistická významnost rozdílu v četnosti výskytu otázek zaměřených na sebehodnocení hráče v komunikaci trenérů obou ligových úrovní nebyla prokázána. Data naznačují, že otázky zaměřené na sebehodnocení hráče se vyskytují častěji u trenérů nižší ligové úrovně než u trenérů vyšší ligové úrovně. **H10** nebyla potvrzena.

7: *Liší se komunikace trenéra směrem k hráči podle hráčova postu?*

Statistická významnost rozdílu v četnosti výskytu sledovaných obsahů v komunikaci trenérů obou ligových úrovní ve vztahu k pozici, na které hráč hraje, byla zjištěna pouze v rámci skupiny A, kde jsou povzbuzení častěji adresována útočníkům než brankářům. Data naznačují tendenci trenérů na vyšší ligové úrovni komunikovat častěji s ofenzivní částí týmu, a naopak tendenci trenérů na nižší ligové úrovni komunikovat častěji s defenzivní částí týmu.

8: *Liší se komunikace trenéra směrem k hráči podle doby působení hráče v klubu?*

Byl potvrzen statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu výčitek v komunikaci trenérů na vyšší ligové úrovni. Vyšší výskyt výčitek byl potvrzen v komunikaci trenérů směrem k hráčům, kteří v klubu působí jeden rok a déle (oproti komunikaci směrem k hráčům, kteří v klubu nepůsobí ani rok). U trenérů na nižší ligové úrovni byl potvrzen statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu povzbuzení. Vyšší výskyt povzbuzení byl potvrzen v komunikaci trenérů směrem k hráčům, kteří v klubu působí jeden rok a déle (oproti komunikaci směrem k hráčům, kteří v klubu nepůsobí ani rok).

9: *Liší se komunikace trenéra směrem k hráči podle hráčovy výkonnosti?*

Vzhledem k nízkému počtu potřebných respondentů byla tato otázka řešena pouze ve skupině A (republiková úroveň). Statistická významnost rozdílu byla prokázána u kategorie výčitky, která je častější v trenérově komunikaci k hráčům, kteří příliš často nehrají, než v komunikaci k hráčům základní sestavy. Zároveň byla statistická významnost rozdílu prokázána u kategorií příkaz a výčitka, a to u hráčů, kteří do zápasu vstupují v průběhu (vyšší výskyt) a hráčů, kteří hrají v základní sestavě (nižší výskyt).

10: *Liší se komunikace trenéra směrem k hráči podle vztahu rodičů ke klubu?*

Byl potvrzen statisticky významný rozdíl v četnosti výskytu povzbuzení v komunikaci trenérů na nižší ligové úrovni. Vyšší výskyt povzbuzení byl potvrzen v komunikaci směrem k hráčům, jejichž rodiče mají kladný formální vztah ke klubu. U skupiny A statisticky významný rozdíl prokázán nebyl.

Po výše uvedeném porovnání výsledků s hypotézami, které výzkum ověřoval, můžeme konstatovat, že k vyvrácení hypotézy došlo ve dvou případech, a to u hypotéz **H4** a **H10**. Ostatní hypotézy nebyly výzkumným šetřením vyvráceny.

Závěr

V závěru této diplomové práce bych se chtěl kromě výsledků analýzy dotazníkového šetření, které jsou po přečtení předešlé kapitoly zřejmé, zastavit také u několika myšlenek, které z práce vyplývají. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku nabízí předešlá kapitola. Za hlavní zjištěné rozdíly v komunikaci trenérů na obou ligových úrovních můžeme považovat vyšší výskyt příkazů a výčitek u trenérů na nižší ligové úrovni. Trenéři na nižší ligové úrovni také častěji křičí na hráče, kteří udělají chybu, a směrem ke svým svěřencům jsou vulgárnější než trenéři na vyšší ligové úrovni. Trenéři na krajské (nižší) ligové úrovni také ke svým hráčům mluví méně individuálně a během probíhajícího utkání více často než trenéři na úrovni republikové (vyšší). Můžeme také konstatovat, že trenéři na nižší ligové úrovni své hráče méně chválí a méně povzbuzují než trenéři na vyšší ligové úrovni.

