

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

INTERAKČNÍ STYL TRENÉREK SYNCHRONIZOVANÉHO PLAVÁNÍ

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Alena Schinerová, Trenérství a management sportu

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.

Olomouc 2016

Jméno a příjmení autora: Bc. Alena Schinerová

Název diplomové práce: Interakční styl trenérek synchronizovaného plavání

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2016

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá interakčními styly trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc, které trénují věkové kategorie juniorky a starší žákyně. Metodou dotazníkového šetření prostřednictvím Dotazníku interakčního stylu sportovního trenéra/trenérky, který byl modifikován z Dotazníku interakčního stylu učitele, bylo zjištěno, že interakční styl trenérek hodnocený z jejich vlastního pohledu se z větší části liší s uplatňovaným interakčním stylem trenérek hodnoceným z pohledu svěřenkyň. Ve výsledcích bylo prokázáno, že trenérky uplatňují v největší míře interakční styl napomáhající a kombinaci stylů organizátor a napomáhající. Svěřenkyně vidí trenérky pouze z části v souladu s jejich uplatňovaným interakčním stylem. Z pohledu svěřenkyň uplatňují trenérky v největší míře interakční styl organizátor, chápající a napomáhající.

Klíčová slova: interakční styl, komunikace, trenér, svěřenec, synchronizované plavání

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Bc. Alena Schinerová

Title of the master thesis: Interaction style of synchronized swimming coaches

Department: The department of social sciences in kinanthropology

Supervisor: Doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.

The year of presentation: 2016

Abstract: The thesis deals with the interaction style of synchronized swimming coaches from the sports club SK UP Olomouc, who coach the age categories juniors and age group 13-15 years old. By using the method of questionnaires through Questionnaire about interaction style of sports coach (male/female), which was modified from the Questionnaire about interaction style of a teacher, it was found out that the interaction style of coaches evaluated from their own perspective is largely different to the perception of the athletes. The results have demonstrated that the coaches apply to the biggest extent helping style of interaction and a combination of organizational and helping styles. Athletes perceive their coaches's interaction style only partly in accordance with their applied interaction style. From the perspective of the athletes the coaches apply to the biggest extent interaction styles of the organizer, understanding style and helping style.

Key words: interaction style, communication, coach, athlete, synchronized swimming

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Dany Štěrbové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 8. dubna 2016

.....

Děkuji Doc. PhDr. Daně Štěrbové, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

OBSAH

1	ÚVOD	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ	10
2.1	Synchronizované plavání	10
2.1.1	<i>Vznik synchronizovaného plavání</i>	<i>10</i>
2.1.2	<i>Vznik synchronizovaného plavání v České republice.....</i>	<i>11</i>
2.1.3	<i>Charakteristika synchronizovaného plavání.....</i>	<i>11</i>
2.2	Trenérství	13
2.2.1	<i>Trenér.....</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Profese trenéra.....</i>	<i>14</i>
2.2.2.1	<i>Trenér synchronizovaného plavání</i>	<i>16</i>
2.2.2.2	<i>Kvalifikace trenérů synchronizovaného plavání</i>	<i>17</i>
2.2.3	<i>Role trenéra.....</i>	<i>17</i>
2.2.4	<i>Činnost trenéra.....</i>	<i>18</i>
2.3	Osobnost.....	20
2.3.1	<i>Temperament.....</i>	<i>21</i>
2.3.2	<i>Charakter</i>	<i>23</i>
2.3.3	<i>Osobnost trenéra.....</i>	<i>25</i>
2.4	Interakce	27
2.4.1	<i>Dyadická interakce v oblasti sportu.....</i>	<i>29</i>
2.4.2	<i>Interakční styl.....</i>	<i>32</i>
2.4.2.1	<i>Interakční styl trenéra vůči svěřencům.....</i>	<i>35</i>
2.4.2.2	<i>Interakční styly trenérů odlišných věkových kategorií svěřenců</i>	<i>35</i>
2.4.2.3	<i>Specifika věkových kategorií svěřenců.....</i>	<i>36</i>
2.5	Komunikace	39
2.5.1	<i>Verbální komunikace.....</i>	<i>40</i>
2.5.2	<i>Neverbální komunikace.....</i>	<i>42</i>
2.5.3	<i>Komunikace činem</i>	<i>43</i>
2.5.4	<i>Interpersonální komunikace.....</i>	<i>44</i>
2.5.5	<i>Komunikace v tréninkovém procesu.....</i>	<i>44</i>
3	CÍLE PRÁCE.....	46
3.1	Cíl práce	46
3.2	Dílčí cíle	46
3.3	Výzkumné otázky.....	46

4	METODIKA	48
4.1	Popis výzkumného souboru, sběru a zpracování dat	48
4.2	Charakteristika výzkumného souboru	49
4.3	Výzkumná metoda	50
4.4	Charakteristika dotazníku.....	51
5	VÝSLEDKY	53
5.1	Interakční styl jednotlivých trenérek.....	53
6	DISKUZE	73
7	ZÁVĚRY	75
8	SOUHRN.....	80
9	SUMMARY	81
10	REFERENČNÍ SEZNAM.....	82
11	PŘÍLOHY	85

1 ÚVOD

Vodní prostředí bylo od nepaměti součástí života člověka. Pohyb ve vodě patřil k základním dovednostem jako běh, lezení, skákání a házení. Plavání v pravěku bylo přirozeným prostředkem pohybu člověka. Pračlověk se snažil hledat různé způsoby pro postupy při lovu i boji ve vodě. V pravěku bylo plavání pro člověka existenční nutností důležitou pro přežití v přírodě, dnes je tomu však jinak. Plavání se stalo oblíbeným prostředkem pro rekreaci, sport a pro radost. Bezesporu právě proto, že ve vodě lze provádět pohyby, které nejsou na souši možné, nechat se nadnášet a pohupovat na hladině či být hlavou dolů. Vodní prostředí působí na většinu lidí pozitivně, má nesporně kladný vliv na lidský organismus a je ve velké míře využíváno jako prostředek rehabilitace.

Voda je rovněž nezbytná pro provozování různých plaveckých sportů, mezi které patří i synchronizované plavání. Synchronizované plavání je souhrn poloh, figur, pohybů a přesunů, převzatých často z baletu, gymnastiky, tance a akrobacie, prováděných ve vodě za doprovodu hudby. Důraz je kladen na krásu pohybu, která je charakteristická dokonalostí zvládnuté techniky pohybu, elegancí, ladností, osobním pohybovým a dramaturgickým projevem a také souhrou při vystoupení dvojic, týmů nebo kombinovaných sestav (Lukášek, 2014). Výše uvedená definice naznačuje, že být trenérem synchronizovaného plavání je náročná práce. Jenže celkově být trenérem jakéhokoliv sportu je náročné, a to v mnoha směrech.

Trenérství je nedílnou součástí dění ve sportu, které se neustále rozvíjí. Rostou nároky na vzdělávání trenérů, hloubku jejich poznatků, vůdcovské, strategické a taktické schopnosti trenérů a na jejich pedagogickou zodpovědnost. Trenér a jeho působení tak hraje jednu z klíčových rolí v kvalitním tréninku a výchově sportovce. Má příležitost vychovávat a vést mladé lidi jejich sportovním životem. Dobré koučování je zároveň dobré vyučování, jak napsala Armour (2011).

Být dobrým trenérem je krásná, ale zároveň velmi složitá profese. Trenérství představuje profesi rozličných podob, která vyžaduje nejen široké odborné znalosti z oblasti pedagogiky, fyziologie, psychologie, sociologie a dokonce i managementu, ale také osobnostní předpoklady a sociální dovednosti.

„Touha vítězit je důležitým cílem v soutěži, ale není tím nejdůležitějším cílem ve sportu“ (Martens, 2006, 34). Jedním z těchto nejdůležitějších cílů by podle Armour

(2011) mohla být inspirace mladých lidí trenéry, aby pro ně byl sport koníčkem po celý život, a aby sportovali pro své zdraví.

Nezbytnou podmínkou k dosažení cílů a podstatou trénování je sociální interakce trenér – sportovec. Každý trenér by si měl osvojit vlastní interakční styl, který bude především efektivní.

Interakční styl trenérek synchronizovaného plavání je předmětem výzkumu diplomové práce a jejím cílem je analýza interakčního stylu trenérek v komparaci s pohledem svěřenkyň na skutečně uplatňované interakční styly.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Synchronizované plavání

2.1.1 *Vznik synchronizovaného plavání*

Synchronizované plavání je nejmladším odvětvím plaveckých sportů. Přitom umělecké plavání, které je předchůdcem plavání synchronizovaného, je stejně staré jako plavecké soutěže vůbec. Je uváděno v dějinách starého Egypta a staré Číny a bylo předváděno jako atrakce mezi plaveckými soutěžemi. Nebylo svázáno žádnými pravidly, cílem bylo uchvátit, nadchnout a pobavit diváky (Motyčka et al., 2001).

V Evropě se konala vystoupení uměleckého plavání od roku 1816 v rakouské Vídni. V rámci těchto vystoupení viděli diváci řadu rozmanitých obrazců na vodní hladině, podmalovanou pestrostí barevných úborů, hrou barev, světel a hudby. Zajímavostí je, že vzhledem k diskriminaci žen v minulých stoletích vystupovali v těchto představeních výhradně muži (Motyčka et al., 2001).

Za zakladatelku synchronizovaného plavání je považována australská plavkyně Anetta Kellerman, která v roce 1907 představila ve vodní nádrži v New Yorku balet ve vodě. První klub vodního baletu založila Američanka Katherine Curtis v roce 1923 při univerzitě v Chicagu a o 11 let později se zasloužila o vznik samotného synchronizovaného plavání i o jeho oficiální název, když u příležitosti světové výstavy v Chicagu představila sestavu skupiny 60 amerických studentek. (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

Rok 1956 byl důležitým mezníkem, neboť synchronizované plavání bylo komisí FINA (Fédération Internationale de Natation – Mezinárodní plavecká federace) zařazeno vedle plavání, skoků do vody a vodního póla do své organizace jako čtvrtý plavecký sport (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

V roce 1956 viděli diváci exhibiční vystoupení amerických akvabel na Olympijských hrách v Helsinkách, o čtyři roky později vystoupily rovněž americké akvabely exhibičně na Olympijských hrách v Melbourne. Divácká veřejnost byla oběma vystoupeními nadšena (Motyčka et al., 2001).

V roce 1973 bylo synchronizované plavání vedle plavání, skoků do vody a vodního póla poprvé součástí Mistrovství světa v plaveckých sportech v Bělehradě. O rok později se stává součástí Mistrovství Evropy v Amsterdamu. V Los Angeles byly v roce 1984 rozdány první olympijské medaile v tomto sportovním odvětví, kde se

soutěžilo v disciplínách sóla a páry, stejně jako následujících osm let. Zlom nastal v roce 1996 na olympiádě v Atlantě, kde vzhledem k větší atraktivitě soutěže byla zařazena pouze disciplína týmy. A od Olympijských her v Sydney v roce 2000 se soutěže konají pouze v disciplínách páry a týmy (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

Na Mistrovství světa v plaveckých sportech v Barceloně v roce 2003 se do programu dostává zcela nová disciplína – kombinovaná volná sestava, skládající se ze sól, párů, trií, týmů a jejich kombinací (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

2.1.2 Vznik synchronizovaného plavání v České republice

V Československé republice vznikla první skupina akvabel v Brně v roce 1956, kterou založil Stanislav Krajíček. O rok později předvedla tato skupina složená z několika závodnic z TJ Slavoj Brno první revuální vystoupení nazvané „ABC uměleckého plavání“. Pod vedením trenéra Stanislava Krajíčka vykazovala skupina akvabel svou aktivní činnost poměrně dlouhá léta a byla jedinou skupinou akvabel v ČSR, a to až do začátku 70. let (Faltusová & Klečková, 1972).

V roce 1960 cestovaly po Evropě tři vedoucí pracovnice FINA, které měly za úkol prezentovat synchronizované plavání a pomoci v jeho rozvoji ve stávajících a nově vznikajících oddílech. Navštívily také brněnskou skupinu Stanislava Krajíčka, kde mimo jiné předvedly ukázky povinných figur, což bylo podnětem pro založení prvního sportovního oddílu TJ Slovan Černá pole v roce 1961. Následně byly zakládány další oddíly, v roce 1965 olomoucký oddíl při TJ Slávia Olomouc, v roce 1971 Tesla Brno (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

První pravidla synchronizovaného plavání byla u nás vydána v roce 1974 a začínají se konat nejen oddílové, ale i městské a krajské soutěže. Vůbec první přebor ČSSR se konal v roce 1983 v Praze (Motyčka et al., 2001).

2.1.3 Charakteristika synchronizovaného plavání

Synchronizované plavání řadíme mezi koordinačně estetické sportovní odvětví (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009). Forbesová (1989) popisuje synchronizované plavání jako kombinaci rytmického plavání a gymnastických prvků prováděných ve vodě přesně zakomponovaných do hudebního doprovodu.

Motyčka et al. (2001) uvádějí, že pro celkový dojem má závodnice během své volné sestavy přeplout bazén 3-4x. V sestavách se závodnice opakovaně přemísťují pod vodou na velkou vzdálenost, a to až po dobu 45 sekund. Po vyplavání na hladinu a po prvním nádechu musí závodnice v zájmu co nejlepšího bodového ohodnocení pokračovat v náročných prvcích, nedat na sobě znát, že často pracovaly pod vodou na hranici svých možností, a neustále se usmívat (Motyčka et al., 2001).

Sportovní výkon v synchronizovaném plavání představuje formálně přesně, dokonale, esteticky a optimálně technicky předvedenou obtížnou pohybovou sestavu. Samotným sportovním výkonem se myslí předvedení povinných figur, volných a technických sestav v souladu s mezinárodními pravidly, která ustanovuje FINA od roku 1956 (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

Soutěží se v povinných figurách, technických sestavách a ve volných sestavách v disciplínách sólo, pár, tým a kombinovaná volná sestava (Motyčka et al., 2001).

V povinných figurách vyžaduje výkon vysokou psychickou odolnost a maximální míru koncentrace. Pro co nejlepší bodové ohodnocení se snaží závodnice vykonat danou povinnou figuru přesně, technicky čistě, plynule a pomalu, s dodržением základních poloh s těžištěm těla co nejbližší k hladině (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

Technická sestava obsahuje požadované prvky, které vybírá technická komise synchronizovaného plavání FINA na čtyři roky. Tyto prvky musí být předvedeny v určeném pořadí s maximální přesností, technicky čistě, plynule s úsilím zaujmout vertikální polohy, šlapání a výšlapy v co nejvyšší možné výšce nad hladinou. Kromě výše zmíněných prvků obsahuje technická sestava figury, plavecká tempa, ploutvové pohyby a je doprovázena hudbou (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

Volné sestavy mohou obsahovat jakékoliv figury a plavecká tempa, rovněž na hudební doprovod. Výběr hudby, choreografie či skladba prvků není ve volné sestavě omezena (Motyčka et al., 2001). Volná sestava vyjadřuje určitý děj a obsah sestavy by měl odpovídat námětu hudebního doprovodu (Krajíček, 1970). Dominantním prvkem je tvořivost a představitivost s důrazem na sladění, synchronizaci pohybů s hudbou, závodnic navzájem, vystihnutí hudební myšlenky, prezentování individuality závodnice a jejich technických dovedností (Kovařovic, Felgrová, & Peslová, 2009).

FINA (2015) ve svých pravidlech pro synchronizované plavání dělí věkové kategorie do skupin:

1. věková kategorie 12 let a mladší, což v České republice (dále jen ČR) odpovídá věkové kategorii mladší žákyně,
2. věková kategorie 13-15 let, v ČR odpovídající věkové kategorii starší žákyně,
3. věková kategorie 16-18 let, v ČR odpovídající věkové kategorii juniorky,
4. věková kategorie 18 let a starší, v ČR odpovídající věkové kategorii seniorky,
5. věková kategorie masters – 25 let a starší, v ČR odpovídající taktéž věkové kategorii masters.

Synchronizované plavání je typicky ženským sportem, v roce 2014 FINA na kongresu v Kataru schválila účast mužů na Mistrovství světa v synchronizovaném plavání v Kazani, a to v disciplíně mix páry.

2.2 Trenérství

Trenérská činnost, jak se domnívá Svoboda (2007), je pro velkou část bývalých sportovců zajímavá a snadná právě proto, že stát se trenérem není obtížné. Ale zde jsou velké rozdíly v kvalitě. Pro dobrovolnou činnost s družstvem dvakrát nebo třikrát týdně je potřeba trenérů nejvíce, tudíž jsou požadavky na uchazeče minimální. U vyšších kvalifikačních stupňů se ale požadavky stále zvyšují. Ten, kdo byl vtažen do sportu jen vyhlídkou rychlého zvládnutí počátečních požadavků, bývá velmi často zklamán, jakmile pozná, že to je pouze začátek a že stát se dobrým trenérem není vůbec jednoduché (Svoboda, 2007).

2.2.1 Trenér

Pojem trenér se v českém jazyce používá „...pro označení funkce člověka, který zajišťuje a hlavně vede trénink sportovce“ (Svoboda, 2007, 118).

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, 316) je pojem trenéra definován jako „profese pedagogického charakteru uplatňující se jednak ve sféře sportu, jednak v profesním vzdělávání jako instruktor při výcviku praktických dovedností v různých pracovních odvětvích“.

Sekot (2006) definuje trenéra jako formálního vůdce. Jeho funkční vymezení bývá zpravidla širokospektré a zahrnuje sportovní a kolektivní přípravu, organizační

a pedagogické vedení, jehož cílem je zvyšování sportovních výkonů a dosahování co nejlepších výsledků.

Vlastní příprava na tréninkové jednotky dostává v jistém slova smyslu charakter vyučovacího procesu, ve kterém trenér v roli učitele plní velkou řadu vzdělávacích, ale také výchovných úkolů. Jedná se o plánovité, promyšlené řízení činnosti sportovce, a to nejen z hlediska zaměření na jeho fyzickou, technicko-taktickou, psychickou a sociální způsobilost, ale i s přihlédnutím k širším etickým souvislostem (Jansa et al., 2012).

Kvalitnímu trenérovi nestačí pouze znalost daného sportovního odvětví, měl by mít vědomosti z oblasti fyziologie, pedagogiky, psychologie a sociologie. Navíc trénovat znamená vést a řídit. Podle Martense (2006) mají trenéři velkou moc nad svými svěřenci, což ale znamená také, že mají velkou odpovědnost a můžou udělat hodně chyb. Martens se domnívá, že úspěšnými trenéry jsou ti, kteří si neustále doplňují své poznatky, jsou dostatečně flexibilní a pokud je to nutné, dokážou změnit svůj starý přístup. Ale také ti, kterým nedělá problém přijmout konstruktivní kritiku a kriticky hodnotit sami sebe.

2.2.2 Profese trenéra

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů uvádí, že trenér je pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost.

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2015).

Ve výše uvedeném zákonu je uveden následující výčet pedagogických pracovníků:

„Přímou pedagogickou činnost vykonává

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- j) vedoucí pedagogický pracovník“ (MŠMT, 2015).

Zákon rovněž vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků ve smyslu získání odborné kvalifikace. MŠMT (2015):

Trenér získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů tělesné výchovy a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu ve studijním oboru tělesná výchova a sport a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace,
- c) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti zaměřené na tělesnou výchovu a sport a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na sportovní, tělovýchovné a pohybové činnosti a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace, nebo
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání nebo středním vzděláním s výučním listem

získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a trenérskou školou tělovýchovných fakult vysokých škol a získáním osvědčení nejméně II. třídy trenéra příslušné specializace.

Jansa et al. (2012) zmiňují, že na základě analýzy vysokoškolského studia sportovního trenérství v Evropě lze v profesionální oblasti trenérů identifikovat dvě hlavní standardní profese, z nichž každá má další dvě komponenty:

1. trenér orientovaný na osoby participující ve sportu:
 - trenér začátečníků (děti, mládež, dospělí),
 - trenér rekreačně sportujících,
2. trenér výkonnostně orientovaných sportovců:
 - trenér talentovaných sportovců (děti, mládež, dospělí),
 - trenér profesionálních sportovců.

Jak dále uvádí Jansa et al. (2012), trenéři tedy působí ve sportu vrcholovém či výkonnostním, ale také ve sportu rekreačním a školním, a to nejen na školách se sportovním zaměřením, ale i na školách klasických v rámci mimotřídních aktivit.

Armour (2011) dodává, že trénování je víc než jen detailní znalost daného sportu, je o pochopení sportovců jako studentů a jejich kontextu.

2.2.2.1 Trenér synchronizovaného plavání

Český svaz plaveckých sportů (2012) definuje trenéra synchronizovaného plavání:

Trenér v plaveckých sportech je tělovýchovný pedagog pro oblast sportovního resp. synchronizovaného plavání. Odborně je připraven vést své svěřence k dosahování individuálně optimální výkonnosti v daném věkovém období s cílem dosažení nejvyšších výkonů v dospělém věku. V průběhu svého pedagogického působení uplatňuje obecné pedagogické a psychologické zásady ve spojení s principy sportovního tréninku. Výkonnostní vývoj svých svěřenců plánuje a realizuje v těsném spojení s jejich tělesným a psychickým vývojem tak, aby jejich sportovní činnost přispívala k jejich dlouhodobému dobrému zdravotnímu stavu. Svým trenérským působením se snaží vytvořit u svěřenců trvalý a systematický zájem o sportovní činnost v duchu fair play. Podílí se

aktivně a tvořivě na činnosti plaveckého klubu v místě svého působení ve vztahu k rozvoji českého plavání. Svoji trenérskou praxi se snaží obohacovat o nové poznatky.

2.2.2.2 Kvalifikace trenérů synchronizovaného plavání

Trenérskou kvalifikaci uděluje metodická komise sekce synchronizovaného plavání Českého svazu plaveckých sportů (dále jen ČSPS) na základě doložené žádosti trenéra a při splnění všech stanovených podmínek (ČSPS, 2012).

Školení pro získání kvalifikace trenér III. třídy v synchronizovaném plavání organizačně a lektorsky zajišťuje metodická komise sekce synchronizovaného plavání. Dále tato školení mohou pořádat Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze (dále jen FTVS UK), Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně (dále jen FSpS MU), Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen FTK UP), pedagogické fakulty, vyšší odborné školy s akreditací na vzdělávání tělovýchovných pedagogů a sportovní gymnázia se specializací plavání. Školení pro získání kvalifikace trenér II. třídy organizačně a lektorsky zajišťuje metodická komise sekce synchronizovaného plavání. Dále pedagogické fakulty s akreditací pro udělování trenéra II. třídy, které si lektory zajišťují sami nebo požádají lektory ČSPS. Při závěrečných zkouškách musí být přítomen pověřený pracovník ČSPS. Dále tato školení mohou pořádat FTVS UK, FSpS MU, FTK UP. Speciální část školení v synchronizovaném plavání zajišťují ve spolupráci s lektory metodické komise synchronizovaného plavání. Studium pro získání trenérské kvalifikace I. třídy organizačně a obsahově zajišťuje FTVS UK, FSpS MU, FTK UP ve spolupráci s příslušnou metodickou komisí ČSPS, která může doporučit lektory pro speciální část školení (ČSPS, 2012).

2.2.3 Role trenéra

Vyjma základní oblasti práce trenéra, kterou je vedení sportovců v přípravě a v soutěži, vystupuje rovněž trenér v řadě jiných situací. Svoboda (2007) upozorňuje, že s rolí trenéra je spojeno mnoho očekávání, a to především ve sportovních hrách, které se těší velkému diváckému zájmu. Ale nejdůležitější je, co od trenéra očekávají jeho svěřenci a vedení oddílu, což přináší četné obtíže. Každý trenér zcela jistě ví, že očekávání různých osob, se kterými ve své funkci přichází do kontaktu, se velmi často

diametrálně liší. Trenér ovšem nemůže ignorovat všechna tato očekávání, protože je v ohnisku pozornosti a protože jeho úspěšnost záleží na tom, jak plní svou roli trenéra.

Přestože variabilita projevů trenéra, tedy co říká, jak jedná a jak se chová, může být dle Jansa, Dovalila et al. (2007) rozmanitá a značně široká, existují určité společensky uznávané a dokonce vyžadované hranice, za něž by se neměl trenér dostat. Pokud se za tyto hranice opakovaně dostává, jednoduše vypadává z role. Jak uvádí jinými slovy Jansa, Dovalil et al. (2007), trenér se chová jinak, než se od něj jako od člověka na určitém postu očekává.

Různorodost pracovních aktivit sportovního trenéra souvisí především se širokým spektrem zastávaných sociálních rolí. Svoboda (2007) charakterizuje dimenze sociální role trenéra následovně:

1. instrukční role – vede trénink a podává informace k probíhajícím procesům učení,
2. role stratéga – doporučuje taktiku, vede tým v soutěži,
3. role terapeuta – ovlivňuje tělesné i psychické stavy svěřenců,
4. informátor – informuje, instruuje a vysvětluje,
5. důvěrník – hledá důvody jednání sportovců, kteří se mu svěřují se svými starostmi,
6. ukazňovatel – vyžaduje poslušnost a trestá,
7. motivátor – podněcuje nepřímo k aktivitě, odměňuje,
8. referent – řešení problémů přenáší na oddíl,
9. vychovatel – není pro něj prvořadý výkon, jde mu i o působení na osobnost sportovce,
10. diagnostik – nezbytný předpoklad účelných změn ve sportovním i osobnostním vývoji svěřence.

Jansa et al. (2012) se domnívají, že rozpoznání nejdůležitějších dimenzí trenérské role je významné i z toho důvodu, že role jsou do jisté míry naučitelné, samozřejmě s přihlédnutím ke specifické vlastnosti osobnosti trenéra.

2.2.4 Činnost trenéra

Svoboda (2007) uvádí, že činnost trenéra má dvě hlavní stránky, teoretickou a praktickou, interakční.

Základem teoretické složky je trenérovo odborné vzdělání, jeho zkušenosti a schopnosti. Hlavní roli hrají informace, které si trenér získává sám nebo zprostředkovaně, ale také od druhých osob nebo z literatury. Dovalil et al. (2009) upozorňují na množství informací, které má být úměrné, ale také na jejich úroveň, srozumitelnost a užitnost. Získané informace využije trenér následně v procesu rozhodování, které patří k podstatě řízení tréninku. Rozhodování se trenér nevyhne ani v teoretické přípravě, kde má na rozdíl od interakce tu výhodu, že není pod časovým tlakem.

Činnost trenéra lze z pohledu teorie podle Svobody (2007) chápat jako řešení tří okruhů problémů:

1. roviny úrovně vědomostí a dovedností – týká se bezprostředního vzdělávacího obsahu, sportovních dovedností, ale i potřebných vědomostí v nejširším slova smyslu,
2. roviny schopností, postojů a rolí – svým vlastním postojem dává trenér návod či doporučení, jak se dívat na konkrétní otázky a součásti tréninku i soutěžení,
3. roviny vlastností osobnosti – trenér chápe, že nejde jen o samotné dovednosti, které tvoří jádro sportu, ale že výkon je funkcí celé osobnosti sportovce.

Praktická, realizační činnost trenéra má povahu interakce, která zahrnuje vše vědomé i nevědomé, co se odehrává mezi trenérem a sportovcem či sportovci a také mezi dalšími účastníky sportu (Dovalil et al., 2009).

Svoboda (2007) se zabývá doporučeními účelných projevů trenéra v jeho činnosti:

1. trenér má pro všechny své svěřence být modelem jako člověk, nic nepředstírat, neklamát, být ochotný naslouchat, být přísný, ale chápající a mít schopnost sebepoznání a regulace,
2. vyžadovat plné odevzdání se sportu a cílům týmu, ale na druhou stranu dávat najevo, že v životě jsou i důležitější věci, než jen sport,
3. spravedlivě rozdělovat pozornost a sympatie, nepodléhat prvním dojmům a predsudkům, uvědomovat si nejen vlastní pocity, ale i pocity svých svěřenců,
4. budovat ve svěřencích sebedůvěru, schopnost sebeoceňování, sebekontroly a racionálního přístupu k situaci,
5. složením tréninku i verbálně podporovat utváření umění koncentrace a relaxace,
6. dávat najevo dobrou náladu, nekřičet, komunikovat s rozhodností, ale přátelsky,

7. korigovat krátce, ale s odůvodněním a vždy nejdříve vyzdvihnout pozitiva výkonu, až poté opravovat,
8. hněv trenéra má být pozitivní, negativní odsouzení působí na svěřence destruktivně,
9. pochválit, co je dobré, ale nechválit neustále,
10. sledovat, jakým příčinám připisují svěřenci výsledek v soutěži v případě prohry, ale i výhry,
11. umožnit svěřencům vyjádřit se k tréninku, taktice atd.,
12. nepřehánět v instrukci, informaci, kritice, povzbuzování,
13. po prohře komunikovat se svěřenci v klidu, snažit se je vytáhnout ze stresu,
14. seznamovat svěřence s jeho vlastním úkolem a zodpovědností, ale i s odpovědností ostatních a každému svěřenci říci, jak si stojí v družstvu, jaký je jeho status,
15. po dlouhé vyčerpávající sezóně rozlišovat nechuť k usilovné práci od únavy fyzické i psychické.

2.3 Osobnost

„Osobnost je konkrétní člověk formující se v přírodních, historických a společenských podmínkách a procházející svou individuální životní vývojovou cestou“ (Kohoutek, 2000, 59).

Nakonečný (2009) definuje osobnost jako individuální celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují odlišní lidé odlišně právě z toho důvodu, že danou situaci subjektivně odlišně zpracovávají a že tyto reakce vykazují určitou jednotu myšlení, vnímání, cítění, představ a snah.

Kohoutek (2000) používá obecné vymezení osobnosti:

- to, co člověk chce (potřeby, pudy, zájmy a hodnoty),
- to, co člověk může (nadání, vlohy a schopnosti),
- to, co člověk je (temperament a charakter).

Důležitý poznatek v definici osobnosti uvádí Kohoutek (2000, 60): „Osobnost je neopakovatelná ve své individuálnosti, v jednotě svých zkušeností, kladů a záporů, zděděných a získaných vlastností.“

S nadhledem můžeme tedy říci, že osobnost každého člověka je jedinečná a skládá se z vlastností, které člověka dělají tím, kým je (Tod, Thatcher, & Rahman, 2012).

2.3.1 Temperament

„Temperament je vrozená, potenciální a dynamická stránka lidské povahy, hlubinné jádro osobnosti“ (Kohoutek, 2000, 79).

Jinými slovy definuje temperament Helus (2009), který tímto termínem označuje soubor vrozených vlastností vztahujících se k citovému nebo afektivnímu prožívání, nebo také k síle vzrušivosti oproti útlumu a jejich vzájemnému vztahu.

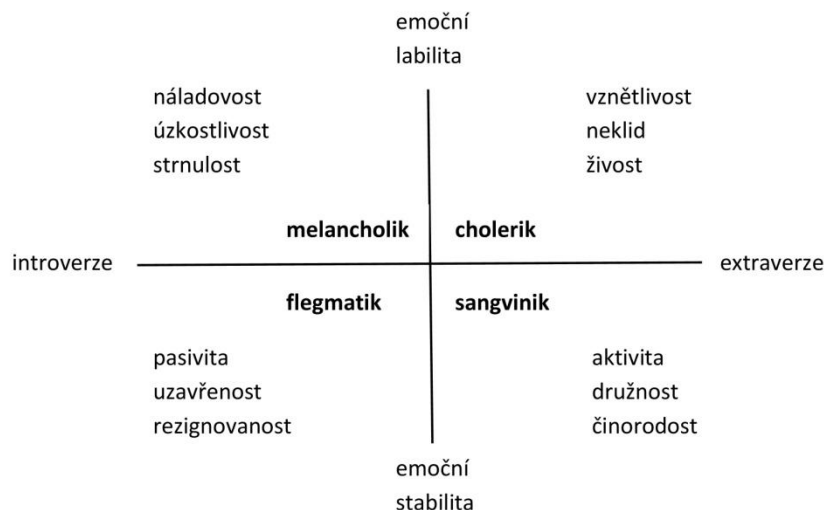
Typy temperamentu vznikly již ve starověku podle původních představ Hippokrata namícháním základních šťáv lidského těla: krve, slizničních sekretů, žluče a černé žluče (Kohoutek, 2000). Jde o jedno z prvních členění temperamentu, o němž se zmiňují autoři i v současné době v historickém kontextu. Poměry, ve kterých jsou tělesné tekutiny údajně smíchány, byly dle Kohoutka později římskými lékaři označeny nadřazeným latinským slovem „temperamentum“. Hippokrates rozlišil 4 druhy temperamentu na základě nadbytku některé z těchto tekutin, které ovlivňují temperament člověka. Tyto 4 druhy následně také potvrdil a více propracoval římský lékař Galenos (Helus, 2009; Kohoutek, 2000; Nakonečný, 2009):

- sangvinik – tělní tekutina, která jej ovlivňuje, je krev. Charakteristická je pro něj z kladných vlastností dynamika, optimistické citové ladění, živost, veselost, vnímavost, přizpůsobivost, otevřenost, rozhodnost, družnost, smířlivost, pohotovost, výřečnost a psychonervová stabilita. Ze záporných vlastností jsou to lehkomyšlnost, nerozvážnost, nesoustředěnost, nedůkladnost, mělkost citových zážitků, sklon k rozptylování, zaměření se na materiální a autotelické hodnoty, konformismus, přílišná sdílnost, ovlivnitelnost,
- choleric – ovlivňuje jej žluč. Kladnými vlastnostmi jsou vášnivost, živost, samostatnost, důkladnost, vitalita, pracovitost, vnímavost, výrazná řeč a živá gestikulace vůbec, síla citových zážitků a přístupnost dojmům. Mezi záporné vlastnosti patří mrzutost, podrážděnost, vznětlivost, nespokojenost, netrpělivost, tvrdohlavost, vzdorovitost, uspěchanost a neukázněnost, přílišná soutěživost, vztahovačnost,

- flegmatik – ovlivňující tělní tekutinou je hlen. Charakteristické kladné vlastnosti jsou spokojenost, vyrovnanost, trpělivost, samostatnost, přizpůsobivost, vytrvalost, sebeovládání, stálost, mlčenlivost, přesnost, klidný verbální projev, uměřená mimika, málo co jej vyvede z míry, je spolehlivý. Zápornými vlastnostmi jsou nedostatek vášně, lhostejnost, apatie, nevšímavost, pomalost, pohodlnost, pasivita, nerozhodnost, netečnost, netaktnost a malá přizpůsobivost,
- melancholik – ovlivňuje jej černá žluč. Z pozitivních vlastností ho charakterizuje stálost a trvalost citů, vážnost, hlubokomyslnost, disciplinovanost, svědomitost, odpovědnost, věrnost, oddanost, spolehlivost, píle, cílevědomost, zaměření na nadosobní hodnoty. Ze záporných vlastností jsou to pesimismus, nespolečenská, smutek, bezradnost, tichost, skleslost, nedůvěřivost, urážlivost, podezřívavost, rychlé vyčerpání a přílišná sebekritičnost.

Mezi nejvýznamnější osobnosti zabývající se temperamentem patří bezesporu také Eysenck, který stanovil dvě škály, podle nichž uspořádal dílčí složky temperamentu (Helus, 2009; Kohoutek, 2000):

- škála neuropsychické lability – stability:
 - jedinci s neuropsychickou labilitou se vyznačují kolísáním nálad, nervozitou, plachostí mezi lidmi, zmateností či nespavostí, sklonem k vnitřnímu neklidu, starostem, depresím,
 - lidé s neuropsychickou stabilitou se vyznačují stálostí nálad, duchapřítomnou pohotovostí, klidným spánkem a sebejistotou mezi lidmi,
- škála introverze – extraverze:
 - introvertní lidé se vyznačují samotářstvím, ustaraností, vážností, těžkopádností či sociální plachostí, jsou klidní, mírní, zdrženliví, spolehliví, zaměření na svou osobu, mají bohatou fantazii a představivost, vnější svět je spíše obtěžuje, nemají rádi vzrušení, přísně kontrolují své city a mají rádi dobře uspořádaný způsob života,
 - extravertní lidé jsou impulzivní, vtipní, pohotově bystří, optimističtí, bezstarostní, adaptabilní, sociálně smělí, závislí na mínění ostatních, touží po vzrušení, rádi riskují, nekontrolují své city, jsou praktičtí a realističtí, více zaměření navenek, na realitu a na objekty.



Obrázek 1. Eysenckovy faktory osobnosti (Nakonečný, 2009, 312)

Temperament těsně souvisí s charakterem, jsou jen relativně oddělené a vzájemně na sebe působí (Kohoutek, 2000). Temperament se podle Kohoutka výrazně projevuje v mimořádných a kritických situacích, ale často bývá překryt či maskován charakterovými vlastnostmi. Jak dále uvádí Kohoutek, každý temperament má své kladné i záporné stránky, přičemž se autor domnívá, že člověk může využít kladných stránek svého temperamentu, ale musí se naučit ho ovládat a řídit charakterem.

2.3.2 Charakter

Termínem charakter lze označit vlastnosti související s morálkou jedince, s principy a zásadami, kterými se řídí a s hodnotami, o které usiluje a na nichž mu záleží (Helus, 2009). Charakter jako takový není vrozen, jak poukazuje Helus, i když se v něm mohou uplatňovat některé vrozené předpoklady, ale je osvojen interiorizací požadavků okolí, které jedinec přijal za své a ztotožnil se s nimi.

Samotný termín charakter je odvozen z řeckého slova, které znamená vrývat nebo vryp, což Nakonečný (2009) vysvětluje jako něco výrazného, čím je jedinec poznamenán. V tomto smyslu potom charakter znamená povahu, něco trvalejší osobitého.

Charakter se podle Kohoutka (2000) výrazně projevuje v cílech člověka a také ve způsobech dosahování těchto cílů.

Helus (2009) považuje za důležité komponenty charakteru:

- hodnotové životní orientace, normy, které si ukládá a životní zásady, jimiž se jedinec řídí,
- vůdčí ideály, které jedince zavazují,
- morální postoje k druhým lidem, ale například i k přírodě, a tomu odpovídající sebeovládání,
- morální kvality osobnosti,
- svědomí.

Při zjišťování charakterových vlastností je nutné vystihnout kardinální, centrální a sekundární vlastnosti osobnosti, které Kohoutek (2000) vymezuje:

- kardinální vlastnost osobnosti – je nejvýznamnější, nejcharakterističtější vlastnost osobnosti, nazývané též těžiště nebo kořen osobnosti, kam se řadí dominantnost, nezávislost, ráznost, rezervovanost, submisivnost, závislost, zodpovědnost, svědomitost, narcismus, sobectví, vášně pro uměleckou či vědeckou tvorbu, pro alkohol či karban atp.,
- centrální vlastnosti osobnosti – pracovitost, lenivost, samostatnost, nesamostatnost, vytrvalost, spolehlivost, lakomství, hrubost, škodolibost, družnost nebo samotářství, taktnost, pravdomluvnost, přímočarost, váhavost atp.,
- sekundární vlastnosti osobnosti – můžeme si z nich utvořit obraz člověka jen částečně, často jsou i méně nápadné a někdy se blíží situačním postojům. Do sekundárních vlastností osobnosti patří zdvořilost, ochota, hubatost, nepořádnost, situační konformnost, vnější ukázněnost atp.

Mnohé osobnostní vlastnosti se utvářejí pod vlivem životních zkušeností, které získává člověk při společenské interakci v sociálním učení (Kohoutek, 2000).

Perič (2004, 112) k charakterovým vlastnostem svěřenců z pohledu trenéra uvádí: „Trenér by měl znát a regulovat projevy každého svého svěřence, protože charakter a chování se může vyvíjet. Je to tvárná hmota, která se mění pod rukama skutečného pedagoga. A tím by trenér dětí měl vždy být.“

2.3.3 *Osobnost trenéra*

Tod et al. (2012) uvádí, že osobnost je směsicí vlastností, a to myšlení, cítění a chování, díky nimž je každý člověk jedinečný. Autor také popisuje tři úrovně osobnosti, kterými jsou psychologické jádro, typické reakce a chování spjaté s rolími.

Trenérství má řadu odlišných podob a trenéři se při vykonávání své profese dostávají do mnoha rolí, což je jeden z důvodů, proč je velmi obtížné vymezit osobnost trenéra, tedy její specifika a osobnostní požadavky na úspěšného trenéra (Lazarová & Uhlířová, 2006). Při zkoumání osobnosti trenéra se dle Lazarové a Uhlířové nabízejí následující dvě základní otázky:

- Jaká je osobnost úspěšného trenéra, tedy jaký by měl trenér být? Zde se jedná spíše o kvalitativní sondy, jejichž výsledkem by měla být identifikace charakteristik osobnosti trenéra, které jsou podmínkou jeho profesionálního úspěchu.
- Jaká je osobnost trenéra, tedy jaký trenér je? Při zodpovězení této otázky jde především o snahu vystihnout to, co je pro trenéry typické, tedy nalézt některé charakteristické prvky v osobnostech lidí, kteří se trenérstvím zabývají. Dále také může jít o srovnávací přístupy se snahami vystihnout základní rozdíly v osobnostech trenérů ve vztahu ke konkrétnímu druhu sportu, úrovni soutěžení, pohlaví a věku sportovců.

Šafář (2005) uvádí podrobný výčet osobnostních vlastností a předpokládá, že úspěšný trenér je po osobnostní stránce:

- přiměřeně inteligentní s důrazem na personální složky inteligence,
- flexibilní,
- tvořivý,
- motivován k dosažení úspěchu,
- emociálně stabilní,
- rozhodný,
- vytrvalý,
- odolný frustracím,
- sebevědomý, s dostatečnou mírou sebedůvěry,
- orientován na realitu,
- schopný dobře komunikovat.

Svoboda (2007) v kapitole určené osobnosti trenéra poukazuje na typologický přístup při sledování trenérů a jejich osobnosti. Popisuje následující typy trenérů:

- autoritářský trenér – pro kterého je nejdůležitější kázeň, vyžaduje precizní plnění úkolů a dovede být až krutý,
- přátelský trenér – zajímá se o sportovce, je oblíbený, užívá pozitivní prostředky k motivaci sportovců,
- intenzivní trenér – bere vše osobně, často drammatizuje situace, je stále nespokojený a má často nerealistické nároky,
- snadný trenér – improvizuje, nic ho nevyvede z míry, z ničeho si nedělá problém, ovšem trénink bývá někdy neefektivní,
- trenér chladný počtář – vše kalkuluje, je logický, bystrý, pragmatický, interpersonálně chladný a nevytváří emocionálně příznivou atmosféru.

Svoboda (2007) ale také shledává, že žádný trenér není zcela vyhraněným typem. Někteří trenéři se pouze k některému z výše uvedených typů blíží. Velkým nedostatkem těchto typologií je nízká komplexnost jednotlivých typů, neboť se většinou dotýkají jen určité oblasti osobnosti a nepostihnou osobnost celou. Proto Svoboda považuje za nezbytné najít základní charakteristiky, které jsou obecné, příznačné, komplexní, a teprve potom od nich odvodit trenéřské typy.

Martens (2006) naopak popisuje jen tři typy trenérů:

- trenér diktátor – všechna rozhodnutí dělá sám, se sportovci nic nekonzultuje, pouze rozdává příkazy a očekává jejich plnění sportovci,
- trenér opatrovatel – dělá jen nezbytná rozhodnutí, vydává minimum pokynů, téměř nezasahuje do organizace tréninků,
- trenér učitel – spolupracuje se svými svěřenci při vytváření konečných rozhodnutí, snaží se vytvořit určitou rovnováhu mezi vedením sportovců a možností nechat je řídit sami sebe.

Odlišné typy trenérů uvádí také Russell (1993):

- vztahově motivovaný trenér – klade důraz na bezproblémové a harmonické vztahy mezi ním a svěřenci, ale i mezi svěřenci navzájem. Výkony mají až sekundární důležitost.