Pokud si tedy položíme hlavní výzkumnou otázku, zda se liší verbální komunikace fotbalových trenérů s hráči v mládežnických týmech na krajské a republikové úrovni, můžeme na ni odpovědět výše uvedeným odstavcem. V závěru této diplomové práce můžeme konstatovat, že v komunikaci trenérů směrem k hráčům na krajské a republikové úrovni byl prokázán statisticky významný rozdíl. Jedná se o rozdíl, který je v praxi často viditelný, ale který v odborných zdrojích zatím nebyl popsán. Oblast bádání této diplomové práce (výchova mládeže v kontextu fotbalových klubů) je v České republice nepopsaný list. Bylo by například zajímavé vyřešit otázku, kterou výsledky evokují, a to, čím je tato rozdílnost v komunikaci trenérů způsobena. Má diplomová práce se ve výzkumné části této otázce nevěnuje, ale nabízí možnost hledat odpověď v části teoretické. Domnívám se, že jedním z důvodů, který rozdíl v komunikaci napomáhá, je vyšší uvědomělost trenérů na republikové úrovni v otázkách týkajících se specifčnosti vedení mládežnických týmů a hráčů konkrétních věkových kategorií. To naznačuje také zjištěný rozdíl v četnosti příkazů a výčitek u trenérů na nižší ligové úrovni oproti komunikaci trenérů na vyšší ligové úrovni. V podkapitole 1.2, která se zabývá specificitou trenérové práce s dětmi a mládeží, je kladen důraz na hru pro radost, ne pro výsledek. Příkaz a výčitka s tímto pojetím nejde příliš dohromady.

Řada autorů ve svých publikacích uvádí tvrzení či doporučení, jak by trenér měl a neměl jednat, a upozorňuje na jevy, které dále nejsou podloženy konkrétními případy. Jedním takovým jevem je právě užívání vulgarismů fotbalovými trenéry dětí. V publikacích bývá pouze napsáno, že tento jev není ojedinělý ani u trenérů mládeže, což zmiňuje také teoretická část diplomové práce. Z tohoto důvodu považuji výsledky této diplomové práce za užitečné. Při zkoumání komunikace trenérů na obou porovnávaných úrovních byl prokázán statisticky významný rozdíl četnosti tohoto negativního obsahu komunikace. Je potěšitelné, že výskyt vulgarismů nemůže být spojován s vyšší úrovní hráče, trenéra nebo klubu. Vulgarismy by v komunikaci pedagogických pracovníků neměly mít místo v žádném edukačním kontextu. Zde se projevuje specifičnost sportovního prostředí. Zdá se, že rodiče často přejdou užití vulgarismů u fotbalového trenéra mládeže snáz než například u vychovatele ve školní družině.

Výsledky kvantitativního výzkumu obsaženého v této diplomové práci naznačují častější uplatňování autoritativního (autoritářského) stylu vedení u trenérů na krajské ligové úrovni. Tento styl vedení se odráží v častém výskytu příkazů, výčitek, vulgarismů a křiku směrem k hráči po jeho chybě. Jak je uvedeno v teoretické části této diplomové práce, Beswick ale i další autoři upozorňují na to, že tento styl vedení již nekoresponduje s dnešní dobou v jejímž kontextu je kontraproduktivní a považován za přežitý. Dnešní hráči vyrůstají v liberálním a demokratickém prostředí, které s sebou přineslo také jiné způsoby vedení, založené na zapojení hráčů do řízení edukačního procesu. Tyto styly vedení popisuje kapitola 1.5.