- úkolově motivovaný trenér - zaměřuje se na výsledky a výkony, problémy řeší okamžitě. Oblíbenost jeho osoby vůči týmu není prioritou.

Naprostojím pohledem nahlíží na problematiku úspěchu trenéra Armour (2011), která se domnívá, že pokud se chce člověk stát expertem na trénování, potřebuje mít alespoň 10 000 hodin praxe.

2.4 Interakce

V souvislosti s komunikací nelze opomenout pojem interakce. Gavora (2005) definuje zjednodušeně interakci jako vzájemné působení či ovlivňování. Autor předesílá, že lidé jsou téměř pořád ve vzájemné interakci a klade důraz na slovo vzájemné, neboť nejde o jednostranné působení. Interakcí je totiž i pouhý vzájemný pohled dvou lidí.

Mareš a Křivohlavý (1995) chápou interakci jako vzájemné sociálně psychologické působení lidí probíhající na různých úrovních sociálních vztahů, které představuje spojnicu mezi činnostmi lidí a jejich vztahy. Uskutečňuje se pomocí komunikace a je procesem, který je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sám je také zpětně ovlivňuje. Mimo to se interakce podílí na formování jedinců a sociálních skupin.

Sociální interakce se odehrává ve fyzických, sociálních a kulturních kontextech, kdy každý z nich může ovlivnit, co děláme a jak to děláme (Hayesová, 1998). Jako příklad fyzického kontextu uvádí Hayesová životní prostředí, v němž se každý jedinec nachází. Sociální kontext vysvětluje autorka jako působení sociálního vlivu, který je dán vztahy mezi jedinci interakce, jejich počtem a sociální blízkostí. Lidské chování ale ovlivňuje také kultura, v níž se jedinec pohybuje. Kultura udává určité kulturní vzorce, které více či méně předurčují chování člověka a jeho postoje.

Typy sociální interakce se zabývají Mareš a Křivohlavý (1995), kteří rozdělili sociální interakci do čtyř oblastí:

- převážně jednosměrné působení objektů – zahrnují situace, kdy jeden člověk působí na druhého tím, že se na něj dívá, něco mu říká, dává mu pokyny a hodnotí ho. Tyto a další podobné situace ještě Mareš a Křivohlavý (1995) dělí do dalších pěti typů:
 - potenciální pozorování – pozorování jednoho člověka druhým, přičemž pozorovaný ví, že je pozorován,

- koakce – jeden člověk něco dělá a druhý vykonává činnost velice podobnou té, kterou provádí jeho partner, ovšem celá situace nesmí mít podobu soutěže,
 - interakce mistra s učedníkem – setkání dvou lidí, z nichž jeden mistrovsky ovládá danou činnost, zatímco druhý se jí teprve učí,
 - sociální posilování – podmínkou je kladné hodnocení, případně i odměna za určitý výkon,
 - sugestivní ovlivňování – jeden člověk nekriticky přijímá sdělení, příkazy či nařízení druhého člověka,
- obousměrné působení dvou subjektů – oba subjekty interakce jsou aktivní, navzájem se ovlivňují. Obousměrné působení dále člení taktéž Mareš a Křivohlavý (1995) dle typů sociální interakce:
 - interakce při kooperování – subjekty interakce společně působí na objekt činnosti i na sebe navzájem a snaží se dosáhnout co nejlepšího výsledku společně,
 - interakce při soupeření – účastníci se snaží dosáhnout co nejlepšího výsledku každý sám,
 - interakce typu pomoci – pomoc jednoho člověka druhému,
 - soutěžení – zahrnuje určitý druh soupeření a konkurenční chování,
 - hra – může být soupeřivá, i když v rámci jedné skupiny jde o spolupráci, nebo kooperativní, přestože v rámci jedné skupiny mohou být osobní vztahy mezi aktéry velmi různorodé,
 - modelování sociální interakce – je dle Mareše a Křivohlavého (1995) děleno do dvou skupin:
 - sekvenční modely – zachycují pořadí činnosti jednotlivých účastníků v čase,
 - relační modely – zjišťují vztahy mezi různými druhy činnosti v interakci,
 - interakce při spolupráci a soupeření – při spolupráci přistupují k dosažení cíle všichni účastníci interakce kladně a společně, při soupeření o dosažení cíle usiluje několik lidí, avšak dosáhnout jej může jen jeden z nich.

Pokud je informace předávána jednou osobou druhé, mluvíme o komunikaci jako o druhu sociální interakce, která podle Nakonečného (2000) znamená jednostranné

sdělování nebo vzájemnou výměnu informací. Jejím prostředkem jsou slova a gesta, ale především také samotné chování.

2.4.1 Dyadická interakce v oblasti sportu

Dyadická interakce představuje nejjednodušší formu sociální interakce, protože zahrnuje pouze dva účastníky interakce (Slepička, 1982).

Petráčková a Kraus (2001, 181) v Akademickém slovníku cizích slov definují dyádu jako: „mezilidský vztah mezi dvěma osobami, mající typické rysy odlišné od vztahů mezi většími skupinami“.

Nakonečný (2000) uvádí, že dyáda v jistém smyslu neznamena pouze počet, ale také nejmenší skupinu, tedy dva jedince, které spojuje více než náhodné nebo i domluvené, ale solitérní setkání. Dyáda znamená spíše setkávání než pouhé setkání.

Dyadickou interakci lze rozdělit podle druhu do dvou skupin (Křivohlavý, 1977):

- působení jednoho člověka na druhého – nejjednodušší forma sociální interakce, kdy jeden člověk v roli aktéra působí na druhého člověka, jenž je v roli přijímače,
- vzájemné působení dvou lidí na sebe – nejdůležitější druh interakce vůbec, ve které člen dyadické obousměrné interakce něco udělá a druhý člen dyády na to reaguje. Tato reakce je prvním členem zvážena a jeho odpověď v sobě zahrnuje reakci na to, co bylo v předcházejícím kroku druhým členem dvojice řečeno či uděláno.

Slepička (1982) popisuje potřeby, které převážně přivádějí jedince do dyadických interakcí:

- nesociální potřeby - mohou provokovat sociální interakci a týkají se uspokojování biologických a fyziologických potřeb,
- závislost - projevující se v potřebě nalézt a vstoupit do takových interakcí, které mohou přinést jedinci uznání od lidí, kteří zaujímají pozice moci či autority a jedinec od nich může očekávat pomoc nebo vedení v náročných situacích,
- afiliace - kdy má interakce sloužit jako prostředek k uspokojení potřeby fyzického přiblížení, zrakového kontaktu s druhou osobou, ale i potřeby akceptování druhou osobou,

- dominance - projevující se tendencí vstupovat do takových interakcí, které mohou přinést jedinci uspokojení potřeby být uznáván jako vůdce,
- agresivita – jedinec vyhledává interakce, ve kterých může uspokojit svou potřebu uškodit druhým jedincům fyzicky nebo verbálně,
- sebeocení a představa o sobě – jedinec vyhledává takové interakce, ve kterých může očekávat potvrzení obrazu a představ, které o sobě má.

Výše uvedené potřeby nejsou u každého jedince zastoupeny stejně výrazně, jak dále uvádí Slepíčka (1982), neboť záleží na ostatních osobnostních dispozicích a především na sociálních podmínkách, ve kterých se jedinec aktuálně ocitne.

Dyadická interakce je charakterizována velkou dynamikou, kdy subjekt směřuje vždy k obnovení psychické rovnováhy, pokud byla v interakci se sociálním prostředím jakkoliv narušena (Slepíčka, 1982).

Problematikou kompatibility dyády trenér-sportovec ve vztahu k výkonu a spokojenosti sportovce se zabývají Horne a Carron (in Harvanová, 2010), kteří poukazují na to, že většina výzkumů trenérských stylů a dovedností ignoruje osobnost sportovce a důležitost vzájemné interakce. Kompatibilitu dyády trenér-sportovec popisují jako stav, kdy projevované chování jednoho aktéra vztahu je v souladu s očekávaným chováním druhého aktéra dyády. Hlavními proměnnými jsou rozpor nebo kongruence mezi očekávanou odměnou a odměnou dosaženou ze strany trenéra, které popírají kompatibilitu vzájemného chování. Nastane-li situace, kdy se sportovci dostane od trenéra méně odměn, než očekává nebo zaslouhuje, vzniká nekompatibilní vztah.

Dyadické interakci vztahu trenéra a sportovce se věnují Jowett a Poczwadowski (2007), kteří uvádějí, že vztah trenéra a sportovce lze popsat na dvou dimenzích, a to dimenze vztahu dosažení výhry s dalšími subdimenzemi úspěšný a neúspěšný a vzájemně nápomocná a starostlivá dimenze s dalšími subdimenzemi účinný a neúčinný. Tyto charakteristiky jsou dle autorů uspořádány do „systému 2x2“:

- účinný a úspěšný vztah – tento vztah je ideální, protože zahrnuje výkonnostní úspěch a osobní růst. Příkladem účinného a úspěšného vztahu mezi trenérem a sportovcem je vztah plavce Michaela Phelpse a jeho trenéra Boba Bowmana,
- účinný a neúspěšný vztah – bude mít neustále pozitivní výsledky pro sportovce a trenéry, a to v oblasti duševního zdraví a pohody, ovšem tyto výsledky nedosahují výkonu. V tomto vztahu je kladen důraz především na osobní růst,

- neúčinný a neúspěšný vztah,
- neúčinný a úspěšný vztah – oba typy vztahů jsou považovány za nevhodné kvůli vynaloženému úsilí, které v závěru přinese nespokojenost, zklamání, frustraci, smutek a osamělost, jež převažují, i když je vztah úspěšný. Počínající fáze těchto typů spolupráce bývají často charakterizovány vzájemnou pozitivní ohleduplností, ale kvalita takových vztahů nebývá trvalá.

vzájemná pomoc a starostlivost

		účinný	neúčinný
dosázení výhry	úspěšný	účinný a úspěšný vztah	neúčinný a úspěšný vztah
	neúspěšný	účinný a neúspěšný vztah	neúčinný a neúspěšný vztah

Obrázek 2. Znázornění vztahů mezi trenérem a sportovcem v „systému 2x2“ (Jowett & Poczwadowski, 2007, 5)

V oblasti sportu se podle Dovalila et al. (2009) může interakce ze strany trenéra týkat vnímání, didaktického zaměření, typu instrukce, korekce, zpětné informace, posuzování a rozhodování, dále formy projevu, postojů a konkrétnosti vyjadřování obsahu. Předmětem interakce mohou být cvičení a jejich pokyny a hodnocení, pokyny v organizační nebo přípravné činnosti a pedagogické požadavky. Jinými slovy trenér sportovce instruuje, opravuje, hodnotí, předvádí provedení, povzbuzuje, chválí, ale třeba i trestá.

Lanning (1979) se zabývá předpoklady pro trénování z pohledu interakce. Domnívá se, že pokud je interakce mezi trenérem a sportovcem natolik rozhodující k ovlivnění sportovcova výkonu, pak musí trenér zvážit vliv své osobnosti na každého sportovce. Z tohoto důvodu je podstatné, aby trenéři znali velmi dobře sami sebe. Lanning poukazuje na fakt, že svět sportu klade větší důraz na prostředí a vše kolem sportovce, než na porozumění každému jednotlivému sportovci zvlášť. Pokud vyzvete trenéry, aby se podívali do svého nitra a na svou osobnost, mnozí z nich to budou brát jako ukázkou slabošství a přecitlivělosti. Ovšem podle Lanninga nestačí, pokud budou znát trenéři dobře sami sebe, ale musí znát dobře i své sportovce. Jestliže opomenou

dozvědět se vše o svých svěřencích, dojde dříve či později k neúspěchu v jejich trenérské praxi. Mnoho trenérů se vyhýbá myšlence stát se zároveň i mentálním koučem, protože požadované znalosti v tomto oboru jsou méně přesné a objektivní než vstřelené góly, zaběhnutý čas či délka skoku. I přesto k dosažení maximálních výkonů svěřenců apeluje Lanning na trenéry, že potřebují vědět, co sportovce motivuje, jejich styl učení, potřebu povzbuzení, reakce na trenéra a mnoho dalšího. A jednoznačně musí trenér porozumět a poznat každého svého svěřence zvlášť, neboť trenéři, kteří zacházejí se všemi svými svěřenci stejně, neznají dobře zavedenou skutečnost, že odlišní lidé reagují nejlépe na odlišné zacházení.

2.4.2 Interakční styl

Janíková (2011) uvádí, že styl patří z psychologického hlediska k osobnostním rysům, jež jsou příznačné pro určitého jedince a odlišují ho od ostatních. Rys je v průběhu života relativně stálý, ale rysy se vzájemně překrývají či prolínají. Jak dále rozvádí Janíková (2011, 18): „Rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Projevem rysu navenek je styl.“ Styl se také vyznačuje určitou pravidelností.

Styl definuje Janíková (2011) jako součást osobnostních rysů, kde je styl stejně jako rys determinován nejen vrozenými předpoklady, ale i dalšími faktory, jako například sociální prostředí, učení nebo výchova. Do osobnostních rysů patří flexibilita, samostatnost, nezávislost, přátelskost, umírněnost při posuzování druhých lidí, ale také absence agresivních rysů apod. (Gavora & Mareš, 2004).

Interakční styl obecně vymezuje Gavora (2005) jako relativně trvalou charakteristiku učitele, která ho dobře prezentuje. Skutečnost, že interakční styl učitele je tedy relativně pevná, opakující se vlastnost, pomáhá žákům v předvídání reakcí učitele, na které se tak mohou dopředu připravit, případně je mohou svou činností záměrně vyvolat.

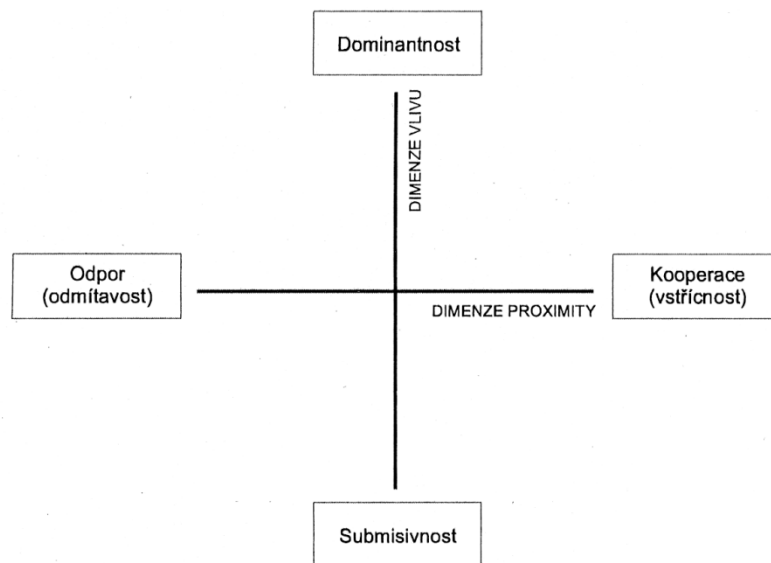
Koncepce interakčního stylu učitele má své kořeny v teorii amerického klinického psychologa Timothyho Learyho (Mareš & Gavora, 2004).

Ten vycházel z předpokladu, že jedincovo interpersonální chování ovlivňují dvě síly: (a) *redukce strachu*, kdy se jedinec snaží (vědomě či nevědomě) při komunikaci s druhým jedincem zvolit takové interpersonální chování, které mu umožní vyhnout se situacím, jež u něho vyvolávají pocit obav, strachu a úzkosti;

(b) *udržení sebeúcty*, kdy se jedinec při interakci s jiným jedincem snaží chovat tak, aby měl sám ze sebe „dobrý pocit“, aby si zachoval takovou míru sebeúcty, která odpovídá jeho představám a požadavkům (Janíková, 2011, 57).

Leary společně se svými spolupracovníky analyzovali stovky rozhovorů pacienta s terapeutem a rozhovorů v terapeutických skupinách a výroky, které v nich zazněly, kategorizovali do 16 typů interpersonálního chování, jak píše Mareš a Gavora (2004), které následně zredukovali na 8, a to tak, že sloučili sousední proměnné, které si byly povahově blízké.

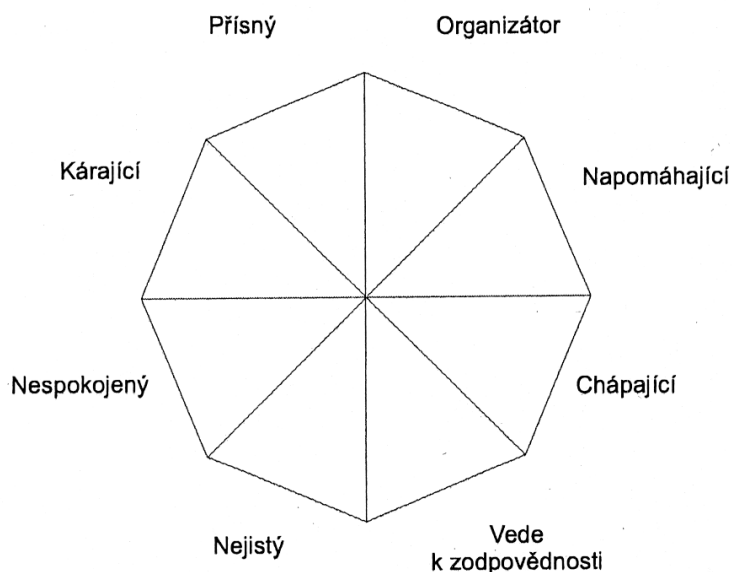
8 typů interpersonálního chování bylo následně graficky znázorněno výsečemi v „interpersonálním kruhu“ rozděleného dvěma osami, které dle Learyho představovaly základní dimenze interpersonálního chování jedince, a to „proximitu“ a „vliv“ (Janíková, 2011). Proximitu vymezili Leary s kolegy dvěma krajními póly *odpor* a *kooperace*, druhou dimenzi nazvanou vliv vymezili krajními póly *dominance* a *submise* (Mareš & Gavora, 2004).



Obrázek 3. Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Mareš & Gavora, 2004, 107)

Learyho teorii transformovali do oblasti pedagogiky holandsští badatelé Wubbels, Brekelmansová, Créton, Hooymayers a další z univerzity v Utrechtu. Mareš a Gavora (2004) vysvětlují, že Wubbels se spolupracovníky vytvořili osmiúhelník, ve kterém

každý z osmi trojúhelníků, které nazvaly *sektory*, reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele, tak jak se projevuje v jeho interakci se žáky.



Obrázek 4. Osm sektorů modelu učitelova interpersonálního chování v interakci (Mareš & Gavora, 2004, 108)

Jednotlivé sektory modelu učitelova interpersonálního chování v interakci popsal Gavora (2005, 46):

1. Organizátor vyučování – žáky hodně naučí.
2. Pomáhá žákům – jestliže žáci něčemu nerozumějí, pomůže jim.
3. Chápající – dokáže pochopit nedostatky žáků.
4. Vede žáky k zodpovědnosti – dává žákům možnost rozhodovat o věcech třídy.
5. Nejistý – je váhavý.
6. Nespokojený – cokoliv žáci udělají, nikdy se mu to nelíbí.
7. Kárající – mívá pichlavé poznámky.
8. Přísrný – vyžaduje od žáků naprosté soustředění.

Mareš a Gavora (2004) blíže charakterizovali jednotlivé sektory interakčních stylů následovně:

1. organizátor vyučování – upozorňuje, co se bude dít. Organizuje, přikazuje, určuje postup, stanovuje podobu situací ve vyučovací hodině, vysvětluje, usměrňuje pozornost žáků,

2. pomáhající žákům – pomáhá, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění. Chová se přátelsky, ohleduplně, taktně a dokáže žertovat,
3. chápající – naslouchá se zájmem, projevuje empatii, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, hledá způsoby, jak urovnat spory, je otevřený a trpělivý,
4. vede žáky k zodpovědnosti – dává žákům prostor pro samostatnou práci. Čeká, až se žáci odreagují, dává jim volnost, svobodu spolu s odpovědností, respektuje jejich návrhy,
5. nejistý – drží se stranou a nezasahuje do dění. Omlouvá se a vyčkává, jak věci dopadnou. Připouští, že chyba může být v něm samotném,
6. nespokojený – často čeká na ticho, vyžaduje klid, zvažuje důvody pro a proti. Dává najevo nespokojenost, tváří se mrzutě, zamračeně, nevrle. Stále se vyptává a kritizuje,
7. kárající – bývá rozzlobený, podrážděný, vzteklý. Dovede si žáky podat, rád zakazuje, upozorňuje na chyby, kárá a trestá,
8. přísný – drží žáky zkrátka, kontroluje je, hodnotí, známkuje. Vynutí si ve vyučovací hodině ticho, udržuje klid. Je přísný, trvá na dodržování předpisů a pravidel.

2.4.2.1 Interakční styl trenéra vůči svěřencům

Interakční styl je jedna z klíčových vlastností, která charakterizuje trenéra. Je také významným činitelem spoluvytvářejícím klima v průběhu tréninku, ale také ovlivňujícím celkový výkon svěřenců. Navíc je faktorem, který má vliv na vztah svěřence ke svému trenérovi, ať už pozitivní nebo negativní. Každý trenér má vytvořen svůj osobitý interakční styl, který se postupně dotváří. Na jeho formování mají významný vliv svěřenci, kteří vůči trenérovi zkoušejí různé typy chování a z jeho reakcí odvozují své další jednání vůči němu (Slepička, 1982; Lanning, 1979).

2.4.2.2 Interakční styly trenérů odlišných věkových kategorií svěřenců

Každý člověk prochází během svého života složitým vývojem. Chce-li trenér tento vývojový proces svým výchovně-vzdělávacím působením pozitivně ovlivnit, je pro něj nezbytné pochopit podstatu ontogeneze (Jansa et al., 2012). Změny anatomicko-fyziologické, psychické i sociální, k nimž během vývoje dochází, spolu

úzce souvisí, vzájemně se prolínají, ovšem jak upozorňují Jansa et al., neprobíhají stejnoměrně.

Perič (2004) doplňuje, že ze strany trenéra je důležité nejen znát vývojové zákonitosti, které odpovídají jednotlivým věkovým obdobím, ale také následně tyto znalosti uplatňovat v rámci pedagogického působení a přístupu ke svěřencům.

V následující podkapitole specifikuji blíže sociální a emocionální vývoj a pedagogické problémy věkových období a pouze okrajově vývoj tělesný a pohybový.

2.4.2.3 Specifika věkových kategorií svěřenců

Mladší školní věk (6-10 let)

V tělesném vývoji je charakteristický pozvolný a rovnoměrný nárůst tělesné výšky i hmotnosti. Tělesné proporce se mění, prodlužují se zejména dolní končetiny. Rovnoměrně přibývá tělesných sil a vzrůstá celková výkonnost. Děti v tomto věkovém období mají rády všechny přirozené činnosti, v nichž mohou skákat, běhat, šplhat a hrát si. Do sportovní činnosti není třeba je jakkoliv nutit, neboť pohyb je pro ně potěšením (Dovalil et al., 2009; Jansa et al., 2012; Svoboda, 2007).

Osobnostní rysy nejsou zdaleka ustáleny, děti charakterizuje impulzivnost, ale také náhlé přechody z radosti do smutku a naopak. Vytváří se smysl pro čest, pravdu, spravedlnost a odvahu (Svoboda, 2007).

Děti v tomto věku snadno přejímají názory druhých. Dospělí jsou pro ně ještě neomylnou autoritou, zejména učitel, ve sportu trenér, v čemž spočívá také odpovědnost dospělých. Trenér může pro pozdější sportovní činnost, ale i pro život svých svěřenců udělat hodně pozitivního, ale také může mnoho pokazit. A to především z důvodu, že děti jsou snadno ovladatelné pro jejich optimismus a zájem (Dovalil et al., 2009; Svoboda, 2007).

Starší školní věk - pubescence (11-15 let)

Starší školní věk, nazývaný taktéž obdobím puberty (Perič, 2004), je obdobím přechodu z dětství k počínající dospělosti. Dochází k velkým biologickým změnám, které, jak upozorňuje Svoboda (2007), mají svůj odraz v psychickém vývoji. Zevně nejvýraznější změnou je tělesný růst, neboť výška i váha se mění více než v kterémkoliv jiném věkovém období. Pohlavní zrání je bouřlivé, vrcholí kolem 12. až 13. roku věku.

Sociální a psychická sféra je jakoby ovlivněna tendencí akcelarovat vlastní vývoj směrem k dospělosti. Jansa et al. (2012) uvádí, že zejména okolo 15. roku věku se děti snaží napodobovat dospělé nejen mimikou či gestikulací, ale také oblékáním, způsobem vyjadřování, bohužel však i zlozvyky. Na druhé straně ale vůči projevům dospělých mohou být velmi kritičtí a nesmlouvaví. Začíná se projevoval negativismus vůči autoritám, kdy svou nejistotu v přímém kontaktu s autoritami často kompenzují nápadnou gestikulací – úšklebky, vzdorným pohazováním hlavy aj.

Dovalil et al. (2009, 248) upozorňují na přístup trenéra ke svěřencům v období puberty:

Přístup trenéra má být taktní. I větší obtíže bývají přechodné, odezní s přibývajícím lety, zasahovat by se mělo jen tam, kde chování přesáhne únosnou mez. Zkušenost rovněž říká, že větší přestupky je vhodné řešit až po opadnutí vášní. Chybou je nevšímavost, přehlížení, vytýkání nedostatků na veřejnosti. Není dobrá ironie ani příliš autoritativní přístup. Převažující mentorování může být zdrojem rozporů až odcizení. Trenér by měl být spíše starším zkušenějším přítelem, otevřeným a chápajícím.

V období staršího školního věku dochází k přechodu od sportu jako hry k činnosti, která se pro dítě stává povinností, a to především, jak konstatuje Perič (2004), pokud chce talentovaný jedinec v budoucnosti dosáhnout větších sportovních úspěchů. Trenér by ve svých svěřencích měl upevňovat zájem o sport, avšak zároveň je neutvrzovat v tom, že kromě sportu nic jiného neexistuje a že sport je to nejdůležitější na světě (Perič, 2004). Autor také zdůrazňuje podporu v plnění školních povinností ze strany trenéra.

Adolescence (15-20 let)

Toto stádium Jansa et al. (2012) nazývají také obdobím mladistvých. Věkové rozhraní vymezují Jansa et al. 15–20 let, Dovalil et al. (2009) 15–18 let. Po tělesné stránce bývá vývoj jedince zhruba v 18 letech ukončen. Mladý člověk dosahuje plného rozvoje svých fyzických sil, výškový a váhový přírůstek nabývá na rovnoměrnosti, tudíž dochází k proporční vyrovnanosti.

Dle Svobody (2007) je adolescent plně vyvinut i mentálně a dotváří se jako individuální osobnost. Svoboda uvádí, že hlavní problémy spojené s tímto obdobím neleží v oblasti fyzického vývoje, ale v oblasti psychiky. Dospívající již nejsou dětmi,

ale zejména v sociálním ohledu nejsou ještě úplně dospělými. Častokrát dochází ke vzpourám vůči autoritě rodičů, učitelů či trenérů. Adolescenti by rádi jednali podle vlastní vůle a mají pocit, že k tomu dostávají velmi málo příležitostí. Jůva et al. (2012) podotýkají, že mladiství dokážou ocenit a respektovat člověka, který něco zná a umí, má přirozenou autoritu, je schopen chápat jejich problémy, komunikovat s nimi a dokáže věcně a logicky argumentovat a ocenit pozitivní chování a jednání. Spíše motivuje, než aby zneužíval své formální autority k neadekvátním trestům.

Děti, které trénují intenzivně, mohou být svými trenéry zneužívány verbálně a mentálně. Na tuto problematiku upozorňuje Perič (2004, 20):

Intenzivně trénující děti často tráví více času se svými trenéry než s rodiči. V této situaci se posilují emocionální vazby k trenérům, což se může stát škodlivým v případě, kdy trenéři dítě zneužívají. Zkušenosti ukazují, že někteří trenéři, anonymní či známí, často inzultují a provokují hněv svých svěřenců, který je, podle jejich názoru, pro sportovce „mocnou motivací“.

Martens (2006) se zabývá následujícími otázkami přístupu trenéra ke svým svěřencům. Jak by měl tedy trenér se svými svěřenci nejlépe jednat? Jak by se k nim měl chovat? Měl by zůstat chladný a netečný a neprojevat emoce, protože jen tak potom může plnit svou vůdcovskou roli? Nebo by bylo vhodné do jisté míry odkrýt svěřencům své nitro? Při snaze o zodpovězení výše uvedených otázek se Martens (2006) domnívá, že odhalení povahových vlastností trenéra v žádném případě neznamená odkrýtí jeho intimních životních detailů. Znamená to vzájemné sdílení pocitů trenéra a svěřence, pečlivé naslouchání, co svěřenec říká a jak hodnotí sám sebe. Trenérova síla spočívá ve schopnosti vzít na sebe rizika vyplývající ze vzájemného vztahu se svěřencem. V zájmu vybudování lepšího vztahu by měl být trenér schopen otevřít svěřenci své nitro. Otevřenost v tomto případě znamená reálně hodnotit výkony, být objektivní a upřímný, a to v první řadě k sobě a následně samozřejmě i ke svým svěřencům. Pokud se trenér nebude chovat ke svým svěřencům otevřeně, nevytvoří si s nimi důvěrný vztah. Bez vzájemného vztahu nemůže trenér u svěřenců rozvíjet jejich charakter.

Helus (2009) shledává, že mnohé z toho, co chceme na druhém člověku, ale i sami na sobě pochopit, pochopit nelze, pokud nevezmeme v úvahu významné události jeho, potažmo našeho života. Tuto svou myšlenku rozvádí Helus (2009, 75):

Právě v dětství a mládí je vývoj ovlivňován tak intenzivně, že to má dlouhodobé, někdy celoživotní důsledky. Příčinou je specifická vývojová citlivost mladého člověka, takže určité vlivy a jejich prožívání se vtiskují do základů stavby jeho osobnosti, na kterou se pak vrství to, co přijde později. Je to vyjádřeno v názoru, že dětství a mládí jsou performativními obdobími života.

2.5 Komunikace

Všichni lidé v průběhu svého života komunikují, tedy přijímají signály, interpretují je a dále vysílají. Jelikož jsme bytosti společenské, komunikace se stává základním nástrojem, který ve vzájemné interakci používáme. Komunikace je tedy jedna z nejdůležitějších potřeb člověka a jak uvádí Hayesová (1998), je základem sociální interakce.

Původ slova komunikace pochází z latinského „*communicare*“, což znamená sdílet, něco spojovat, radit se, dorozumívat se.

V užším slova smyslu lze komunikaci chápat jako proces sdělování, výměnu informací, myšlenek, názorů, představ, nálad, pocitů, postojů nebo hodnot od jednoho člověka k druhému na základě určitého znakového systému (Moslerová, 2004).

Z pohledu psychologie lidské komunikace uvádí Vybíral (2000, 11) následující: „Komunikace posiluje nebo tlumí emoce a formuje postoje. Dokáže popudit, provokovat, iniciovat – i uchlácholit a zbrzdit druhého v jeho odhodlání. Dokáže přesvědčit o pravdě i věrohodně šířit lež.“

Strnadová (2011) vymezuje základní charakteristiky komunikace:

- je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování,
- je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě realizované mezi lidmi, což se projevuje určitým účinkem,
- je výměnou významů mezi lidmi.

Funkcemi komunikace se zabývá Křoustková Moravcová (2014) a Vybíral (2000), kteří popisují 5 hlavních funkcí komunikace:

- informativní funkce – předat zprávu, doplnit jinou, oznámit, prohlásit,
- instruktážní funkce – navést, zasvětit, naučit, dát recept,
- persuzivní funkce – přesvědčit, zmanipulovat, ovlivnit,
- vyjednávací funkce – vyjednat, domluvit se,
- zábavní funkce – rozptýlit, rozveselit.

Gavora (2005) vymezil tři hlavní oblasti komunikace:

- dorozumívání, které je odvozeno od slova dorozumění a znamená pochopení se. Lidé musí mluvit stejným jazykem, rozumět si, hovořit o jedné věci a dosáhnout myšlenkového souladu,
- sdělování, tedy informování, podávání poznatků, obeznámení se se svými pocity, názory či postoji. V tomto případě vyžaduje komunikace partnera, který je adresátem informace. Jeden partner chce prostřednictvím komunikace něco říci druhému,
- výměna informací mezi lidmi, při které jeden komunikující informaci vyšle, druhý ji přijme, poté si vzájemně úlohy vymění, tudíž informaci vyšle druhý komunikující a první ji přijímá. Je tedy zřejmé, že v tomto případě se komunikace vyznačuje obousměrností. V průběhu tohoto procesu oba komunikující informace i vnitřně zpracovávají.

Komunikaci lze členit podle mnoha hledisek. Křoustková Moravcová (2014) uvádí tři základní druhy komunikace:

1. komunikace verbální,
2. komunikace neverbální,
3. komunikace činem.

2.5.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace zahrnuje jazyk a řeč v užším slova smyslu a je nástrojem sdělování abstraktních obsahů (Nakonečný, 2000).

Význam verbální komunikace je nepopiratelný, neboť je nezbytnou součástí lidského života a nepostradatelnou podmínkou myšlení. Moslerová (2004) popisuje formy, ve kterých se verbální komunikace může vyskytovat:

- přímá nebo zprostředkovaná,
- mluvená, psaná nebo vizuální,
- živá nebo reprodukováná.

Komunikační styly ve verbální komunikaci rozlišuje Mikuláščík (2001) na základě účelu, společenských pozic, emocí a množství kontaktů, k nimž mezi lidmi dochází:

- konvenční komunikace – mluví se krátce, distance mezi lidmi je větší, jedná se o výměnu pozdravů a formálních vět,
- konverzační komunikace – výměna informačních zajímavostí, při které jde o vyplnění času, o pobavení,
- operativní komunikace – uplatňuje se v asymetrických vztazích, kdy jde o dosažení určitých cílů a úkolů a jsou jasně vymezeny role a závislost,
- osobní, intimní komunikace – naplňování citových vztahů.

V rámci verbální komunikace nelze opomenout její důležitou stránku, a to paralingvistické aspekty řeči. Mareš a Křivohlavý (1995, 59) formulují paralingvistiku: „zabývá se tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí.“ Autoři vymezují tyto aspekty:

- intenzita hlasového projevu – jak hlasitě či naopak potichu mluví řečník a jak se mění hlasitost v průběhu sdělení,
- tónová výška hlasu – jak vysoko nebo nízko je položen hlas mluvčího,
- barva hlasu – neboli spektrální složení zvuků, kdy barva hlasu rozhoduje významně o tom, zda je nám příjemné či nepříjemné poslouchat něčí mluvený projev,
- délka projevu – zjišťuje se časový interval promluvy řečníka,
- rychlost projevu – je úzce provázána s temperamentem řečníka, sleduje se, kolik slov bylo řečeno za minutu, jak se mění rychlost řeči během slovního sdělení a co se říká pomalu a co rychle,
- přestávky v projevu – kdy a jak dělá řečník pauzy a jak frázuje,

- akustická náplň přestávek – výplňová slova či zvuky, které nemají význam pro sdělované informace,
- přesnost projevu – sledujeme, zda se řečník zadržává, něco vynechává, opakuje nebo zda se nedopouští faktických chyb v projevu,
- způsob předávání slova – může probíhat v souladu s komunikačními pravidly, ale mohou nastat i případy skákání do řeči.

2.5.2 *Neverbální komunikace*

Někteří autoři používají výraz nonverbální komunikace, kterou Nakonečný (2000) popisuje jako nástroj sdělování situací, emocí a snah. Skrývají se v ní gesta, výraz, držení a pohyby těla.

Gavora (2005) poukazuje na to, že i když část nonverbálního vyjadřování je dána biologicky, neboť člověk s ním přichází na svět a používá ho mimovolně, a to především mimiku, velká část nonverbálních signálů je naučená. Dítě si je osvojuje v rámci začleňování se do společnosti, v rámci socializace, kdy se učí celou řadu ustálených, konvenčních gest, pohybů a postojů, bez kterých by se ve společnosti cítil nepříjemně.

Prostředky nonverbální komunikace dělí Gavora (2005) na dvě velké skupiny:

- paralingvistické prostředky – hlasitost a rychlost řeči, pauzy, slovní důraz a barva hlasu, intonace, rytmus, akustická náplň pauz,
- extralingvistické prostředky – mimořečové prostředky komunikace, které se nevyjadřují zvukem, ale tělem, tedy gesta, mimika, pohled, dotyk, držení a poloha těla, vzdálenost mezi komunikujícími a vzhled a zevnějšek člověka.

Konkrétní jednotlivé způsoby nonverbální komunikace rozdělují Mareš a Křivohlavý (1995):

- sdělování pohledy – patří mezi nejčastější mimoslovní způsoby sdělování v sociální komunikaci,
- sdělování výrazem obličeje – nejčastěji se jedná o sdělování citů a pocitů, nálad, citových prožitků a afektů,
- sdělování pohyby – určuje intenzitu emocionálních prožitků v konkrétní situaci,

- sdělování fyzickými postoji – zaujmutím určité polohy těla, rukou, nohou a hlavy může člověk jiným lidem sdělit, zda je jeho psychický postoj přátelský či nikoliv, zda s ním chce dále jednat nebo jednání ukončuje,
- sdělování gesty – představují projevy vázané na určitou kulturu, kdy například souhlas či nesouhlas lze vyjádřit pohybem hlavy,
- sdělování dotykem – jeho význam spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu a dá se jím druhému člověku sdělit, zda je vítán či přišel nevhod, a to pouhým podáním ruky,
- sdělování vzájemným přiblížením či oddálením – studiem odstupu mezi lidmi se zabývá proxemika, která si nevšímá jen oddálení komunikujících osob, ale také jejich vzdálenosti vertikální, měřené výškou očí od země,
- sdělování úpravou zevnějšku – zahrnuje jak způsob oblékání, účes a celková image, tak i úprava prostředí, ve kterém se lidé pracují a žijí.

Martens (2006) konstatuje, že více než 70% komunikace je neverbálního charakteru.

Nakonečný (2000) upozorňuje na rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací v tom smyslu, že první zmíněná je úmyslná, ale druhá velmi často neúmyslná, neboť zde člověk řečí svého těla sděluje něco ze svých vnitřních stavů, aniž by si to uvědomoval, nebo dokonce proti své vůli.

Je důležité si uvědomit, že verbální a neverbální komunikace se navzájem doplňují, nebo dokonce může v plné míře jedna nahradit druhou (Strnadová, 2011). Slova se nedají odloučit od neverbálních složek komunikace, protože jak uvádí Strnadová (2011, 123): „Při jakékoli komunikaci je význam slov vždy dotvářen neverbálními prostředky a svrchním tónem řeči.“

2.5.3 Komunikace činem

Komunikace činem zaujímá v pedagogickém procesu velmi důležité místo. Křoustková Moravcová (2014) vysvětluje, že komunikace činem zahrnuje určité konkrétní jednání v dané situaci, které má svou výpovědní hodnotu. „Studující tak například může komunikovat s učitelem tím, že nebude nosit domácí úkoly, aby demonstroval svou nechuť k předmětu nebo aby třeba upozornil na svou současnou tíživou situaci v osobním životě“ (Křoustková Moravcová, 2014, 9).

2.5.4 Interpersonální komunikace

Interpersonální komunikace probíhá mezi dvěma lidmi, i když přítomno může být lidí i více (Mikuláščík, 2001), a to formou dialogu, interview a vyjednávání, při kterém je používáno všech dostupných komunikačních prvků. Vzhledem k tomu, že se jedná právě o komunikaci dvou lidí, poukazuje Mikuláščík na mnohem větší příležitost využití zpětné vazby.

Zajímavé je dělení interpersonální komunikace podle Křoustkové Moravcové (2014):

- verbální a neverbální,
- symetrická a asymetrická – symetrická komunikace se odehrává mezi lidmi, kteří jsou si v dané situaci zcela rovnocenní, naopak komunikace asymetrická zahrnuje rozdíly v sociálním postavení, které jednoho z komunikujících stavějí do aktuálně dominantnější role,
- harmonická a konfliktní – pro harmonickou komunikaci je charakteristický soulad komunikace a vzájemné porozumění mezi jednotlivými aktéry komunikace, konfliktní je definována jako střet názorů nebo komunikačních stylů, kde je typické nedorozumění mezi lidmi,
- soutěživá a spolupracující – cílem soutěživé komunikace je snaha někoho překonat, jsou při ní dodržována všechna stanovená pravidla, v rámci spolupracující komunikace si lidé při vzájemné komunikaci pomáhají a spolupracují zcela harmonicky a nekonfliktně,
- formální a neformální – formální komunikace je šablonovitá a nepříliš osobně zaměřená, neformální komunikace je specifická neformálními tématy, jež jsou odlehčená, nezátěžující konkrétní hierarchii.

2.5.5 Komunikace v tréninkovém procesu

„Trénování je v podstatě celé o komunikaci. Úspěšní trenéři jsou mistry komunikace a neúspěšní trenéři jsou neúspěšní ne proto, že by měli menší znalosti, ale proto, že neumějí komunikovat se sportovci“ (Martens, 2006, 104).

V tréninkovém procesu má řízení tréninku z velké části povahu komunikace mezi sdělujícím a příjemcem. Dovalil et al. (2009) zdůrazňují, že trenér by si měl být vědom toho, co komunikace obnáší, neboť ta je základem promyšlené řídicí činnosti. A přestože je ve sportu komunikace mnohostranná, nejvíce hovoří trenér, který se

většinou snaží vyjádřit a sdělit požadavky na činnost svých svěřenců. Z tohoto důvodu musí být trenér věcný a zbytečně nemluvit. Dovalil et al. považují za důležité také sledovat, jak jsou sdělení přijata a pochopena a jaká je jejich zpětná vazba.

V rámci komunikace upozorňuje Martens (2006) na velmi důležitou disciplínu, kterou je naslouchání. Špatné naslouchací schopnosti jsou vážnou překážkou v komunikaci, navíc podle Martense trenéři, kteří jsou špatnými posluchači, mají problémy s disciplínou svých svěřenců. Pedagogové rozlišují dva druhy naslouchání, a to pasivní a aktivní. Pod pojmem pasivní naslouchání si zpravidla představíme být zticha, když mluví druhá osoba. Ačkoliv je pasivní naslouchání často žádoucí, má svá úskalí v tom, že trenér nemá zpětnou vazbu a neví, zda sportovci dávají pozor a chápou, co jim říká. Naopak aktivní naslouchání znamená interakci se sportovcem a je důkazem, že trenér sportovci rozumí. Navíc aktivním nasloucháním dává trenér sportovcům najevo, že chápe a respektuje jejich pocity a myšlenky, proto budou také na oplátku sportovci ochotni naslouchat trenérovi.

3 CÍLE PRÁCE

3.1 Cíl práce

Cílem diplomové práce je zjistit a popsat, jaké interakční styly uplatňují trenérky Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc trénující věkové kategorie juniorky a starší žákyně, jak vnímají ideální interakční styl a zjistit, jaký interakční styl uplatňují z pohledu svých svěřenkyň.

3.2 Dílčí cíle

1. Identifikovat ideální interakční styl sportovního trenéra/trenérky z pohledu trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc.
2. Identifikovat interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc z jejich vlastního pohledu (sebereflexe).
3. Identifikovat interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc z pohledu jejich svěřenkyň.
4. Porovnat interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc z jejich vlastního pohledu s ideálním interakčním stylem sportovního trenéra/trenérky.
5. Porovnat interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc z jejich vlastního pohledu s pohledem jejich svěřenkyň.
6. Porovnat interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc trénující věkovou kategorii juniorek s interakčním stylem trenérek trénující věkovou kategorii starších žákyní.

3.3 Výzkumné otázky

1. Jak vnímají ideální interakční styl trenérky Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc z úhlu vlastního pohledu?
2. Jaký je interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc hodnocený z jejich vlastního pohledu?
3. Jaký je interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc hodnocený z pohledu jejich svěřenkyň?