Z výsledků diplomové práce dále vyplývá, že trenéři na republikové ligové úrovni komunikují s hráči během zápasu méně často než trenéři na krajské ligové úrovni. Tento fakt je velmi důležitý ve vztahu k rozvoji tvořivosti hráčů. Ze strany fotbalových odborníků je kladen značný důraz na to, aby trenéři „nechali hráče hrát“. To v teoretické části diplomové práce zmiňuje také Plachý, který tvrdí, že trenér by během zápasu neměl hráče často rušit svými výstupy, neboť tím zabraňuje rozvinutí tvořivosti a hráčovy schopnosti rozhodovat se. Rozdílnost tohoto jevu jsem pozoroval již během zpracování bakalářské práce, kdy jsem měl možnost strávit podstatný čas pozorováním výchovné činnosti trenérů FK Dukla Praha. Ti během zápasu komunikovali s hráči podstatně méně než trenéři na krajské ligové úrovni, kterých jsem si po nabytých zkušenostech začal více všimnout. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, menší četnost „komunikačních vstupů“ trenéra do zápasu napomáhá také lepšímu vnímání vlastního výkonu samotným hráčem. Jedná se tedy o základní předpoklad pro užití některého z uvedených typů koučinku.

Vzhledem ke zvolené metodologii považuji za důležité zmínit, že odpovědi hráčů obsahují subjektivní hodnocení komunikace trenéra hráčem. Myslím si, že větší objektivitu získaných dat by zajistila metoda pozorování, nicméně vzhledem k časové i finanční náročnosti ji nebylo možno využít. Přesto se domnívám, že množství respondentů dává výzkumu určitou váhu. Domnívám se, že předpoklad, že komunikace fotbalových trenérů mládeže na republikové a krajské úrovni je podstatně odlišná, byl v této práci potvrzen.

Rád bych na konci této diplomové práce uvedl, že si všech trenérů, kteří s dětmi a mládeží pracují, opravdu vážím za jejich obětování volného času a velmi často i vlastních financí ve prospěch dětí a mladých lidí. Je důležité zmínit, že každý fotbalový trenér mládeže je ve své podstatě „nadšenec“, který tuto pozici zpravidla vykonává bez nároku na odměnu. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, právě trenér je člověk, který má významný vliv na to, jestli se dítě sportu věnovat bude, nebo nebude. Nejen fotbaloví trenéři by měli myslet na to, že malí fotbalisté budou jen velmi těžko chodit na trénink s radostí a úsměvem, pokud během něj budou vystaveni křiku, výčítkám a vulgarismům.

Seznam použitých zdrojů

- BESWICK, Bill. *Zaostřeno na fotbal*. Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3162-2.
- BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu 'A' UEFA licence*. Praha: Olympia, 2007. ISBN 978-80-7376-032-8.
- CROSS, John. *Arsene Wenger*. Praha: Mladá fronta, 2016. ISBN 978-80-204-4015-0.
- ČT sport. *Podle UEFA ubývá fotbalistů, v Česku nejvíce mezi mládeží*. [online]. [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <https://sport.ceskatelevize.cz/clanek/fotbal/podle-uefa-ubyva-fotbalistu-v-cesku-nejvice-mezi-mladezi/5bd9d3820d663b6fe887a59d>
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.
- ERTL, Václav. *Kotčí vůz, kočí*. [online]. [cit. 2019-03-01]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=959>.
- FENYVESIOVÁ, Lívia. *Vyučovací metody a interakční štýl učitel'a*. Nitra: Univerita Konštantína Filozofa, 2006. ISBN 8080508992.
- FORMÁNEK, Jiří. *Nikoho nepřesvědčujeme, He-Art není pro každého*. [online]. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.trenink.com/index.php/rozhovory-publicistika-130/trenei-publicistika-156/2910-rozhovor-nikoho-nepresvedcujeme-he-art-neni-pro-kazdeho>
- FRANKS, Ian M., MILLER, Gary. Eyewitness testimony in sport. *Journal of Sport Behavior*, 1986, Vol. 9, No. 1, str. 38.
- GALLWEY, W. Timothy, Edward S. HANZELIK a John HORTON. *Zvládněte stres metodou Inner Game: jak se vyrovnat s nástrahami života a dosáhnout vnitřní stability*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-243-7.
- GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.
- HOWARD, Adam. *Which are the 3 most played sports around the world?* [online]. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <https://www.quora.com/Which-are-the-3-most-played-sports-around-the-world>.

- HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 8024603195.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1457-8.
- JANSA, Petr. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2026-8.
- JUŘÍČKOVÁ, Věra. *Komunikace*. Opava: OPTYS, 2008. ISBN 978-80-85819-68-7.
- KOCOUREK, Jan. *Základy pedagogiky sportu pro trenéry fotbalu*. In. BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*. Praha: Olympia, 2007. ISBN 978-80-7376-032-8.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7.
- LINZ, Lothar. *Úspěšné koučování týmu: sportovně-psychologická příručka pro trenéry*. Praha: Mladá fronta, 2016. ISBN 978-80-204-4042-6.
- LYNN, Alan. *Effective Sports Coaching: A Practical Guide*. Crawood: The Crowood Press, 2010. ISBN 978-1847971944.
- MAREŠ, Jiří a Jaro Křivohlavý. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN: 8021010703.
- MAREŠ, Jiří a Jaro Křivohlavý. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- MARTENS, Rainer. *Successful coaching*. Champaign: Human Kinetics, 2012. ISBN 9781450400510.
- MAZHER, P. Joshep et al., *Coach Verbal Aggression: A Case Study Examining Effects on Athlete Motivation and Perceptions of Coach Credibility*. *International Journal of Sport Communication*. 2013, Vol. 1, No. 6, str. 203-213.
- McSHANE, Kevin. *Coaching youth soccer: The European model*. Jefferson: McFarland & Company, 2001. ISBN 978-0786410880.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986. ISBN neuvedeno.

- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OPRAVIL, Luděk. Úvaha: *Osobnost trenéra jako základní předpoklad pro úspěšnou činnost práce s mládeží*. [online]. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <http://www.trenink.com/index.php/vzdelavani-treneru/uvahy-publicistika-205/2095-uvaha-osobnost-trenera-jako-zakladni-pedpoklad-pro-uspnou-innost-prace-s-mladei>.
- PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4218-2.
- PLACHÝ, Antonín. *Děti už jdou po správné cestě, tvrdí fotbalový trenér a metodik Antonín Plachý*. [online]. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <https://dikytrenere.cz/deti-uz-jdou-po-spravne-ceste-tvrdi-fotbalovy-trener-a-metodik-antonin-plachy>.
- PLACHÝ, Antonín a Luděk PROCHÁZKA. *Učebnice fotbalu pro trenéry dětí*. Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3477-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SEKOT, Aleš. *Sport a společnost*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-047-6.
- SHIELDS, L. David, *The Sport Behavior of Youth, Parents, and Coaches*. [online]. [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: http://www.education.msu.edu/kin/courses/kin173/_files/KIN173_3_1_Shields_2005_TheSportBehaviorOf.pdf.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SLOWINSKI, Joe. *Communicating With Athletes: Timing Is Everything!* [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: http://bowlingknowledge.info/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=26.
- SOUKUP, Jan. *Motivační rozhovory v praxi*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0607-1.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, Jana. Chování trenéra v tréninkovém procesu. In BUZEK, Mario. *Trenér fotbalu „A“ UEFA licence*. Praha: Olympia, 2007. ISBN 978-80-7376-032-8.

- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8060-7.
- THARP, R.G. a R. Gallimore, Basketball's John Wooden: What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 1976, Vol. 9, No. 8, str. 74-78.
- VISEK, Amanda J. a kol. *Fun Integration Theory: Towards Sustaining Children and Adolescents Sport Participation*. [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4201634/>.
- VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-387-1.
- WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press, 2014. ISBN 978-80-7261-273-4.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Seznam příloh

Příloha I: Dotazník

Příloha II: Data skupiny A

Příloha III: Data skupiny B

Přílohy

Příloha I: Dotazník

Dotazník

Dotazník pomůže získat informace o rozdílech v komunikaci trenérů mládeže napříč úrovněmi soutěží. Prosím o vyplnění dotazníku podle tvého nejlepšího vědomí a svědomí.

Vybranou odpověď zakroužkuj (v některých případech můžeš vybrat i víc odpovědí). Na škále vyber 0 (nejméně) až 10 (nejvíce).

1) Na jakém postu hraješ?

- a) brankář
- b) obránce
- c) záložník
- d) útočník

2) Jak dlouho hraješ v tomto klubu?

- a) méně než jeden rok
- b) jeden rok a více

3) Jaká je tvá herní vytíženost?

- a) většinou hraji v základní sestavě
- b) většinou do zápasu vstupuji v průběhu
- c) většinou nehraji vůbec

4) Mají tvoji rodiče nějaký vztah ke klubu?