4. Liší se interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc s jejich pohledem na ideální interakční styl sportovního trenéra/trenérky? Pokud ano, v jakých dimenzích?
5. Liší se interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc s pohledem na jimi uplatňovaný interakční styl jejich svěřenkyň?
6. Liší se interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc trénující věkovou kategorii juniorky s interakčním stylem trenérek, trénující věkovou kategorii starší žákyně?

4 METODIKA

4.1 Popis výzkumného souboru, sběru a zpracování dat

Výzkum byl realizován v listopadu a prosinci roku 2015 v Oddíle synchronizovaného plavání SK UP Olomouc. Testované osoby výzkumného souboru jsem pro výzkumné šetření získala metodou záměrného výběru. Záměrný výběr se dle Gavory (2010) uskutečňuje na základě určení znaků základního souboru, jež jsou důležité pro dané zkoumání. Výzkumný soubor tvořily všechny trenérky trénující věkovou kategorii starší žákyně a juniorky a jejich svěřenkyně.

Ve výzkumném šetření jsou následující 2 skupiny respondentů:

1. trenérky:
 - trénující věkovou kategorii starších žákyní,
 - trénující věkovou kategorii juniorek,
2. svěřenkyně:
 - ve věkové kategorii starší žákyně,
 - ve věkové kategorii juniorky.

Na základě výše zmíněných znaků jsem oslovila 8 trenérek a 21 svěřenkyň. Všech 8 trenérek podepsalo informovaný souhlas o účasti ve studii, informacích o studii a o diskrétnosti s nakládáním s osobními daty. Zákonným zástupcům svěřenkyň jsem osobně rozdala taktéž k podpisu informovaný souhlas o účasti ve studii, informacích o studii a o diskrétnosti s nakládáním s osobními daty. Ve dvou případech tento souhlas zákonní zástupci nepodepsali. Z toho vyplývá, že studie se zúčastnilo 19 svěřenkyň.

V průběhu seznamování účastníků studie s designem výzkumu projevila většina z nich zájem o výsledky. Následně jsem všechny účastníky studie obeznámila s možností seznámení se s výsledky studie po jejím vyhodnocení, na základě předem sjednané individuální schůzky.

Projekt výzkumné práce s názvem **Interakční styl sportovního trenéra** byl schválen Etickou komisí FTK UP dne 24. 11. 2015 pod číslem 33/2015.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Tabulka 1. Charakteristika trenérek věkové kategorie juniorek

Trenérky	Věk	Vzdělání	Kvalifikace	Délka praxe v letech
A	34	VŠ	II. třída	16
B	25	VŠ	II. třída	7
C	19	SŠ	III. třída	2
D	20	SŠ	III. třída	2
E	34	VŠ	III. třída	14

Z Tabulky 1 lze vyčíst charakteristiku výzkumného souboru trenérek věkové kategorie juniorek, jejich věk, vzdělání, trenérskou kvalifikaci a délku praxe uvedenou v letech. Průměrný věk trenérek je 27 let. Nejmladší trenérce je 19 let a nejstarším dvěma trenérkám je 34 let. Dvě trenérky mají středoškolské vzdělání, tři trenérky vzdělání vysokoškolské. Dvě trenérky mají trenérskou kvalifikaci II. třídy, tři trenérky mají trenérskou kvalifikaci III. třídy. Průměrná délka praxe trenérek věkové kategorie juniorek je 8 let. Nejdelší praxi má trenérka A (16 let), nejkratší praxi (2 roky) mají trenérky C a D.

Tabulka 2. Charakteristika svěřenkyně ve věkové kategorii juniorky

Svěřenkyně	Věk	Vzdělání
a	17	SŠ
b	16	SŠ
c	15	ZŠ
d	15	ZŠ
e	15	SŠ
f	16	SŠ
g	16	SŠ
i	15	SŠ

Tabulka 2 uvádí charakteristiku výzkumného souboru svěřenkyně ve věkové kategorii juniorky, jejich věk a vzdělání. Průměrný věk svěřenkyně je 16 let. Dvě svěřenkyně uvedly základní vzdělání, šest svěřenkyně uvedlo vzdělání středoškolské.

Tabulka 3. Charakteristika trenérek věkové kategorie starší žákyně

Trenérky	Věk	Vzdělání	Kvalifikace	Délka praxe v letech
F	25	VŠ	II. třída	7
G	19	SŠ	III. třída	2
H	24	VŠ	III. třída	6

Tabulka 3 charakterizuje výzkumný soubor trenérek věkové kategorie starší žákyně, jejich věk, vzdělání, odbornou trenérskou kvalifikaci a délku praxe v letech. Průměrný věk trenérek je 23 let. Jedna trenérka má středoškolské vzdělání, dvě trenérky vzdělání vysokoškolské. Jedna trenérka je držitelkou trenérské kvalifikace II. třídy, dvě trenérky kvalifikace III. třídy. Průměrná délka praxe trenérek je 5 let. Nejdelší trenérskou praxi má trenérka F (7 let), nejkratší trenérka G (2 roky).

Tabulka 4. Charakteristika svěřenkyň ve věkové kategorii starší žákyně

Svěřenkyň	Věk	Vzdělání
j	13	ZŠ
k	12	ZŠ
m	14	ZŠ
n	12	ZŠ
p	12	ZŠ
r	14	ZŠ
s	12	ZŠ
t	13	ZŠ
u	14	ZŠ
v	12	ZŠ
w	12	ZŠ

Tabulka 4 uvádí charakteristiku výzkumného souboru svěřenkyň ve věkové kategorii starší žákyně, jejich věk a vzdělání. Průměrný věk svěřenkyň je 13 let. Všechny svěřenkyň uvedly základní vzdělání.

4.3 Výzkumná metoda

Pro účely výzkumu jsem použila Dotazník interakčního stylu trenéra/trenérky A - Adaptace pro trenéry, Dotazník interakčního stylu trenéra/trenérky B – Adaptace

pro trenéry a Dotazník interakčního stylu trenéra/trenérky - Adaptace pro sportovce, které byly upraveny autorkami Harvanovou a Štěrbovou (2015) ze standardizovaného Dotazníku interakčního stylu učitele (Gavora, Mareš, & den Brok, 2003), který vznikl modifikací dotazníku Questionnaire on Teacher Interaction (Janíková, 2011).

4.4 Charakteristika dotazníku

Dotazník interakčního stylu učitele (Gavora, Mareš, & den Brok, 2003) se skládá z 64 škálových položek. Jednotlivé položky spadají do jednoho z osmi sektorů, kterými jsou *organizátor*, *napomáhající*, *chápaající*, *vede k zodpovědnosti*, *nejistý*, *nespokojený*, *kárající* a *přísný*. Konkrétní zařazení jednotlivých položek do sektorů je znázorněno v Tabulce 5. Modifikací Dotazníku interakčního stylu učitele pro sportovní trenéry/trenérky autorkami Harvanovou a Štěrbovou (2015), zůstává zařazení výše uvedených položek do sektorů beze změny.

Tabulka 5. Zastoupení položek v sektorech (Dytrtová & Krhutová, 2009, 109)

Sektor interakčního stylu	Položky v dotazníku
Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
Pomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápaající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
Přísný	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Na každou položku může respondent vyjádřit svůj názor na pětistupňové škále od 0 do 4, přičemž hodnota 0 znamená nepřítomnost daného chování a hodnota 4 trvalou přítomnost. Je nezbytné zdůraznit, že každý učitel obvykle používá všech 8 možných způsobů chování, některé ve větší, jiné v menší míře, a tím si vytváří svůj osobitý komunikační styl (Gavora, Mareš, & den Brok, 2003). Modifikací Dotazníku interakčního stylu učitele pro sportovní trenéry/trenérky (Harvanová & Štěrbová, 2015) se způsob vyplňování dotazníků nemění. Odpovědi na položky, které patří do jednoho sektoru, jsem sečetla a vydělila počtem položek ze sektoru, čímž vznikl průměr.

Získaný průměr nabývá hodnoty od 0 do 4 a vypovídá o tom, do jaké míry je určitý sektor naplněn. Čím více se údaj blíží číslu 4, tím častěji se chová trenér/trenérka daným způsobem.

Údaje ze všech sektorů lze následně znázornit pomocí grafu, který je koncipován jako osmiúhelník. Každý výsek osmiúhelníku, tzv. sektor, reprezentuje jednu specifickou vlastnost trenéra/trenérky tak, jak se projevuje v jeho/její interakci se svěřenci/svěřenkyňmi. Z grafu je tedy na první pohled patrný interakční styl trenéra/trenérky zjištěný na základě dotazníku.

Tabulka 6. Popis jednotlivých dimenzí interakčních stylů (Dytrtová & Krhutová, 2009)

Dimenze interakčního stylu	Příklad popisu dimenze
1. Organizátor	Ví o všem, co se ve třídě děje. Hodně žáky naučí, učivo vysvětluje jasně. Dokáže si udržet pozornost.
2. Napomáhající	Pomáhá žákům, když potřebují poradit. Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru. Je přátelský.
3. Chápající	Je trpělivý a tolerantní. Se žáky často diskutuje, chápe jejich nedostatky. Dokáže žáky vyslechnout.
4. Vede k zodpovědnosti	Nechává jedince rozhodovat o věcech, týkajících se kolektivu. Žáci mohou ovlivnit jeho rozhodnutí. Je velkorysý.
5. Nejistý	Bývá zmatený a plachý, často si není rady. Je snadné ho vyvést z míry.
6. Nespokojený	Je podezřívavý, vyhrožuje. Žáci se mu nemohou ničím zavděčit.
7. Kárající	Je snadné ho rozčílit. Bývá netrpělivý, chová se povýšeně. Má pichlavé poznámky a často špatnou náladu.
8. Přísný	Vyžaduje naprosté soustředění a poslušnost. Neodpouští žádné chyby. Je náročný, tvrdě známkuje.

5 VÝSLEDKY

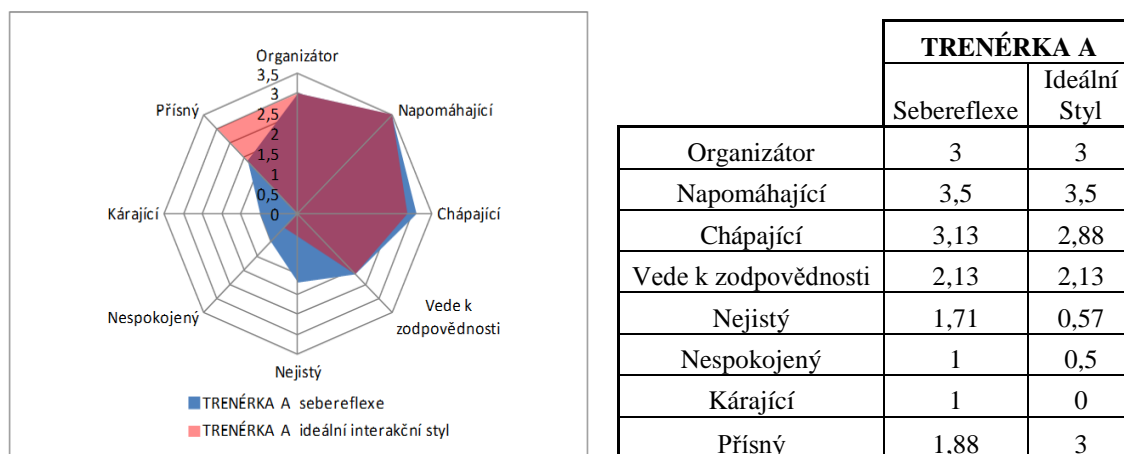
Výsledky výzkumu jsou předkládány formou grafů a tabulek. Výsledné hodnoty pohledu svěřenkyň vznikly jako průměr odpovědí svěřenkyň dané věkové kategorie.

5.1 Interakční styl jednotlivých trenérek

Trenérka A – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky se vztahují k *dílčímu cíli číslo 1*, k *dílčímu cíli č. 2*, k *dílčímu cíli č. 4*, k *výzkumné otázce č. 1*, k *výzkumné otázce č. 2* a k *výzkumné otázce č. 4*.

Tabulka 7. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky A z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl



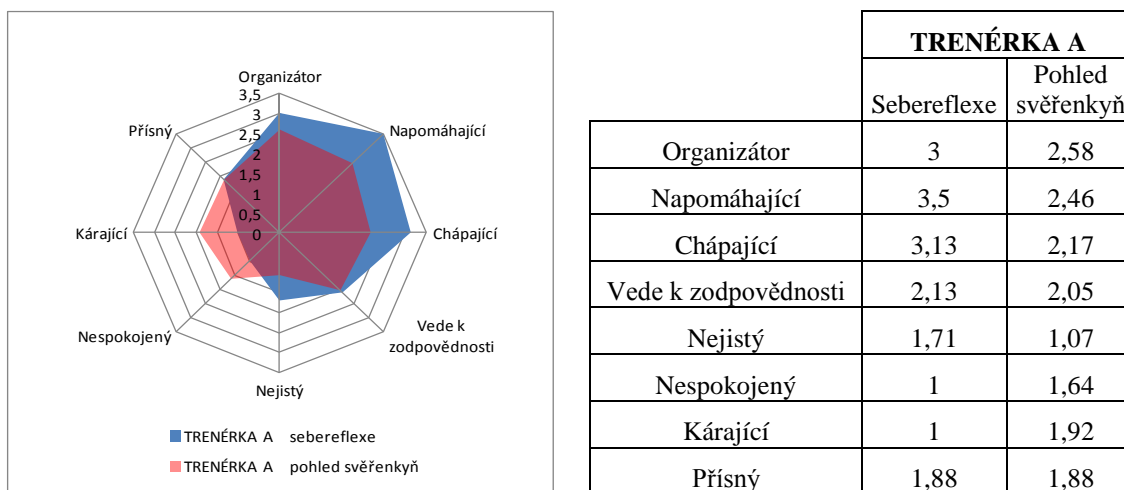
Obrázek 5. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky A z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky znázorněné v Obrázku 5 a uvedené v Tabulce 7 prokázaly, že trenérka A se v sebereflexi z větší části ztotožňuje s představou ideálního interakčního stylu. Významný rozdíl lze zaznamenat v dimenzi *přísný*, kde *ideální* představa interakčního stylu přísné trenérky není v realitě naplněna, tudíž preference dimenze *přísný klesla*. V sebereflexi významně *posílila dimenze nejistý a kárající*, o něco méně dimenze *nespokojený*. Trenérka A *uplatňuje* v největší míře interakční styl *napomáhající*, který je ve *shodě s ideálním* interakčním stylem z jejího pohledu.

Trenérka A - hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 8. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky A z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň



Obrázek 6. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky A z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Z výsledků znázorněných v Obrázku 6 a popsanych v Tabulce 8 je zřejmé, že svěřenkyně vnímají trenérku A v soulasu s jejím vlastním hodnocením v dimenzi *přísný* a v dimenzi *vede k zodpovědnosti*. V dimenzích *organizátor*, *nejistý* a především v dimenzích *napomáhající* a *chápající* bylo hodnocení trenérky A oproti hodnocení svých svěřenkyň *vyšší*. K výrazně *nižšímu* hodnocení došlo v sebereflexi u trenérky A v dimenzích *kárající* a *nespokojený*, kde získala od svých svěřenkyň vyšší bodové hodnocení, než jak se vidí sebereflexí.

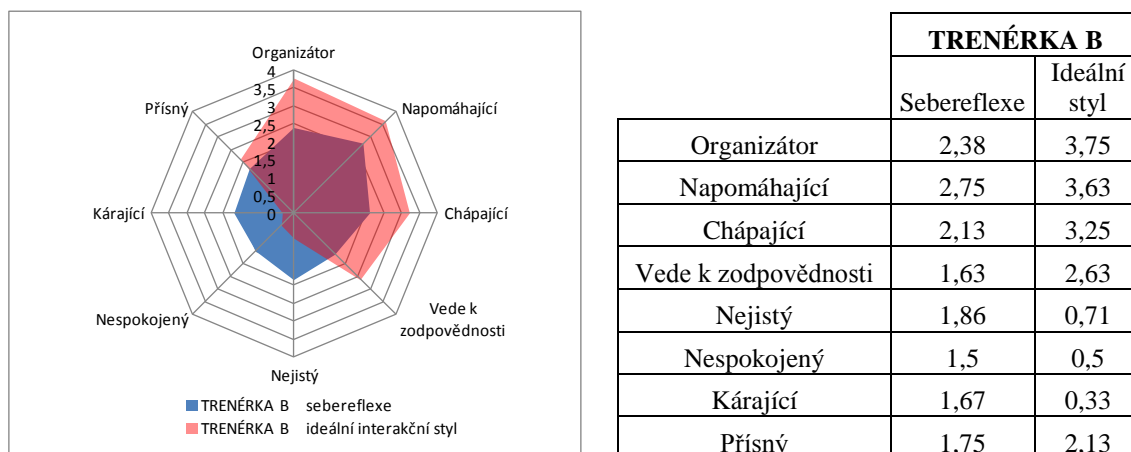
Svěřenkyňe vidí trenérku A jako dobrou organizátorku, která má tréninkové jednotky dopředu připraveny. Je pro ně dominantní osobou.

Interakčním stylem uplatňovaným *trenérkou* A v největší míře je styl *napomáhající*, z pohledu *svěřenkyň* uplatňuje trenérka A v největší míře interakční styl *organizátor*.

Trenérka B – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 1, k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 4, k výzkumné otázce č. 1, k výzkumné otázce č. 2 a k výzkumné otázce č. 4.

Tabulka 9. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky B z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl



Obrázek 7. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky B z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

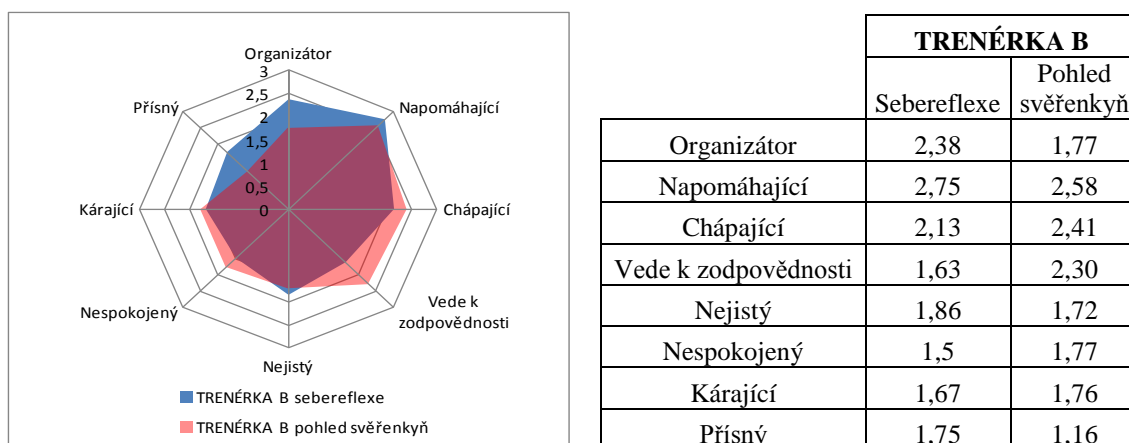
Výsledky znázorněné v Obrázku 7 a popsané v Tabulce 9 prokázaly, že trenérka B se v *sebereflexi* výrazně *odlišuje* od představy *ideálního* interakčního stylu. Rozdíl lze zaznamenat ve všech dimenzích. V hodnocení *ideálního* interakčního stylu preferuje trenérka B spíše dimenze *přísný*, *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti*. V *sebereflexi* se trenérka B hodnotí oproti pohledu na ideální interakční styl jako více *nejistá*, *nespokojená* a *kárající*.

Trenérka B *uplatňuje* v největší míře interakční styl *napomáhající*, *ideálním* interakčním stylem z jejího pohledu je styl *organizátor*.

Trenérka B – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 10. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky B z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň



Obrázek 8. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky B z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky v Obrázku 8 a Tabulce 10 prezentují, že trenérku B vnímají svěřenkyně v souhlasu s jejím vlastním hodnocením s nepatrným rozdílem v dimenzích *nejistý* a *kárající*. V dimenzích *přísný* a *organizátor* se trenérka B v *sebereflexi* ohodnotila vyššími body oproti vyjádření svěřenkyň, stejně tak jako v dimenzi *napomáhající*. Svěřenkyně vidí trenérku B více jako *chápající*, *vedoucí k zodpovědnosti* a *nespokojenou*, než se vidí sama.

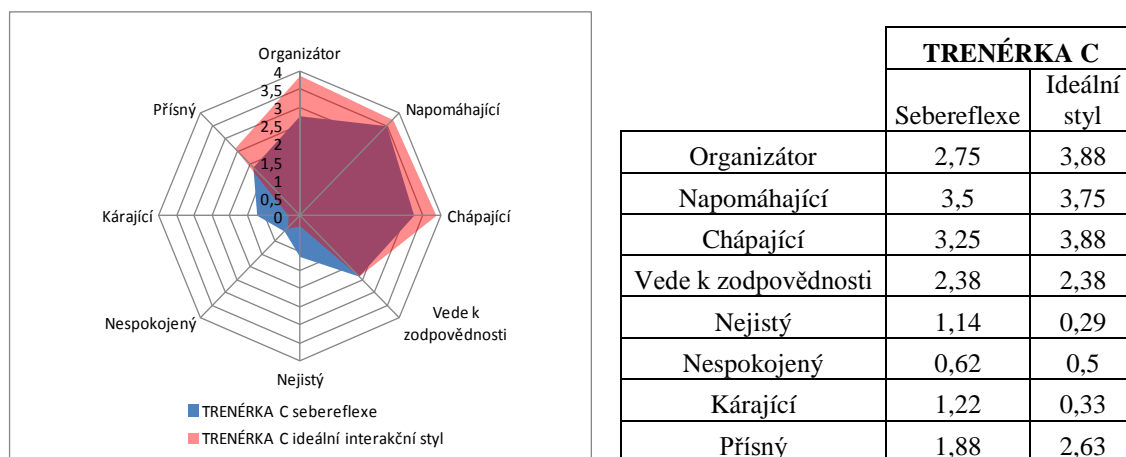
Celkově vnímají svěřenkyně trenérku B jako vstřícnou, která je chápe a pomáhá jim, když mají problémy.

Interakčním stylem *uplatňovaným* trenérkou B v největší míře je styl *napomáhající*, *shodně* její styl hodnotí svěřenkyně.

Trenérka C – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 1, k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 4, k výzkumné otázce č. 1, k výzkumné otázce č. 2 a k výzkumné otázce č. 4.

Tabulka 11. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky C z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl



Obrázek 9. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky C z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

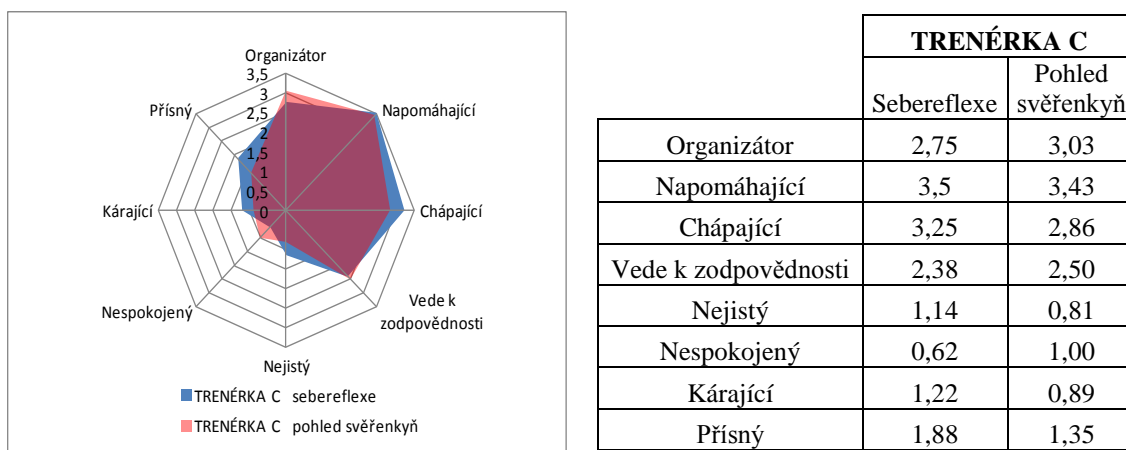
Výsledky znázorněné v Obrázku 9 a Tabulce 11 prokázaly, že v *sebereflexi* se trenérka C plně ztotožňuje s představou ideálního interakčního stylu pouze v dimenzi *vede k zodpovědnosti* a jen s nepatrnou odchylkou v dimenzích *napomáhající* a *nespokojený*. Významný rozdíl lze zaznamenat v dimenzi *organizátor*, kde ideální představa organizátora není v realitě naplněna, tudíž preference dimenze *organizátor* značně *klesla*. V *sebereflexi* významně *posílily* dimenze *nejistý* a *kárající*, o něco méně dimenze *nespokojený*.

Trenérka C uplatňuje v největší míře interakční styl *napomáhající*, ideálními interakčními styly z jejího pohledu jsou styly *organizátor* a *chápající*.

Trenérka C – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 12. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky C z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň



Obrázek 10. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky C z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky vyplývající z Obrázku 10 a Tabulky 12 prokázaly, že trenérku C vnímají svěřenkyně téměř totožně s jejím vlastním hodnocením. Trenérka se *sebereflexí* vidí více v dimenzích *přísný*, *kárající*, *nejistý* a *chápající*, než jak ji ohodnotily svěřenkyně. Naopak v dimenzích *organizátor* a *nespokojený* bylo hodnocení trenérky nižší oproti vyjádření svěřenkyň.

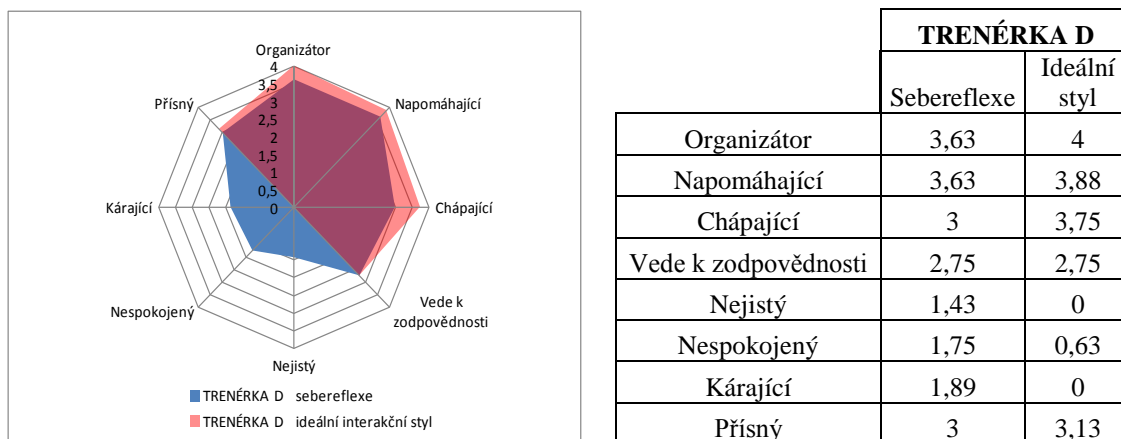
Svěřenkyňe vnímají celkově trenérku C jako dominantní a vstřícnou a její chování vůči nim hodnotí jako přátelské se snahou o spolupráci.

Interakčním stylem *uplatňovaným* trenérkou C v největší míře je styl *napomáhající*, z *pohledu svěřenkyň* uplatňuje trenérka C v největší míře rovněž interakční styl *napomáhající*.

Trenérka D – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 1, k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 4, k výzkumné otázce č. 1, k výzkumné otázce č. 2 a k výzkumné otázce č. 4.

Tabulka 13. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky D z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl



Obrázek 11. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky D z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

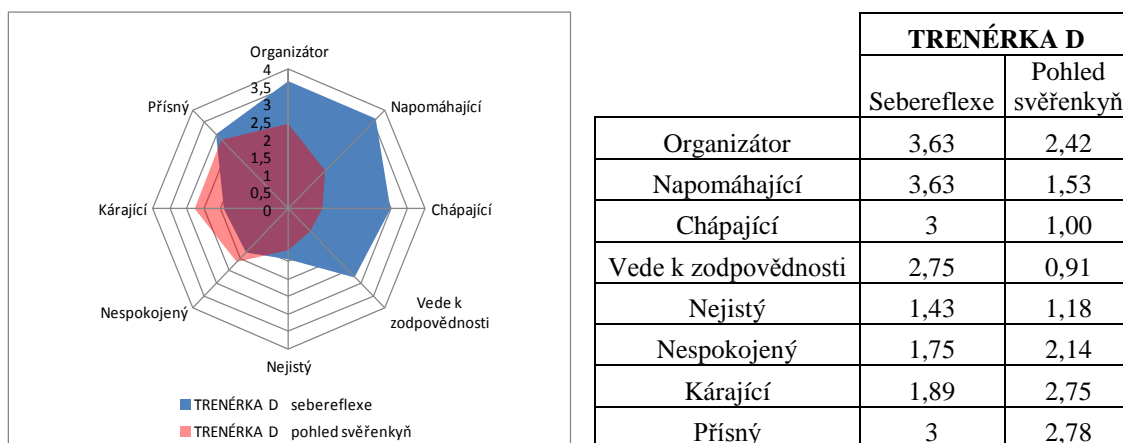
Výsledky patrné z Obrázku 11 a Tabulky 13 prokázaly, že interakční styl trenérky D se v *sebereflexi* ztotožňuje s představou ideálního interakčního stylu pouze v dimenzi *vede k zodpovědnosti*. Patrnější rozdíl lze zaznamenat v dimenzi *chápající*, kde představa *ideálního* interakčního stylu v dimenzi *chápající* není v realitě naplněna, tudíž preference této dimenze *klesla*. V *sebereflexi* významně *posílily* dimenze *nejistý*, *nespokojený* a *kárající*, které v případě pohledu na ideální interakční styl nebyly vůbec (*nejistý*, *kárající*) nebo téměř (*nespokojený*) naplněny.

Trenérka D *uplatňuje* v největší míře interakční styly *organizátor* a *napomáhající*, *ideálním* interakčním stylem z jejího pohledu je styl *organizátor*.

Trenérka D – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 14. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky D z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň



Obrázek 12, Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky D z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Značné rozdíly lze zaznamenat v Obrázku 12 a Tabulce 14 v sebereflexi trenérky D v komparaci s hodnocením svěřenkyň. *Rozdíly* jsou především v dimenzích *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti*, kde je v rámci *sebereflexe* hodnocení trenérky daleko vyšší oproti pohledu svěřenkyň. Svěřenkyně naopak vidí trenérku více jako *nespokojenou* a *kárající*.

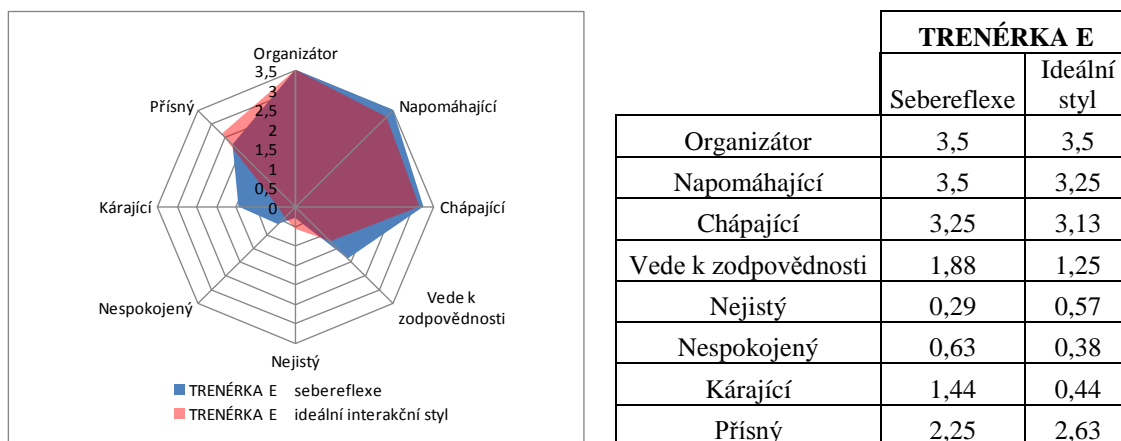
Souhrnně vnímají svěřenkyně chování trenérky D vůči nim jako odmítavé, s minimální snahou o spolupráci.

Interakčními styly uplatňovanými trenérkou D v největší míře jsou styly *organizátor* a *napomáhající*, z pohledu svěřenkyň uplatňuje trenérka D v největší míře interakční styl *organizátor*.

Trenérka E – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 1, k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 4, k výzkumné otázce č. 1, k výzkumné otázce č. 2 a k výzkumné otázce č. 4.

Tabulka 15. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky E z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl



Obrázek 13. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky E z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

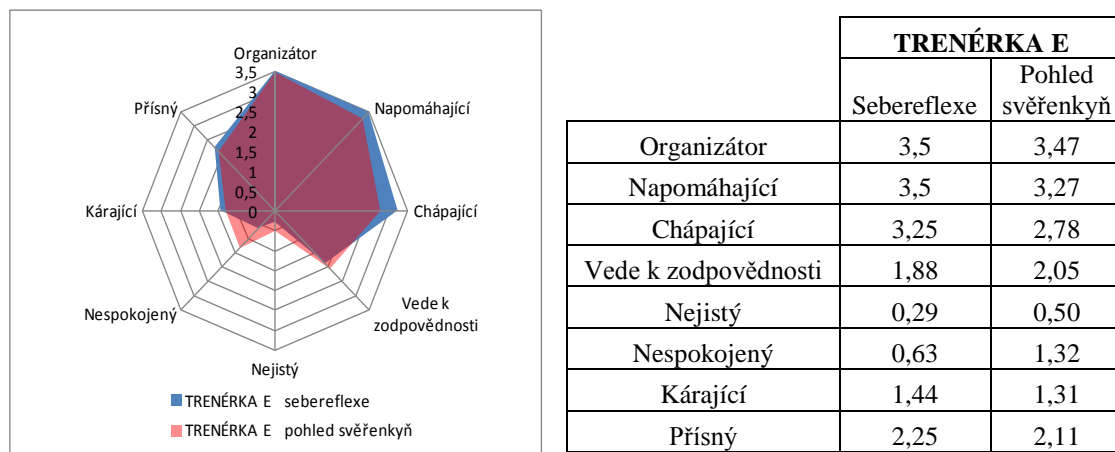
Výsledky znázorněné v Obrázku 13 a uvedené v Tabulce 15 prokázaly, že trenérka E se v *sebereflexi* absolutně *ztotožňuje* s pohledem na ideální interakční styl v dimenzi *organizátor* a s minimálním rozdílem také v dimenzi *chápající*. V *sebereflexi* nejsou naplněny dimenze *přísný* a *nejistý*, které v pohledu na ideální interakční styl dosahují vyšších hodnot. Trenérka E se v komparaci s hodnocením ideálního interakčního stylu vidí více jako *kárající*, *nespokojená*, *vedoucí k zodpovědnosti* a *napomáhající*.

Trenérka E uplatňuje v největší míře interakční styly *organizátor* a *napomáhající*, ideálním interakčním stylem z jejího pohledu je styl *organizátor*.

Trenérka E – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 16. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky E z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň



Obrázek 14. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky E z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky prezentovány v Obrázku 14 a Tabulce 16 prokázaly, že trenérku E vnímají svěřenkyň téměř totožně s jejím vlastním hodnocením. Trenérka se vidí více v dimenzích *napomáhající*, *chápající*, *kárající* a *přísný*, než jak ji ohodnotily svěřenkyň. Naopak je v sebereflexi trenérky hodnocení nižší v dimenzích *nespokojený*, *nejistý* a *vede k zodpovědnosti* oproti vyjádření svých svěřenkyň. *Svěřenkyň* vnímají trenérku E v dimenzi *organizátor* pouze s nepatrným rozdílem v souhlasu s jejím vlastním hodnocením.

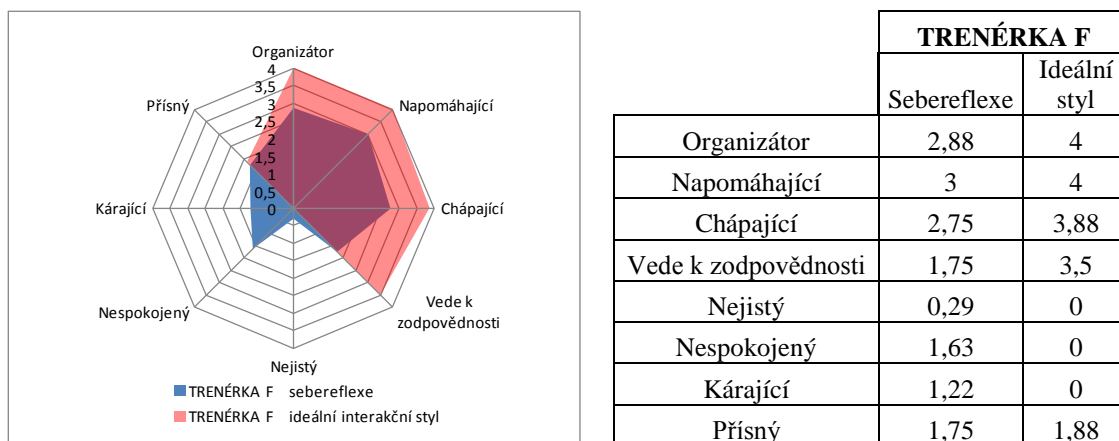
Celkově vidí svěřenkyň trenérku E jako velmi dominantní, se vstřícným přístupem a snahou o spolupráci.

Interakčními styly *uplatňovanými* trenérkou E v největší míře jsou styly *organizátor* a *napomáhající*, z *pohledu svěřenkyň* uplatňuje trenérka E v největší míře interakční styl *organizátor*.

Trenérka F – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 1, k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 4, k výzkumné otázce č. 1, k výzkumné otázce č. 2 a k výzkumné otázce č. 4.

Tabulka 17. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky F z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl



Obrázek 15. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky F z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

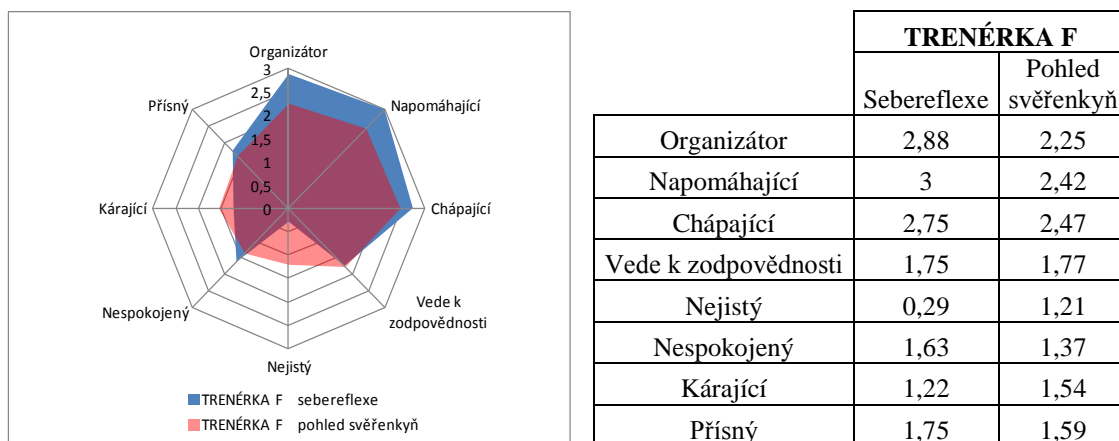
Sebereflexe trenérky F se dle výsledků uvedených v Obrázku 15 a Tabulce 17 výrazně odlišuje od její představy ideálního interakčního stylu. Velké rozdíly lze zaznamenat v pohledu na *ideální* interakční styl v dimenzích *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti*, které nejsou v sebereflexi naplněny, tudíž tyto dimenze významně *klesly*. Naopak v *sebereflexi* se trenérka vidí více jako *nespokojená* a *kárající*, než v pohledu na ideální interakční styl.

Trenérka F *uplatňuje* v největší míře interakční styl *napomáhající* a *ideálními* interakčními styly z jejího pohledu jsou styly *organizátor* a *napomáhající*.

Trenérka F – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 18. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky F z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň



Obrázek 16. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky F z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky znázorněné v Obrázku 16 a uvedené v Tabulce 18 prokázaly, že trenérka F se z pohledu *sebereflexe* vidí více v dimenzích *organizátor*, *napomáhající*, *chápaající*, ale také *nespokojený* a *přísný*, než ji vidí svěřenkyně. Naopak *svěřenkyně* hodnotí trenérku F více jako *nejistou* a *kárající*, než se vidí ona sama.

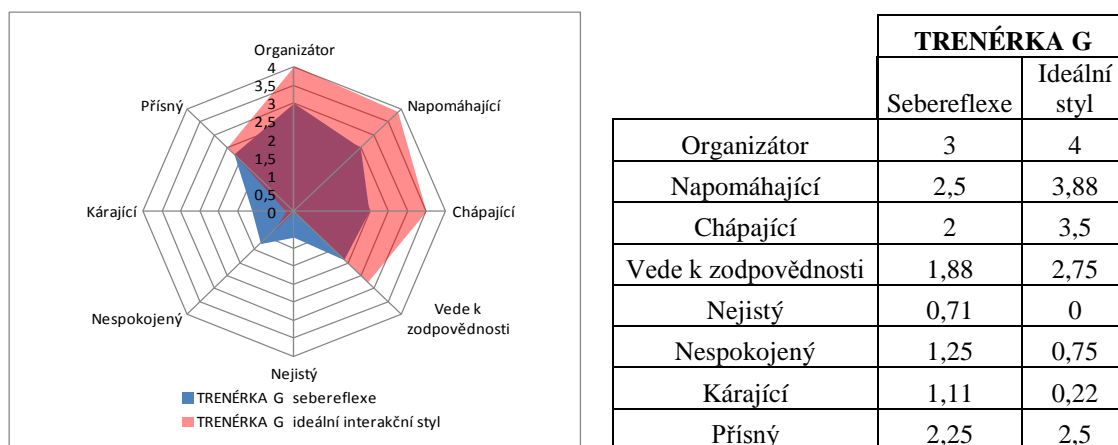
Celkově je z pohledu svěřenkyň chování trenérky F vůči nim vstřícné a přátelské, s převládající dominancí.

Interakčním stylem *uplatňovaným* trenérkou F v největší míře je styl *napomáhající*, z pohledu *svěřenkyň* uplatňuje trenérka F v největší míře interakční styl *chápaající*.

Trenérka G – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 1, k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 4, k výzkumné otázce č. 1, k výzkumné otázce č. 2 a k výzkumné otázce č. 4.

Tabulka 19. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl



Obrázek 17. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

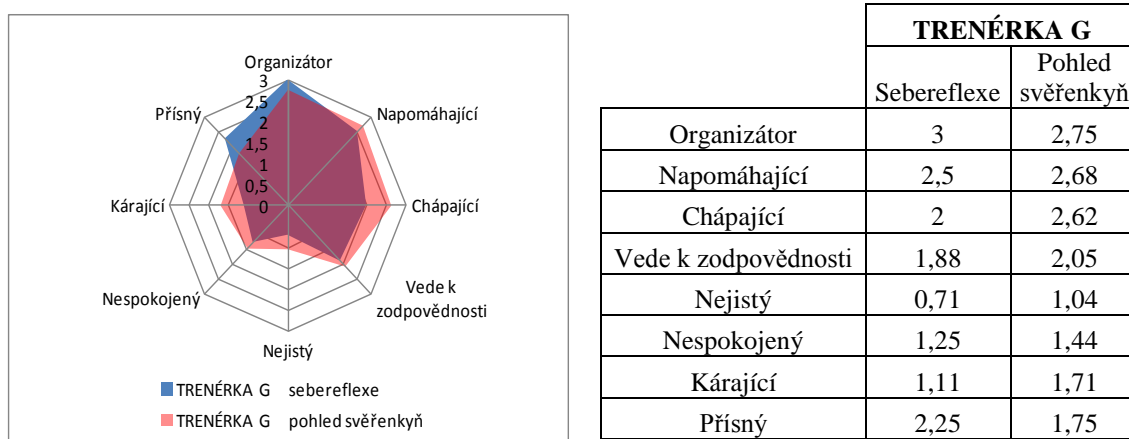
Výsledky prezentovány v Obrázku 17 a popsány v Tabulce 19 prokázaly, že trenérka G se v sebereflexi vidí značně odlišně, než je tomu při pohledu na ideální interakční styl. Malý rozdíl v *sebereflexi* a v pohledu na *ideální* interakční styl lze zaznamenat pouze v dimenzi *přísny*. V hodnocení *ideálního* interakčního stylu preferuje trenérka G významně dimenze *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti*. V *sebereflexi* se trenérka hodnotí v komparaci s pohledem na ideální interakční styl jako více *nejistá*, *nespokojená* a *kárající*.