- a) otec je trenér nebo vedoucí týmu
- b) otec je bývalý hráč
- c) rodiče klub sponzorují
- d) jiné (doplň)
- e) nemají

5) Ke komu trenér nejčastěji mluví?

- a) vždy k celému týmu
- b) spíše k celému týmu
- c) jak k celému týmu, tak i hráčům jednotlivě
- d) spíše k hráčům jednotlivě
- e) vždy k hráčům jednotlivě

ZÁPAS

6) Jak často s tebou trenér během zápasu komunikuje (něco ti říká, volá na tebe)?

- a) v každém zápasu
- b) ve většině zápasů
- c) výjimečně
- d) nikdy (komunikuje jen před zápasem, během přestávky nebo po zápasu)

7) Pokud s tebou trenér během zápasu komunikuje, jak často se v komunikaci objevují...?

rada nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

příkaz nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

povzbuzení nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

výčitka nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

pochvala nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

8) Pokud při zápase uděláš chybu, jak často na ni reaguje trenér křikem?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

9) Jak často trenér během zápasu komunikuje s týmem (něco říká, volá)?

- a) v každém zápasu
- b) ve většině zápasů
- c) výjimečně
- d) nikdy (komunikuje jen před zápasem, během přestávky nebo po zápasu)

10) Jak často je trenér během zápasu vulgární?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

POLOČASOVÁ PŘESTÁVKA

11) Probírá s tebou trenér o přestávce tvůj výkon v zápase?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

(12) Ptá se tě trenér o přestávce na to, jak hodnotíš svůj odvedený výkon v zápase?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

13) Ptá se tě trenér o přestávce na to, co bys měl zlepšit ve druhém poločase?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

14) Pokud s tebou trenér komunikuje během poločasové přestávky, jak často se v komunikaci objevují...?

rada nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

příkaz nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

povzbuzení nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

výčitka nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

pochvala nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

15) Jak často je trenér během poločasové přestávky vulgární?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

TRÉNINK

16) Mluví s tebou trenér o tom, v čem by ses měl zlepšit?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

17) Mluví s tebou trenér o tom, co máš pro zlepšení udělat?

- a) ANO
- b) NE

18) Pokud při tréninku uděláš chybu, jak často na ni reaguje trenér křikem?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

19) Pokud s tebou trenér během tréninku komunikuje, jak často se v komunikaci objevují...?

rada nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

příkaz nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

povzbuzení nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

výčitka nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

pochvala nikdy 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 vždy

20) Jak často je trenér během poločasové přestávky vulgární?

- a) vždy
- b) často
- c) výjimečně
- d) nikdy

Hráč	Klub	1	2	3	4	5	6	7a	7b	7c	7d	7e	8	9	10	11	12	13	14a	14b	14c	14d	14e	15	16	17	18	19a	19b	19c	19d	19e	20
92	D	b	b	a	b	c	a	8	2	6	3	7	c	a	c	c	d	d	8	2	6	3	7	c	c	a	c	8	3	7	3	8	c
93	D	d	b	b	e	c	b	7	3	8	1	9	c	b	d	c	d	c	10	3	9	2	9	d	b	a	c	10	2	8	1	8	d
94	D	c	b	a	e	c	b	9	3	8	2	10	c	a	d	a	c	a	9	3	8	2	10	d	a	a	c	8	3	6	3	9	c
95	D	d	b	a	e	b	b	8	3	8	5	4	c	a	c	b	d	c	7	3	8	3	7	d	b	a	c	8	2	7	3	8	c
96	D	d	b	a	e	a	c	9	2	9	3	7	c	b	d	b	d	c	9	2	8	3	7	d	b	a	c	8	3	8	3	7	c

Hráč	Klub	1	2	3	4	5	6	7a	7b	7c	7d	7e	8	9	10	11	12	13	14a	14b	14c	14d	14e	15	16	17	18	19a	19b	19c	19d	19e	20
40	G	c	b	a	a	c	a	5	8	3	7	4	a	a	b	a	c	c	3	8	4	6	4	a	b	b	a	4	6	3	7	5	b
41	G	c	b	a	e	c	a	10	5	7	3	5	b	a	c	b	c	c	10	6	10	5	5	c	b	a	b	10	8	5	5	8	c
42	H	c	b	a	e	c	a	4	10	10	10	4	a	a	c	b	d	d	5	10	7	10	5	b	b	a	b	5	10	9	9	9	c
43	H	c	b	a	e	c	b	10	7	10	5	8	b	a	c	a	d	c	8	4	9	6	10	c	d	a	c	10	4	10	6	10	b
44	H	b	b	b	e	a	a	5	10	10	3	6	b	a	c	a	c	b	10	6	7	2	8	c	b	a	b	10	9	9	3	7	c
45	H	d	a	b	e	c	b	7	5	8	1	7	b	a	c	b	c	b	6	4	7	1	7	c	b	a	b	7	5	7	2	8	b
46	H	c	b	a	e	c	a	10	5	10	4	3	b	a	b	a	c	b	10	3	3	3	2	c	b	a	c	7	4	3	2	2	b
47	H	c	b	a	a	c	a	8	7	9	8	7	b	a	c	a	c	b	9	7	9	7	7	c	b	a	b	9	8	8	7	7	c
48	H	b	b	a	b	b	a	8	4	9	5	5	b	a	b	a	c	b	8	5	9	10	7	b	a	a	b	9	8	9	9	8	b
49	H	a	b	a	e	c	a	8	7	9	7	9	b	a	c	a	c	b	9	6	10	5	8	c	b	a	b	9	5	9	5	9	c
50	H	d	b	a	a	c	a	8	5	3	9	8	a	a	b	b	c	b	10	9	9	8	10	c	b	a	b	10	5	6	9	10	c
51	H	c	b	a	c	c	c	7	2	6	5	4	b	b	c	b	b	c	8	1	5	5	5	c	c	a	b	6	1	4	5	3	c
52	H	b	a	a	e	c	b	10	5	4	2	7	c	a	c	b	d	d	10	1	5	0	6	c	b	a	c	7	6	8	0	7	c
53	H	b	b	a	e	b	a	6	7	7	6	7	b	a	b	c	d	d	8	4	6	7	5	c	b	a	b	7	6	7	5	7	b

Abstrakt

ŠVEC, Martin. *Pedagogická komunikace fotbalových trenérů mládeže*. České Budějovice, 2019. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: fotbalový trenér, trenér mládeže, komunikace, fotbal, verbální komunikace, pedagogická komunikace, chí-kvadrát test

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je zjistit, jestli, popřípadě jak, se liší verbální komunikace fotbalového trenéra mládeže směrem k hráčům u trenérů na ligové úrovni krajské a republikové. Teoretická část práce se zabývá trenérstvím a komunikací. První kapitola věnovaná fotbalovým trenérům mládeže charakterizuje práci tohoto pedagogického pracovníka. Druhá kapitola přibližuje problematiku verbální, pedagogické a efektivní komunikace. Výzkumná část práce obsahuje výsledky kvantitativního dotazníkového šetření. Bylo prokázáno, že komunikace trenérů směrem k hráčům se statisticky významně liší, s ohledem na frekvenci použití příkazů, výčitek, vulgarismů nebo křiku trenéra směrem k hráči po hráčově chybě, přičemž četnost výskytu výše zmíněného je vyšší u trenérů na ligové úrovni krajské.

Abstract

Pedagogical Communication of a Youth Football Coach

Key words: football coach, youth coach, communication, football, verbal communication, educational communication, chi-square test

The main research objective of this thesis is to determine if, or how, the verbal communication of a youth football coach differs from the coaches at the club level of the regional competitions and republic competitions. The theoretical section of the thesis deals with coaching and communication. The first chapter describes the work of a football coach as an educator. The second chapter, focused on communication, further describes concepts such as verbal, pedagogical and effective communication. The empirical section presents the results of a quantitative survey. It has been shown that coaches' communication with players varies significantly, for example, in the content of commands, remorse, vulgarism, or in frequency of shouting towards a player after his mistake. The frequency of occurrence of the above-mentioned communication features is higher for coaches at regional club level.