Trenérka G *uplatňuje* v největší míře interakční styl *organizátor* a *ideálním* interakčním stylem z jejího pohledu je rovněž styl *organizátor*.

Trenérka G – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 20. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň



Obrázek 18. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Na základě uvedených výsledků v Obrázku 18 a Tabulce 20 vnímají *svěřenkyňe* trenérku G jako více *napomáhající, chápající, vedoucí k zodpovědnosti*, ale také *nejistou a kárající*, než se vidí sama. Trenérka se ohodnotila vyššími body v dimenzích *přísný a organizátor* oproti vyjádření svěřenkyň.

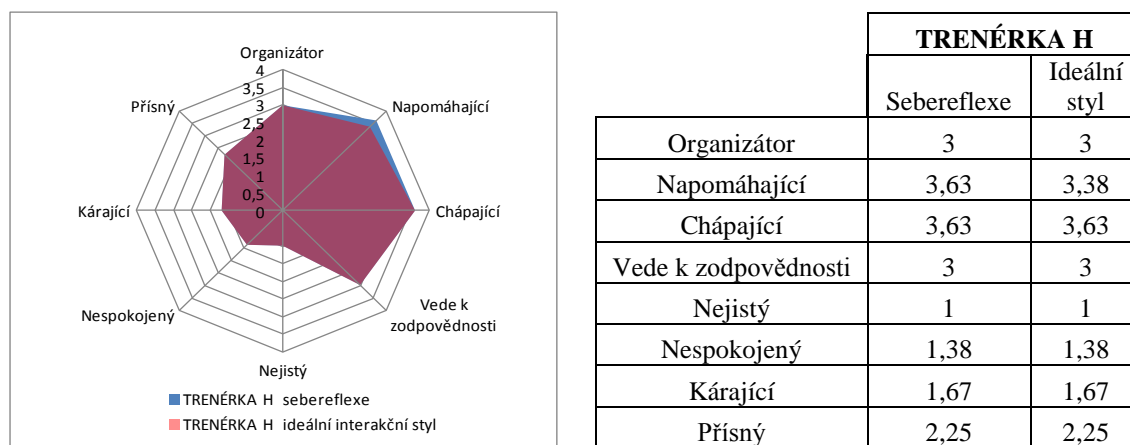
Souhrnně se podle svěřenkyň k nim chová trenérka G vstřícně a přátelsky, v interakci je dominantní a udržuje si nad svěřenkyněmi moc.

Interakčním stylem *uplatňovaným* trenérkou G v největší míře je styl *organizátor*, z pohledu *svěřenkyň* uplatňuje trenérka G v největší míře rovněž interakční styl *organizátor*.

Trenérka H – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 1, k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 4, k výzkumné otázce č. 1, k výzkumné otázce č. 2 a k výzkumné otázce č. 4.

Tabulka 21. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky H z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl



Obrázek 19. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky H z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl

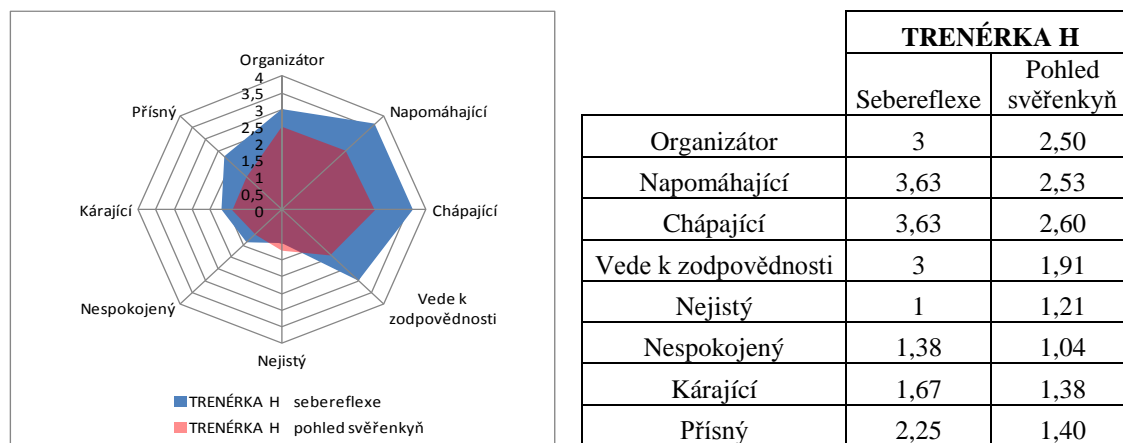
Zajímavé výsledky lze zaznamenat v Obrázku 19 a Tabulce 21 u trenérky H v komparaci sebereflexe a pohledu na ideální interakční styl. *Uplatňovaný* interakční styl trenérky H je *téměř totožný* s pohledem na *ideální* interakční styl. *Nepatrný rozdíl* je pouze v dimenzi *napomáhající*, kde v *sebereflexi* trenérky tato dimenze *mírně posílila*.

Trenérka H *uplatňuje* v největší míře interakční styly *napomáhající* a *chápající* a *ideálním* interakčním stylem z jejího pohledu je styl *chápající*.

Trenérka H – hodnocení z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 22. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky H z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň



Obrázek 20. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky H z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň

Na základě hodnot uvedených v Obrázku 20 a Tabulce 22 vnímají svěřenkyň trenérku H velmi odlišně, než jaká je její sebereflexe. Pouze v dimenzi *nejistý* získala trenérka od *svěřenkyň* vyšší bodové hodnocení, než jak se vidí v sebereflexi. Ve všech ostatních dimenzích bylo hodnocení trenérky H v sebereflexi vyšší oproti vyjádření svých svěřenkyň, z čehož vyplývá, že *svěřenkyň* vidí trenérku H *méně* jako *nespokojenou, kárající, přísnou, organizátorku, napomáhající, chápající a vedoucí k zodpovědnosti*, než jak se vnímá trenérka sama.

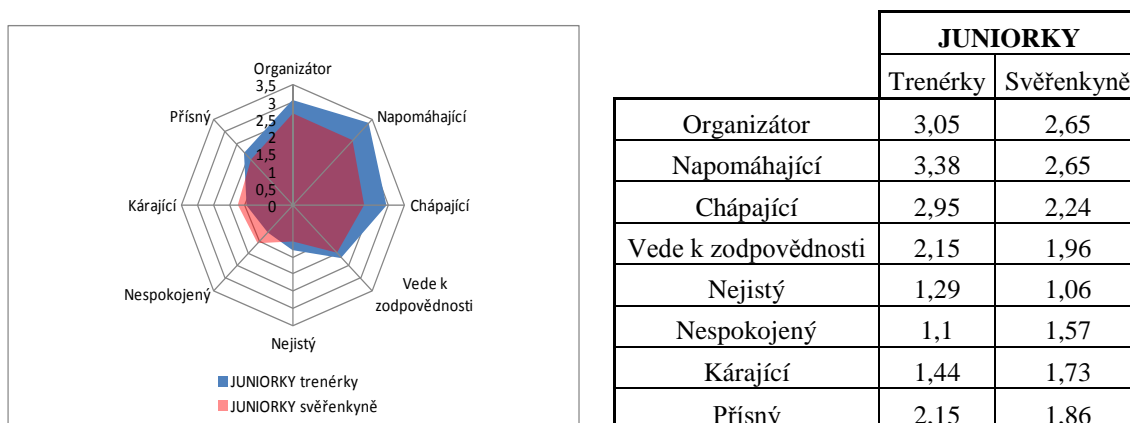
Celkově hodnotí svěřenkyň chování trenérky H spíše jako vstřícné a přátelské, více jako dominantní než tolerantní.

Interakčními styly *uplatňovanými* trenérkou H v největší míře jsou styly *napomáhající* a *chápající*, z pohledu *svěřenkyň* uplatňuje trenérka H v největší míře interakční styl *chápající*.

Juniorky – hodnocení z pohledu sebereflexe trenérek a z pohledu svěřenkyně

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 23. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérek věkové kategorie juniorky z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyně ve věkové kategorii juniorky



Obrázek 21. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérek věkové kategorie juniorky z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyně ve věkové kategorii juniorky

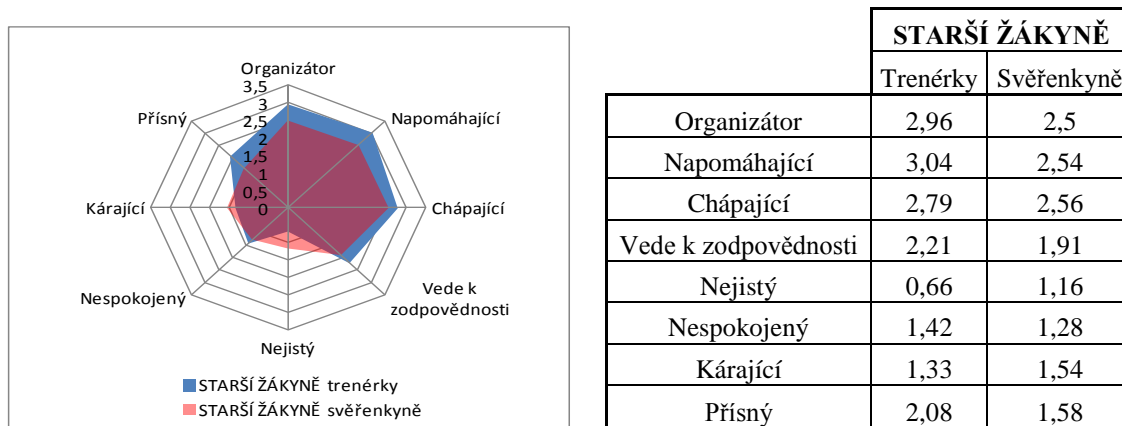
Výsledky prezentované v Tabulce 23 a znázorněné v Obrázku 21 prokazují, že svěřenkyně ve věkové kategorii juniorek vnímají své trenérky s nepatrnými, ale i výraznými rozdíly s jejich vlastním hodnocením. Trenérky se *sebereflexí* vidí především v dimenzích *napomáhající, organizátor a chápající*. V souhlasu se sebereflexí trenérek je vidí i jejich *svěřenkyně* jako *napomáhající, organizátorky a chápající*. Naopak *svěřenkyně* se domnívají, že je trenérky často *kárají* a že jsou občas *nespokojené*. Trenérky se zase vidí jako daleko *přísnější*, než jak je ohodnotily svěřenkyně.

Interakčním stylem uplatňovaným *trenérkami juniorek* je v největší míře styl *napomáhající*, z pohledu *svěřenkyně* uplatňují trenérky souhrnně interakční styly *organizátor a napomáhající*.

Starší žákyně – hodnocení z pohledu sebereflexe trenérek a z pohledu svěřenkyň

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 3, k dílčímu cíli č. 5, k výzkumné otázce č. 2, k výzkumné otázce č. 3 a k výzkumné otázce č. 5.

Tabulka 24. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérek věkové kategorie starší žákyně z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň ve věkové kategorii starší žákyně



Obrázek 22. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérek věkové kategorie starší žákyně z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň ve věkové kategorii starší žákyně

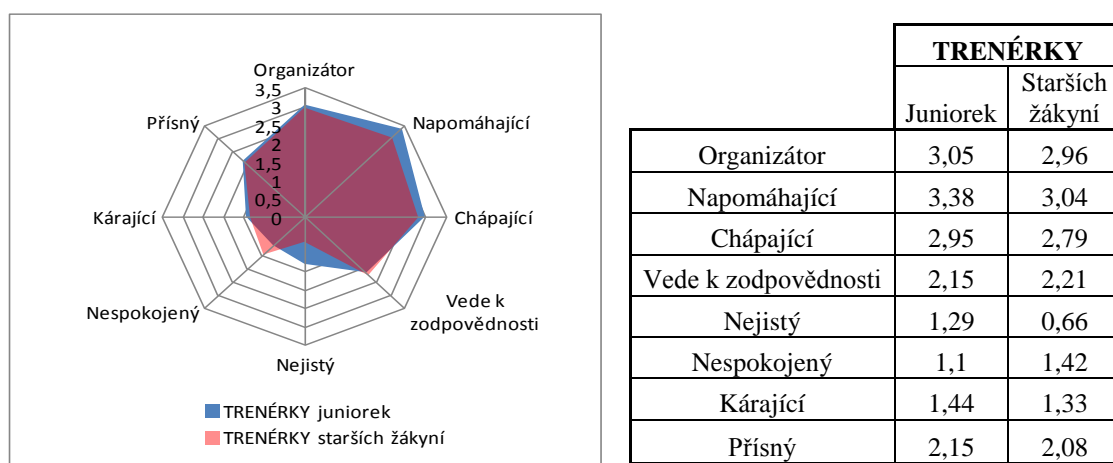
Z výsledků v Tabulce 24 a v Obrázku 22 je patrné, že svěřenkyň ve věkové kategorii starší žákyně vnímají své trenérky odlišně s jejich vlastním hodnocením. Výrazný rozdíl je v míře nejistoty, kdy *svěřenkyň* vnímají trenérky jako poměrně *nejisté*. *Trenérky* preferují dimenze *napomáhající*, *organizátor* a *chápající*. V *souhlasu se sebereflexí* trenérek je vidí i jejich *svěřenkyň* jako *napomáhající*, *organizátorky* a *chápající*. Naopak *svěřenkyň* se domnívají, že je trenérky často *kárají*. *Trenérky* se vnímají jako daleko *přísnější*, než je vnímají *svěřenkyň*.

Interakčním stylem uplatňovaným *trenérkami starších žákyní* je v největší míře styl *napomáhající*, z pohledu *svěřenkyň* uplatňují trenérky souhrnně interakční styl *chápající*.

Trenérky – hodnocení z pohledu sebereflexe trenérek juniorek a z pohledu sebereflexe trenérek starších žákyní

Výsledky se vztahují k dílčímu cíli č. 2, k dílčímu cíli č. 6, k výzkumné otázce č. 2 a k výzkumné otázce č. 6.

Tabulka 25. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérek věkových kategorií juniorek a starších žákyní z pohledu sebereflexe



Obrázek 23, Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérek věkových kategorií juniorek a starších žákyní z pohledu sebereflexe

Výsledky v Tabulce 25 a Obrázku 23 prezentují rozdíly v dimenzi *napomáhající*, kde tento interakční styl ve větší míře uplatňují *trenérky* věkové kategorie *juniorek*, jejichž svěřenkyně jsou starší a samostatnější, než svěřenkyně trenérek starších žákyní. Interakční styl *chápající* uplatňují taktéž ve větší míře *trenérky juniorek*. Naopak *trenérky starších žákyní* dosahují vyšších hodnot v dimenzi *nespokojený* než *trenérky juniorek*. *Nejisté* se v sebereflexi cítí více *trenérky juniorek*.

Tabulka 26. Souhrn interakčních stylů jednotlivých trenérek, ideálních interakčních stylů a uplatňovaných interakčních stylů z pohledu svěřenkyň

Trenérky	Uplatňovaný interakční styl	Ideální interakční styl	Uplatňovaný interakční styl dle svěřenkyň
A	napomáhající	napomáhající	organizátor
B	napomáhající	organizátor	napomáhající
C	napomáhající	organizátor/chápající	napomáhající
D	organizátor/napomáhající	organizátor	přísný
E	organizátor/napomáhající	organizátor	organizátor
F	napomáhající	organizátor/napomáhající	chápající
G	organizátor	organizátor	organizátor
H	napomáhající/chápající	chápající	Chápající

Tabulka 26 uvádí, jaký interakční styl uplatňují jednotlivé trenérky v porovnání s ideálním interakčním stylem z jejich pohledu a uplatňovaným interakčním stylem z pohledu jejich svěřenkyň.

Velké rozdíly v interakčních stylech lze zaznamenat u trenérky D, která se v sebereflexi vidí v dimenzích organizátor a napomáhající, jako ideální interakční styl uvedla styl organizátor, ale její svěřenkyň ohodnotily její interakční styl jednoznačně jako přísný.

6 DISKUZE

Výsledky výzkumu ukazují, že nejčastěji používaným interakčním stylem trenérek juniorek a starších žákyní Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc je styl *napomáhající*, který při své trenérské práci uplatňují 4 trenérky a kombinace stylů *organizátor* a *napomáhající*, který z celkového počtu 8 zkoumaných trenérek používají 2. Pouze 1 trenérka uplatňuje v největší míře interakční styl *organizátor* a 1 trenérka kombinaci stylů *napomáhající* a *chápující*.

Trenérky věkové kategorie juniorky se v uplatňovaných interakčních stylech spíše shodují, neboť používají převážně styl *napomáhající* a *organizátor*. Trenérky tedy neuplatňují interakční styl *chápující*, který je charakterizován pochopením jedince za každé situace a uměním naslouchat. Jůva et al. (2012) v této souvislosti uvádějí, že adolescenti dokáží ocenit a respektovat člověka, který je schopen chápat jejich problémy. V rámci vybudování lepších vztahů mezi svěřenci a trenéry apeluje Martens (2006) na schopnost trenéra pečlivě naslouchat, co svěřenec říká. Svoboda (2007) na druhou stranu poukazuje na to, že adolescenti by rádi jednali podle vlastní vůle a mají pocit, že k tomu dostávají velmi málo příležitostí. Trenérky juniorek ve zkoumaném souboru neuplatňují interakční styl *vede k zodpovědnosti*, který je charakteristický tím, že trenér nechává své svěřence rozhodovat o určitých záležitostech týkajících se týmu a dává jim možnost volby, což by odpovídalo dle Svobody potřebám této věkové kategorie.

V období puberty by podle Dovalila et al. (2009) měl být trenér spíše starším zkušenějším přítelem, otevřeným a chápujícím, což odpovídá dimenzi interakčního stylu *chápující* a *napomáhající*. Pouze 1 trenérka ze 3, které trénují věkovou katogorii starší žákyně, uplatňuje interakční styl *napomáhající*. Zbylé 2 trenérky používají styl *organizátor* a kombinací stylů *napomáhající* a *organizátor*. Dovalil et al. (2009) v tomto směru také upozorňují na to, že mentorování ve větší míře, které je typické právě pro interakční styl *organizátor*, může být v období puberty zdrojem rozporů až odcizení.

Svoboda (2007) upozorňuje, že s rolí trenéra je spojeno mnoho *očekávání*, kdy za nejdůležitější považuje, co od trenéra očekávají jeho svěřenci. Domnívám se, že podobné očekávání se projevuje i v oblasti používání interakčních stylů. Gavora (2005) charakterizuje interakční styl jako relativně pevnou, opakující se vlastnost, která

pomáhá žákům v předvídání reakcí učitele, díky čemuž se stává jeho chování předpověditelné a naplňuje očekávání žáků (Gavora & Mareš, 2004).

Na základě popisu charakteristik jednotlivých dimenzí interakčních stylů lze některé styly přiřadit k dimenzím sociálních rolí trenéra, jimiž se zabývá Svoboda (2007). *Instrukční role* trenéra se přibližuje dimenzi interakčního stylu *organizátor*, stejně tak jako *role stratéga* a *informátora*. Interakční styl *chápující* se blíží roli *terapeuta*, *důvěrníka* a *vychovatele*, přičemž *role vychovatele* nese znaky zároveň i interakčního stylu *napomáhající*. *Ukazňovatel*, jako role trenéra ve velké míře koresponduje s interakčním stylem *přísný*. Jansa et al. (2012) k dimenzím sociálních rolí trenéra dodávají, že role jsou do jisté míry naučitelné s přihlédnutím ke specifické vlastnosti osobnosti trenéra, což platí i u dimenzí interakčních stylů, neboť je otázkou, zda je či není interakční styl naučitelný, protože rovněž vychází z charakteristik osobnosti trenéra.

Některé dimenze interakčních stylů odpovídají popisu účelných projevů trenéra v jeho činnosti, jež blíže specifikuje Svoboda (2007). Je možné předpokládat, že trenéři tato doporučení používají. Dle Svobody je jedním z doporučených projevů trenéra být ochotný naslouchat, být přísný, ale zároveň i chápující, což se v interakčních stylech projevuje v dimenzi *chápující* a současně i *přísný*. Tato doporučení shledal Svoboda jako účelná, ovšem v oblasti interakčních stylů je styl *chápující* a *přísný* bipolární, tedy jak konstatují Mareš a Gavora (2004), mají k sobě nejmenší vztah a *korelují spolu negativně*.

Interakční styl trenéra úzce souvisí s typem trenéra. V rámci typologie trenérů z pohledu Svobody (2007) se k *autoritářskému trenérovi* přibližuje interakční styl *kárající* a *přísný*, k *přátelskému trenérovi* interakční styl *napomáhající*, k *trenérovi intenzívnímu* styl *nespokojený* a k *snadnému trenérovi* interakční styl *nejistý*. *Trenér chladný počtář* se svou charakteristikou *nepřibližuje* žádnému interakčnímu stylu.

Uplatňování interakčních stylů v práci trenérek, potažmo jejich identifikace, popis a porovnání je oblast, která je pro všechny trenérky přínosem.

Důležité postavení při práci trenérky má její vlastní sebereflexe, na základě které může trenérka zjistit, jak působí na své svěřenkyně. Kromě sebereflexe lze určit působení trenérek na svěřenkyně objektivněji, a to právě posouzením, jak je vnímají v interakci jejich svěřenkyně.

7 ZÁVĚRY

Cílem diplomové práce bylo zjistit a popsat, jaké interakční styly uplatňují trenérky Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc trénující věkové kategorie juniorky a starší žákyně, jak vnímají ideální interakční styl a zjistit, jaký interakční styl uplatňují z pohledu svých svěřenkyň.

V teoretické části jsem definovala synchronizované plavání, oblast trenérství, a to trenéra, profesi trenéra, jeho role a činnosti. Dále jsem charakterizovala osobnost a vymezila pojmy interakce a komunikace.

V praktické části jsem metodou dotazníkového šetření (Dotazník interakčního stylu trenéra/trenérky) zjišťovala a popisovala, jaký interakční styl uplatňují trenérky věkových kategorií juniorky a starší žákyně Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc a jaký interakční styl uplatňují z pohledu svých svěřenkyň. Do výzkumu se zapojilo 8 trenérek a 19 svěřenkyň.

Výzkumná otázka č. 1: Jak vnímají ideální interakční styl trenérky Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc z úhlu vlastního pohledu?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že při hodnocení ideálního interakčního stylu trenérek z jejich pohledu převládá styl *organizátor*. Tento styl nebo v kombinaci s jiným stylem (chápatjící, napomáhající) považuje 6 trenérek z 8 jako ideální interakční styl. Z pohledu trenérky A je ideálním interakčním stylem styl *napomáhající*, protože daný styl ohodnotila nejvyššími body, a to 3,5. Z pohledu trenérky B je ideálním interakčním stylem styl *organizátor*, protože daný styl ohodnotila nejvyššími body, a to 3,75. Z pohledu trenérky C je ideálním interakčním stylem kombinace stylů *organizátor* a *chápatjící*, protože oba tyto styly ohodnotila nejvyššími body, a to 3,88. Z pohledu trenérky D je ideálním interakčním stylem *organizátor*, protože daný styl ohodnotila nejvyššími body, a to 4. Z pohledu trenérky E je ideálním interakčním stylem styl *organizátor*, protože daný styl ohodnotila nejvyššími body, a to 3,5. Z pohledu trenérky F je ideálním interakčním stylem kombinace stylů *organizátor* a *napomáhající*, protože oba tyto styly ohodnotila nejvyššími body, a to 4. Z pohledu trenérky G je ideálním interakčním stylem styl *organizátor*, protože daný styl ohodnotila nejvyššími body, a to 4. Z pohledu trenérky H je ideálním interakčním stylem styl *chápatjící*, protože jej ohodnotila nejvyššími body, a to 3,63.

Dílčí cíl č. 1 byl splněn.

Výzkumná otázka č. 2: Jaký je interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc hodnocený z jejich vlastního pohledu?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že uplatňovaným interakčním stylem hodnoceným z pohledu trenérek je v největší míře styl *napomáhající*. Tento styl nebo v kombinaci s jiným stylem (organizátor, chápající) uplatňuje 7 trenérek. Trenérka A uplatňuje v největší míře interakční styl *napomáhající*, protože v daném stylu dosáhla nejvyššího hodnocení, a to 3,5. Trenérka B uplatňuje v největší míře interakční styl *napomáhající*, protože v daném stylu dosáhla nejvyššího hodnocení, a to 2,75. Trenérka C uplatňuje v největší míře interakční styl *napomáhající*, protože v daném stylu dosáhla nejvyššího hodnocení, a to 3,5. Trenérka D uplatňuje v největší míře kombinaci interakčních stylů *organizátor* a *napomáhající*, protože v obou stylech dosáhla nejvyššího hodnocení, a to 3,63. Trenérka E uplatňuje v největší míře kombinaci interakčních stylů *organizátor* a *napomáhající*, protože v obou stylech dosáhla nejvyššího hodnocení, a to 3,5. Trenérka F uplatňuje v největší míře interakční styl *napomáhající*, protože v daném stylu dosáhla nejvyššího hodnocení, a to 3. Trenérka G uplatňuje v největší míře interakční styl *organizátor*, protože v daném stylu dosáhla nejvyššího hodnocení, a to 3. Trenérka H uplatňuje v největší míře kombinaci stylů *napomáhající* a *chápající*, protože v obou stylech dosáhla nejvyššího hodnocení, a to 3,63.

Dílčí cíl č. 2 byl splněn.

Výzkumná otázka č. 3: Jaký je interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc hodnocený z pohledu jejich svěřenkyň?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že uplatňovaným interakčním stylem trenérek z pohledu svěřenkyň je v největší míře styl *organizátor*, který uplatňují 3 trenérky. Další 2 trenérky uplatňují interakční styl *napomáhající*, 2 trenérky styl *chápající* a 1 trenérka interakční styl *přísný*. Z pohledu svěřenkyň uplatňuje trenérka A interakční styl *organizátor*, protože daný styl ohodnotily svěřenkyně nejvyššími body, a to 2,58. Trenérka B uplatňuje z pohledu svěřenkyň interakční styl *napomáhající*, protože daný styl ohodnotily svěřenkyně nejvyššími body, a to 2,58. Trenérka C uplatňuje z pohledu svěřenkyň interakční styl *napomáhající*, protože daný styl ohodnotily svěřenkyně nejvyššími body, a to 3,43. Trenérka D uplatňuje z pohledu svěřenkyň interakční styl *přísný*, protože daný styl ohodnotily svěřenkyně nejvyššími body, a to 2,78. Trenérka E uplatňuje z pohledu svěřenkyň interakční styl *organizátor*,

protože daný styl ohodnotily svěřenkyně nejvyššími body, a to 3,47. Trenérka F uplatňuje z pohledu svěřenkyň interakční styl *chápatící*, protože daný styl ohodnotily svěřenkyně nejvyššími body, a to 2,47. Trenérka G uplatňuje z pohledu svých svěřenkyň interakční styl *organizátor*, protože daný styl ohodnotily svěřenkyně nejvyššími body, a to 2,75. Trenérka H uplatňuje z pohledu svěřenkyň interakční styl *chápatící*, protože daný styl ohodnotily svěřenkyně nejvyššími body, a to 2,6.

Dílčí cíl č. 3 byl splněn.

Výzkumná otázka č. 4: Liší se interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc s jejich pohledem na interakční styl ideálního trenéra/trenérky? Pokud ano, v jakých dimenzích?

Porovnáním ideálního interakčního stylu z pohledu trenérek s uplatňovaným interakčním stylem vyplynulo z dotazníkového šetření, že tyto se vzájemně *liší*. V sebereflexi trenérek je nejčastěji uplatňovaným stylem styl *napomáhající*, a to samostatně nebo v kombinaci s jiným stylem (*organizátor*, *chápatící*) u 7 trenérek. Z pohledu trenérek je ideálním interakčním stylem styl *organizátor*, ať už samostatně nebo v kombinaci s jiným stylem (*chápatící*, *napomáhající*), který za ideální interakční styl považuje 6 trenérek.

Na základě výše uvedených výsledků jsem dospěla k závěru, že z pohledu trenérek je ideálním interakčním stylem styl *organizátor*, ale trenérky uplatňují v největší míře interakční styl *napomáhající*. Interakční styl trenérky A, kterým je styl *napomáhající* se *neliší* s jejím pohledem na ideální interakční styl. Interakční styl trenérky B je styl *napomáhající*, který se *liší* s jejím pohledem na ideální interakční styl, jímž je styl *organizátor*. Interakční styl trenérky C je styl *napomáhající*, který se *liší* s jejím pohledem na ideální interakční styl, jímž je kombinace stylů *organizátor* a *chápatící*. Interakčním stylem trenérky D je kombinace stylů *organizátor* a *napomáhající*, který se *částečně liší* s jejím pohledem na ideální interakční styl, jímž je styl *organizátor*. Interakčním stylem trenérky E je kombinace stylů *organizátor* a *napomáhající*, který se *částečně liší* s jejím pohledem na ideální interakční styl, jímž je styl *organizátor*. Interakčním stylem trenérky F je styl *napomáhající*, který se *částečně liší* s jejím pohledem na ideální interakční styl, jímž je kombinace stylů *organizátor* a *napomáhající*. Interakčním stylem trenérky G je styl *organizátor*, který se *neliší* s jejím pohledem na ideální interakční styl. Interakčním stylem trenérky H je

kombinace stylů *napomáhající* a *chápatí*, který se *částečně liší* s jejím pohledem na ideální interakční styl, jímž je styl *chápatí*.

Dílčí cíl č. 4 byl splněn.

Výzkumná otázka č. 5: Liší se interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc s pohledem na jimi uplatňovaný interakční styl jejich svěřenkyň?

Porovnáním interakčního stylu trenérek s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň jsem zjistila, že u 5 trenérek se tyto styly liší a pouze u 3 trenérek je jejich interakční styl v souladu s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň. Interakční styl trenérky A, kterým je styl *napomáhající* se *liší* s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň, jímž je styl *organizátor*. Interakčním stylem trenérky B je styl *napomáhající*, který se *neliší* s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň. Interakčním stylem trenérky C je styl *napomáhající*, který se *neliší* s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň. Interakčním stylem trenérky D je kombinace stylů *organizátor* a *napomáhající*, který se *liší* s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň, jímž je styl *přísný*. Interakčním stylem trenérky E je kombinace stylů *organizátor* a *napomáhající*, který se *částečně liší* s uplatňovaným interakčním stylem, jímž je styl *organizátor*. Interakčním stylem trenérky F je styl *napomáhající*, který se *liší* s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň, jímž je styl *chápatí*. Interakčním stylem trenérky G je styl *organizátor*, který se *neliší* s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň. Interakčním stylem trenérky H je kombinace stylů *napomáhající* a *chápatí*, který se *částečně liší* s uplatňovaným interakčním stylem z pohledu svěřenkyň, jímž je styl *chápatí*.

Dílčí cíl č. 5 byl splněn.

Výzkumná otázka č. 6: Liší se interakční styl trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc trénující věkovou kategorii juniorky s interakčním stylem trenérek trénující věkovou kategorii starší žákyně?

Porovnáním z dotazníkového šetření vyplynulo, že interakčním stylem trenérek juniorek je převážně styl *napomáhající*, stejně tak jako interakční styl trenérek starších žákyní, tudíž se tyto styly *neliší*.

Dílčí cíl č. 6 byl splněn.

Souhrnně můžu konstatovat, že cíl diplomové práce byl splněn.

Provedený výzkum bude pro zúčastněné trenérky v případě jejich zájmu zpětnou vazbou jejich interakčního stylu, který uplatňují v rámci trenérské praxe. Metodou sebereflexe dospějí k sebepoznání a následné evaluaci svého působení na svěřenkyně.

Dle mého názoru by bylo zajímavé porovnání hodnocení ideálního interakčního stylu trenérky z pohledu svěřenkyň v komparaci s pohledem na uplatňovaný interakční styl trenérek.

8 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá interakčními styly trenérek Oddílu synchronizovaného plavání SK UP Olomouc, které trénují věkové kategorie juniorky a starší žákyně.

V teoretické části je definováno synchronizované plavání. V oblasti trenérství je popsán trenér, profese trenéra, jeho role a činnosti. Dále je charakterizována osobnost a vymezeny pojmy interakce a komunikace.

V praktické části byl posuzován interakční styl 8 trenérek prostřednictvím Dotazníku interakčního stylu trenéra/trenérky v 8 dimenzích, kterými jsou organizátor, napomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný.

Ve výsledcích bylo zjištěno, že z 8 dimenzí uplatňují trenérky nejčastěji interakční styl napomáhající a kombinaci stylů organizátor a napomáhající. Z pohledu svěřenkyň jsou trenérky vnímány v dimenzích organizátor, chápající a napomáhající. Svěřenkyně tedy vidí trenérky pouze z části v souladu s jejich uplatňovaným interakčním stylem.

Interakční styl trenérek juniorek se neliší s interakčním stylem trenérek starších žákyní hodnoceným z jejich vlastního pohledu. Nejčastěji používaným interakčním stylem trenérek obou věkových kategorií je styl napomáhající.

Ideální interakční styl trenérek hodnocený z jejich pohledu není v souladu s uplatňovaným interakčním stylem. Trenérky používají nejčastěji interakční styl napomáhající a kombinaci stylů organizátor a napomáhající, ideálním interakčním stylem z jejich pohledu je v největší míře styl organizátor.

9 SUMMARY

The thesis deals with the interaction style of synchronized swimming coaches from the sports club SK UP Olomouc, who coach the age categories juniors and age group 13-15 years old.

In the theoretical part the synchronized swimming is defined. In the field of training there is a description of a coach, coaching as a profession, coach's role and his/her activities. Moreover, his/her personality is characterized and the definition of interaction and communication is set.

In the practical part the interaction style of 8 coaches was evaluated in 8 dimensions through the Questionnaire about interaction style of sports coach (male/female), which are the organizer, providing help, providing understanding, leading to responsibility, insecure, unsatisfied, scolding and stern.

In the results it was found out that of these 8 dimensions the coaches mostly apply helping style of interaction and a combination of organizational and helping styles. From the perspective of the athletes the coaches are perceived in the dimension of the organizer, understanding style and helping style. Thus the athletes see their coaches only partly in accordance with their applied interaction style.

The interaction style of coaches of juniors is no different from the interaction style of coaches of age group 13-15 years old evaluated from their own perspective. The most commonly used interaction style of coaches of both age groups is the one providing help.

The ideal interaction style of the coaches evaluated from their own perspective is not in accordance with their applied interaction style. Coaches use most often the interaction style of providing help and a combination of the organizer and helping style, while the ideal interaction style from their own perspective is mostly the style of the organizer.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Armour, K. (2011). *Sport pedagogy: An Introduction for Teaching and Coaching*. Harlow: Prentice Hall.
- Blahutková, M., & Sližik, M. (2014). *Vybrané kapitoly z psychologie sportu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Český svaz plaveckých sportů. (2012). *Směrnice o školení a jmenování trenérů ČSPS*. Retrieved 28. 3. 2016 from the World Wide Web: file:///C:/Users/Pavla/Downloads/smernice_15_b_kval_rad_2011%20(1).pdf.
- Dovalil, J., et al. (2009). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Faltusová, H., & Klečková, J. (1972). *Základy uměleckého plavání*. Olomouc: Rektorát University Palackého v Olomouci.
- Fédération Internationale de Natation. (2015). *Synchronized swimming rules*. Retrieved 13. 2. 2016 from the World Wide Web: https://www.fina.org/sites/default/files/finasyrules_20151702_color.pdf.
- Forbes, M. S., (1989). *Coaching synchronized swimming effectively* (2nd ed.). Champaign, IL: Leisure Press.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P., Mareš, J. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika, roč. 54, 2*. 101-128. Retrieved 9. 1. 2016 from the World Wide Web: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1797&lang=cs>.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue, 55, č. 2*. 126-145. Retrieved 2. 3. 2016 from the World Wide Web: https://www.researchgate.net/publication/46634831_Adaptacia_dotaznika_interakcneho_stylu_ucitel'a_Adaptation_of_the_questionnaire_on_teacher_interaction
- Harvanová, J. (2010). *Kompatibilita v partnerské dyádě a její souvislost se sportovním výkonem*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Olomouc.
- Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009). *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Jansa, P., Dovalil, J., et al. (2007). *Sportovní příprava*. Katusice: Q-art.

- Jansa, P., et al. (2012). *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Jowett, S., Poczwadowski, A. (2007). Understanding the Coach-Athlete Relationship. In Jowett, S., Lavallee, D. *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jůva, V. (2006). Sborník prací Fakulty sportovních studií. In *Trenér v normativní koncepci pedagogiky sportu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kovařovic, K., Felgrová, I., & Peslová, E. (2009). *Plavání. Plavecké sporty a plavání ve vícebojích*. Praha: Karolinum.
- Krajíček, S. (1970). *To je synchronizované plavání*. Brno: Krapos.
- Křivohlavý, J. (1977). *Já a t. Pohled do „tajů“ sociálně-psychologických studií dyadické interakce-co víme o setkání a o jednání člověka s člověkem*. Praha: Avicenum.
- Křoustková Moravcová, I. (2014). *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lanning, W. (1979). Coach and athlete personality interaction. *Journal of sport psychology*. Retrieved 6. 2. 2016 from the World Wide Web: <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/8591.pdf>.
- Lazarová, B., & Uhlířová, V. (2006). Sborník prací Fakulty sportovních studií. In *Osobnost trenéra: K některým profesním požadavkům*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lukášek, M. (2014). Synchronizované plavání. *Aktuální formy a metody sportovních činností ve vodě*. Brno: Masarykova univerzita. Retrieved 21. 3. 2016 from the World Wide Web: <https://publi.cz/books/88/03.html>
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika, roč. LIV*. 101-128.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Martens, R. (2006). *Úspěšný trenér* (3rd ed.). Praha: Grada.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Mikuláščík, M. (2001). *Interpersonální komunikace*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2015). *Platné znění části první zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, s vyznačením navrhovaných změn a doplnění*. Retrieved 7. 2. 2016

- from the World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.
- Moslerová, N. (2004). *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Motyčka, J., et al. (2001). *Teorie plaveckých sportů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nakonečný, M. (2000). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Perič, T. (2004). *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada.
- Petráčková, V., Kraus, J. a kolektiv autorů. (2001). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Russell, G. W., (1993). *The social psychology of sport*. New York: Springer.
- Sekot, A. (2006). Sborník prací Fakulty sportovních studií. In *K sociálním aspektům profesní pozice trenéra*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slepička, P. (1982). *Sociální interakce ve sportovní činnosti*. Praha: Univerzita Karlova.
- Slepička, P. (1988). *Psychologie koučování*. Praha: Olympia.
- Slepička, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2009). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
- Strnadová, V. (2011). *Interpersonální komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Svoboda, B. (2007). *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Šafář, M. (2005). *Studijní materiály: Psychologie sportu*. Retrieved 13. 2. 2016 from the World Wide Web: <http://psychologie-sportu.cz>.
- Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada.
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.

11 PŘÍLOHY

Příloha 1. Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1. Charakteristika trenérek věkové kategorie juniorek	49
Tabulka 2. Charakteristika svěřenkyň ve věkové kategorii juniorky	49
Tabulka 3. Charakteristika trenérek věkové kategorie starší žákyně.....	50
Tabulka 4. Charakteristika svěřenkyň ve věkové kategorii starší žákyně	50
Tabulka 5. Zastoupení položek v sektorech (Dytrtová, & Krhutová, 2009, 109)	51
Tabulka 6. Popis jednotlivých dimenzí interakčních stylů (Dytrtová & Krhutová, 2009, 28-29).....	52
Tabulka 7. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky A z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	53
Tabulka 8. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky A z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	54
Tabulka 9. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky B z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	55
Tabulka 10. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky B z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	56
Tabulka 11. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky C z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	57
Tabulka 12. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky C z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	58
Tabulka 13. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky D z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	59
Tabulka 14. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky D z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	60
Tabulka 15- Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky E z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	61
Tabulka 16. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky E z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	62
Tabulka 17. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky F z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	63

Tabulka 18. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky F z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	64
Tabulka 19. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	65
Tabulka 20. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	66
Tabulka 21. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	67
Tabulka 22. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	68
Tabulka 23. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérek věkové kategorie juniorky z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň ve věkové kategorii juniorky ...	69
Tabulka 24. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérek věkové kategorie starší žákyně z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň ve věkové kategorii starší žákyně	70
Tabulka 25. Souhrnné výsledky hodnocení interakčního stylu trenérek věkových kategorií juniorek a starších žákyní z pohledu sebereflexe	71
Tabulka 26. Souhrn interakčních stylů jednotlivých trenérek, ideálních interakčních stylů a uplatňovaných interakčních stylů z pohledu svěřenkyň.....	72
Obrázek 1. Eysenckovy faktory osobnosti (Nakonečný, 2009, 312).....	23
Obrázek 2. Znárodnění vztahů mezi trenérem a sportovcem v „systému 2x2“ (Jowett & Poczwadowski, 2007, 5).....	31
Obrázek 3. Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Mareš & Gavora, 2004, 107)	33
Obrázek 4. Osm sektorů modelu učitelova interpersonálního chování v interakci (Mareš & Gavora, 2004, 108)	34
Obrázek 5. Grafické znárodnění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky A z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	53
Obrázek 6. Grafické znárodnění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky A z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	54
Obrázek 7. Grafické znárodnění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky B z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl.....	55

Obrázek 8. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky B z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň.....	56
Obrázek 9. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky C z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl.....	57
Obrázek 10. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky C z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň.....	58
Obrázek 11. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky D z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	59
Obrázek 12, Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky D z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	60
Obrázek 13. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky E z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	61
Obrázek 14. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky E z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň.....	62
Obrázek 15. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky F z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	63
Obrázek 16. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky F z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	64
Obrázek 17. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	65
Obrázek 18. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	66
Obrázek 19. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu na ideální interakční styl	67
Obrázek 20. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérky G z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň	68
Obrázek 21. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérek věkové kategorie juniorky z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň ve věkové kategorii juniorky	69
Obrázek 22. Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérek věkové kategorie starší žákyně z pohledu sebereflexe a z pohledu svěřenkyň ve věkové kategorii starší žákyně	70
Obrázek 23, Grafické znázornění souhrnných výsledků hodnocení interakčního stylu trenérek věkových kategorií juniorek a starších žákyní z pohledu sebereflexe.....	71

Příloha 2. Vyjádření Etické komise FTK UP



Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
doc. MUDr. Pavel Maňák, CSc.
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.
doc. Mgr. Erik Sigmund, Ph. D.
Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph. D.

Na základě žádosti ze dne 21.10.2015 byl projekt výzkumné práce/aplikovaného výzkumu

autorek Mgr. Jany Harvanové, Ph.D., Doc. PhDr. Dany Štěrbové, Ph.D.
(spoluřešitelé: studenti zpracovávající dané téma v Bc. a Mgr. závěrečných pracích)

s názvem **Interakční styl sportovního trenéra**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: 33/2015

dne: 24.11.2015

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnicemi pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

Řešitelky projektu splnily podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za EK FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
předsedkyně
Komise etická
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz