

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

**SPORTOVNÍ TALENT A STANDARDIZACE OTTAWSKÉHO DOTAZNÍKU
MENTÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ VE SPORTU – OMSAT-3***

Disertační práce

Autor: Mgr. Michal Vičar

Pracoviště: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

Vedoucí práce: prof. PhDr. Hana Válková, CSc.

Olomouc 2016

Jméno a příjmení autora: Mgr. Michal Vičar

Název disertační práce: Sportovní talent a standardizace dotazníku Ottawského dotazníku mentálních dovedností ve sportu – OMSAT-3*

Pracoviště: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Hana Válková, CSc.

Rok obhajoby disertační práce: 2016

Abstrakt

Ottawský dotazník mentálních dovedností ve sportu (Ottawa Mental Skills Assessment Tool, OMSAT-3*, Durand-Bush, Salmela, & Green-Demers, 2001) je diagnostický nástroj, který se ve světě hojně využívá k posouzení kvality mentálních dovedností profesionálních i amatérských sportovců. Předložená disertační práce se zabývá vznikem české adaptace i s doprovodným manuálem. Analyzuje poznatky spojené se sportovním talentem, s důrazem na jeho identifikaci sportovního talentu a mentální dovednosti.

OMSAT-3* obsahuje celkem čtyřicet osm otázek. Zaměřují se na dvanáct mentálních dovedností rozdělených do tří skupin – základní dovednosti (sebedůvěra, odhodlání a stanovování cílů), psychosomatické dovednosti (reakce na stres, zvládání strachu, relaxace a aktivace) a kognitivní dovednosti (zaměření pozornosti, opětovné zaměření pozornosti, imaginace, mentální trénink a plánování soutěže či zápasu).

Česká verze dotazníku byla verifikovaná na sportovcích (n=254) ve věkovém rozmezí 11-42 let, kteří byli zaměřeni na 26 sportovních disciplín a měli různou výkonnostní úroveň. Reliabilita škál byla potvrzena u stanovování cílů, sebedůvěry, odhodlání, aktivace, zaměření pozornosti, plánování soutěže a mentálního tréninku. U sportovně zkušenější jedinců byla prokázána reliabilita škály i v případě reakce na stres. Zbývající dimenze (relaxace, zvládání strachu, imaginace a opětovné zaměření pozornosti) vykazaly příliš nízkou vnitřní konzistenci. Validita české verze kanadského dotazníku ani jeho faktorová struktura tak nebyla potvrzena. Na základě rozboru nedostatků posuzovaného překladu byl navržen upravený OMSAT-3*- modifikovaná verze, jehož psychometrické vlastnosti je však třeba ještě dále ověřit.

klíčová slova: translace, standardizace dotazníku, OMSAT-3*, sportovní talent, mentální dovednosti, psychodiagnostika

Author's first name and surname: Mgr. Michal Vičar

Title of the doctoral thesis: Sports Talent and Standardization of Ottawa Mental Skill Assessment Tool – OSMAT-3*

Department: Faculty of Physical Culture, Palacky University in Olomouc

Supervisor: Prof. PhDr. Hana Válková, CSc.

The year of presentation: 2016

Abstract:

The Ottawa Mental Skills Assessment Tool, OMSAT-3*, (Durand-Bush, N., Salmela, J. H., & Green-Demers, I., 2001) is a dialogic tool used all around the world to assess the quality of mental skills of both professional and amateur athletes. This dissertation deals with translation and formation of a Czech version with an accompanying manual. It analyses the findings related to sports talent with an emphasis on sports talent identification and mental skills.

OMSAT-3* is comprised of forty-eight questions. The questionnaire focuses on twelve psychological characteristics of mental skills divided into three groups - Foundation skills (self-confidence, commitment and goal-setting), Psychosomatic skills (stress control, fear control, relaxation and activation) and Cognitive skills (focusing, refocusing, imagery, mental practise and competition planning).

The Czech version of the questionnaire was administrated to athletes (n-254) aged between 11 and 42 years from 26 sport disciplines of various performance levels. The scales reliability was verified in goal-setting, self-confidence, commitment, activation, focusing, competition planning and mental practise, with population more experienced in sport also in stress control. The remaining dimensions (relaxation, fear control, imagery and refocusing) show too low internal consistency. Neither the validity of the Czech version of the questionnaire nor its factor structure were therefore confirmed. Based on an analysis of the translation deficiencies, a new Czech version of the OMSAT-3* questionnaire was created. Its psychometric properties, however, require further verification.

key words: translation, questionnaire standardisation, OMSAT-3*, sports talent, mental skills, psychodiagnostics

Prohlašuji, že jsem disertační práci „Sportovní talent a standardizace Ottawského dotazníku mentálních dovedností – OMSAT-3*“ vypracoval samostatně a všechny použité prameny uvedl v seznamu literatury.

V Olomouci dne 11. 4. 2016

Poděkování

Rád bych využil této příležitosti a poděkoval své školitelce za ochotu ujmout se vedení mé práce a za její pomoc a podporu v průběhu postgraduálního studia. Děkuji také lidem, kteří se účastnili mého výzkumu, Mgr. Haně Hřebíčkové, Ph.D., a Mgr. Michalu Šafářovi, za spolupráci na překladu dotazníku OMSAT-3* i při tvorbě manuálu.

Obsah

1 PŘEDMLUVA.....	11
2 TERMINOLOGIE.....	13
3 PŘEHLED POZNATKŮ.....	14
3. SPORTOVNÍ TALENT	14
3.1.1 ÚVOD	14
3.1.2 TALENT A NADÁNÍ PODLE PERIČE.....	14
3.1.3 DEFINICE ZÁKLADNÍCH TERMÍNŮ	16
3.1.3.1 Rozlišení talentu a nadání	17
3.1.3.2 Potenciál k budoucímu výkonu	17
3.1.3.3 Psychické vlastnosti jako součást talentu.....	20
3.1.2.4 Vztah k oblasti činnosti.....	21
3.1.2.5 Dynamické pojetí talentu	22
3.1.2.6 Práh talentu a nadání.....	23
3.1.4 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K TERMÍNŮM TALENT A NADÁNÍ	25
3.2 IDENTIFIKACE SPORTOVNÍHO TALENTU.....	27
3.2.1 ÚVOD	27
3.2.2 IDENTIFIKACE TALENTU	28
3.2.2.1 Historie a současnost	28
3.2.2.2 Detekce, identifikace, selekce a rozvoj.....	28
3.2.2.3 Identifikace jako predikce	30
3.2.2.4 Vědecké přístupy k identifikaci.....	31
3.2.3 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA K POSUZOVÁNÍ SPORTOVNÍHO TALENTU.....	33
3.2.3.1 Biologická perspektiva.....	33
3.2.3.2 Motoricko-výkonová perspektiva.....	37
3.2.3.4 Psychologická perspektiva.....	40
3.2.4 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K IDENTIFIKACI A VÝBĚRŮ TALETOVANÝCH	44
3.3 PSYCHIKA A VRCHOLNÁ VÝKONNOST	47
3.3.1 ÚVOD	47
3.3.2 PSYCHICKÉ VLASTNOSTI VRCHOLOVÝCH SPORTOVČŮ	47
3.3.3 PSYCHICKÉ VLASTNOSTI A ROZVOJ SPORTOVNÍHO TALENTU	51
3.3.4 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K PSYCHICE A VRCHOLNÉ VÝKONNOSTI	53
3.4 MENTÁLNÍ DOVEDNOSTI	56
3.4.1 ÚVOD	56
3.4.2 ZÁKLADNÍ DOVEDNOSTI	57
3.4.3 SEBEDŮVĚRA.....	57
3.4.3.1 Teoretická východiska	57
3.4.3.1.1 Self-efficacy.....	58
3.4.3.2 Posuzování sebedůvěry a self-efficacy ve sportu	59
3.4.3.3 Rozvoj sebedůvěry a self-efficacy ve sportu	60
3.4.4 ODHODLÁNÍ.....	60

3.4.4.1 Teoretická východiska	60
3.4.4.2 Posuzování odhodlání ve sportu	61
3.4.4.3 Rozvoj odhodlání ve sportu	62
3.4.5 STANOVOVÁNÍ CÍLŮ	63
3.4.5.1 Teoretická východiska	63
3.4.5.1.1 Sebe-konkordantní model	63
3.4.5.1.2 Cílové orientace	64
3.4.5.2 Posuzování dovednosti stanovování cílů ve sportu.....	67
3.4.5.3 Rozvoj dovednosti stanovování cílů ve sportu	68
3.4.6 PSYCHOSOMATICKÉ DOVEDNOSTI	69
3.4.7. REAKCE NA STRES A ZVLÁDÁNÍ STRACHU.....	69
3.4.7.1 Teoretická východiska	69
3.4.7.1.1 Stres a coping.....	69
3.4.7.1.2 Strach	71
3.4.7.1.3 Úzkost	73
3.4.7.2 Posuzování dovedností reakce na stres a zvládání strachu.....	74
3.4.7.3 Rozvoj dovedností reakce na stres a zvládání strachu ve sportu	76
3.4.8 RELAXACE.....	77
3.4.8.1 Teoretická východiska	77
3.4.8.2 Posuzování relaxace ve sportu	78
3.4.8.3 Rozvoj relaxace ve sportu.....	78
3.4.9 AKTIVACE	80
3.4.9.1 Teoretická východiska	80
3.4.9.2 Rozvoj aktivace ve sportu	81
3.4.10 KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI	82
3.4.11 MENTÁLNÍ TRÉNINK.....	82
3.4.11.1 Teoretická východiska	82
3.4.11.2 Posuzování dovednosti mentálního tréninku ve sportu.....	83
3.4.11.3 Metody rozvoje dovednosti mentálního tréninku ve sportu	84
3.4.12 IMAGINACE	85
3.4.12.1 Teoretická východiska	85
3.4.12.2 Posuzování imaginace ve sportu	87
3.4.12.3 Rozvoj dovednosti imaginace ve sportu.....	88
3.4.13 POZORNOST A OPĚTOVNÉ ZAMĚŘENÍ POZORNOSTI.....	90
3.4.13.1 Teoretická východiska	90
3.4.13.1.1 Kapacita pozornosti	91
3.4.13.1.2 Zaměření pozornosti	92
3.4.13.1.3 Interní a externí zaměření pozornosti.....	93
3.4.13.1.4 Opětovné zaměření pozornosti	94
3.4.13.2 Posuzování zaměření pozornosti a opětovného zaměření pozornosti ve sportu	95
3.4.13.3 Rozvoj zaměření pozornosti a opětovného zaměření pozornosti.....	96
3.4.14 PLÁNOVÁNÍ ZÁPASU ČI SOUTĚŽE	97
3.4.14.1 Teoretická východiska	97
3.4.14.2 Posuzování dovednosti plánování zápasu či soutěže ve sportu	99
3.4.14.3 Rozvoj dovednosti plánování soutěže či zápasu ve sportu	99
3.4.1.5 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K MENTÁLNÍM DOVEDNOSTEM	100
3.5 TRÉNINK A ROZVOJ TALENTU	101
3.5.1 ÚVOD	101
3.5.2 TRÉNINK A PROMYŠLENÉ ZÍSKÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ.....	101

3.5.3 RANÁ SPECIALIZACE A PŘIMĚŘENOST TRÉNINKU	103
3.5.4 VYBRANÉ MODELY TRÉNINKU A ROZVOJE SPORTOVCE	106
3.5.4.1 Model dlouhodobého rozvoje sportovce	106
3.5.4.1.1 První fáze – Fundamentální	107
3.5.4.1.2 Druhá fáze – Zahájení soustavného tréninku	107
3.5.4.1.3 Třetí fáze – Trénink se zvýšeným úsilím	107
3.5.4.1.4 Čtvrtá fáze – Trénink na závody a soutěže	108
3.5.4.1.5 Pátá fáze – Trénink s důrazem na vítězství	108
3.5.4.1.6 Šestá fáze – Ukončení aktivní sportovní činnosti	109
3.5.4.2 Etapy sportovního tréninku	109
3.5.5 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K TRÉNINKU A DIAGNOSTICE MENTÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	109
3.6 PSYCHODIAGNOSTIKA VE SPORTU V ČR	112
3.6.1 ÚVOD	112
3.6.2 DIAGNOSTIKA PSYCHICKÝCH VLASTNOSTÍ VE SPORTU V ČR	112
3.6.2.1 Aplikované obecné psychodiagnostické nástroje	112
3.6.2.1.1 Kategorie A	113
3.6.2.1.2 Kategorie B	114
3.6.2.1.3 Kategorie C	114
3.6.2.2 Metody psychologie sportu v ČR	115
3.6.3 ASOCIACE PSYCHOLOGŮ V ČESKÉ REPUBLICE	115
3.6.4 SPORTOVNÍ PSYCHOLOG V ČR	116
3.6.5 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K PSYCHODIAGNOSTICE VE SPORTU V ČR	117
3.7 STANDARDIZACE DOTAZNÍKU DO ČESKÉHO JAZYKA	119
3.7.1 ÚVOD	119
3.7.2 TRANSLACE A PŘEVOD METODY DO ČESKÉHO JAZYKA	119
3.7.3 VALIDITA	122
3.7.3.1 Obsahové zdroje validity	122
3.7.3.2 Empirické zdroje validity	122
3.7.3.3 Konstruktové zdroje validity	123
3.7.4 RELIABILITA	123
3.7.5 OBJEKTIVITA	125
3.7.6 FAKTOROVÁ ANALÝZA	125
3.7.7 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K STANDARDIZACI METODY DO ČESKÉHO JAZYKA	126
3.8 DOTAZNÍK OMSAT-3*	128
3.8.1 ÚVOD	128
3.8.1.1 Struktura dotazníku OMSAT-3*	128
3.8.1.2 Příklad dotazníku a výzkum	128
3.8.2 OPERAČNÍ DEFINICE MENTÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	129
3.8.2.1 Základní dovednosti (Fundamental Skills)	129
3.8.2.2 Psychosomatické dovednosti (Psychosomatic skills)	130
3.8.2.3 Kognitivní dovednosti (Cognitive skills)	130
3.8.3 FAKTOROVÁ STRUKTURA OMSAT-3*	131
3.8.4 RELIABILITA OMSAT-3*	133
3.8.5 LIMITY DOTAZNÍKU	134
3.8.6 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K DOTAZNÍKU OMSAT-3*	134
4 PRAKTICKÁ ČÁST	135

4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	135
4.1.1 CÍL VÝZKUMU	135
4.1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	135
V1) Jaká bude reliabilita české verze dotazníku OMSAT-3*?	135
V2) Jaká bude validita české verze dotazníku OMSAT-3*?	135
V3) Jaký bude strukturální model české verze dotazníku OMSAT-3*?	135
4.1.3 VÝZKUMNÝ DESIGN	135
4.2 PŘEKLAD DOTAZNÍKU OMSAT-3*	137
4.2.1 ÚVOD	137
4.2.2 PŘEKLADATELSKÝ TÝM	138
4.2.3 DESIGN PŘEKLADU	139
4.2.3.1 1. krok: Překlad dotazníku do českého jazyka	139
4.2.3.2 2. krok: Vytvoření komise a souhrnného překladu	139
4.2.3.3 3. krok: Posouzení srozumitelnosti souhrnného překladu a vytvoření pracovní české verze dotazníku	140
4.2.3.4 4. krok: Zpětný překlad pracovní české verze dotazníku	140
4.2.3.5 5. krok: Posuzování shody zpětného překladu pracovní české verze s originálem	142
4.2.3.6 6. krok: Přeformulování položek, jejich zpětný překlad a vznik české verze OMSAT-3*	143
4.2.3.7 7. krok: Posouzení shody české verze OMSAT-3* dotazníku s originálem	144
4.2.3.8 8. krok: Posouzení srozumitelnosti výsledné české verze	144
4.3 POSUZOVÁNÍ ČESKÉ VERZE OMSAT-3*	145
4.3.1 ÚVOD	145
4.3.2 DESIGN STANDARDIZACE	145
4.3.2.1 9. krok: Posuzování výsledné české verze na 1. výzkumném souboru	146
4.3.2.1.1 Popis 2. české verze OMSAT-3*	146
4.3.2.1.2 Popis 1. výzkumného souboru	146
4.3.2.2 10. krok: Vyhodnocení výsledků 1. výzkumného souboru	147
4.3.2.2.1 Mentální trénink	148
4.3.2.2.2 Plánování soutěže	148
4.3.2.2.3 Reakce na stres	149
4.3.2.2.3 Relaxace	149
4.3.2.2.4 Zvládání strachu	150
4.3.2.2.5 Imaginace	150
4.3.2.2.6 Opětovné zaměření pozornosti	151
4.3.2.3 11. krok: Dílčí závěry a doporučení (1)	151
4.3.2.3 12. krok: Posuzování české verze OMSAT-3* na 2. výzkumném souboru	152
4.3.2.3.1 Popis 2. Výzkumného souboru	153
4.3.2.4 13. krok: Vyhodnocení výsledků 2. výzkumného souboru	153
4.3.2.4.1 Reakce na stres	155
4.3.2.4.2 Relaxace	155
4.3.2.4.3 Zvládání strachu	156
4.3.2.4.4 Imaginace	156
4.3.2.4.5 Opětovné zaměření pozornosti	157
4.3.2.4.6 Aktivace	157
4.3.2.5 14. krok: Dílčí závěry a doporučení (2)	158
4.3.2.6 15. krok: Vytvoření 3. výzkumného souboru	158
4.3.2.6.1 Popis 3. výzkumného souboru	158
4.3.2.7 16. krok: Vyhodnocení výsledků 3. výzkumného souboru	158

4.3.2.7.1 Reakce na stres	160
4.3.2.7.2 Zvládání strachu	160
4.3.2.7.3 Aktivace.....	160
4.3.2.8 17. krok: Závěry a doporučení.....	161
4.4 VYTVOŘENÍ OMSAT-3* – MODIFIKOVANÁ VERZE.....	162
4.4.1 ÚVOD	162
4.4.2 MODIFIKACE DOTAZNÍKU	162
4.4.2.1 Východiska.....	162
4.4.2.2 Reformulace otázek.....	162
4.4.3 OMSAT-3* – MODIFIKOVANÁ VERZE.....	164
5 DISKUSE.....	165
6 ZÁVĚR.....	173
7 SUMMARY	175
8 REFERENCE.....	177
9 PŘÍLOHY	229
9.1 PŘÍLOHA Č. 1: KORELAČNÍ MATICE	229
9.1.1 VÝSLEDKY 1. VÝZKUMNÉHO SOUBORU	229
9.1.2 VÝSLEDKY 2. VÝZKUMNÉHO SOUBORU	230
9.2 PŘÍLOHA: ANGLICKÉ ZNĚNÍ OTÁZEK OMSAT-3*	232

1 PŘEDMLUVA

„Bud‘me vším, čím můžeme být“ napsala britská sportovní psycholožka Angela Abbottová (2002, 78). Odkazuje na realizaci lidského potenciálu a také na skutečnost, že v každé generaci je promarněno obrovské množství lidského talentu. Toto mrhání dle Csikszentmihalyiho (1993) pramení zejména v nedostatku znalostí o talentu, v neporozumění jeho podstatě a v neschopnosti jeho přesné identifikace. Sportovní talent a jeho identifikace je oblastí, které vědecká komunita v České republice dlouhodobě věnovala málo pozornosti. Novější publikace do značné míry reprodukují poznatky ze sedmdesátých a osmdesátých let minulého století. Zcela pak chybí důkladnější rozbor psychické části sportovního talentu. Právě s ním souvisí problematika mentálních dovedností a jejich diagnostika ve sportu. Ve světě totiž stále silněji převažuje názor, že v rámci dynamického pojetí sportovního talentu by diagnostika psychických vlastností, a zejména pak mentálních dovedností, měla být nedílnou součástí multidisciplinárního přístupu k identifikaci (např. Baker, Schorer, & Cobley, 2012 či MacNamara, Button, & Collins; 2010). V České republice však v současnosti žádný aplikovaný, sportovně-psychologický nástroj využitelný pro jejich diagnostiku neexistuje. Právě takovou metodou je Ottawský dotazník mentálních dovedností ve sportu -3* OMSAT-3* (Ottawa Mental Skill Assessment Tool, Durand-Bush, Salmela, & Green-Demers, 2001). Jedná se o ve světě asi nejrozšířenější metodu využívanou k posuzování mentálních dovedností sportovců. Proto se tato práce ve své praktické části zabývá jeho translací a standardizací. Překládám i samostatný manuál, který adaptuji pro české podmínky a rozšiřuji o souhrn poznatků k jednotlivým mentálním dovednostem.

Přehled literatury zahrnuje syntézu odborné literatury z oblastí sportovního talentu. Je tomu tak z toho důvodu, že tuzemští badatelé se tématu povětšinou vyhýbají. Proto se v teoretické části nejprve zabývám vymezením sportovního talentu a vytvářím jeho novou definici pro sportovní oblast v České republice (*kapitola 3.1 – Sportovní talent*). Navržená definice vystihuje jak dynamickou podstatu talentu, tak jeho psychickou složku. Následně se zaměřuji na problematiku identifikace talentu z různých perspektiv – biologická, motoricko-výkonová a psychologická (*kapitola 3.2 – Identifikace sportovního talentu*). Uvádím rovněž výhody a nevýhody jednotlivých hledisek. Dále dokumentuji základní výzkumy o vlivu psychických vlastností na sportovní výkon a jeho rozvoj (*kapitola 3.3 – Psychika a vrcholná výkonnost*). Zde také popisuji některé dotazníkové metody, které se k testování psychiky v

zahraničí využívají. V další části charakterizují jednotlivé mentální dovednosti, které OMSAT-3* diagnostikuje, a zabírám se metodami jejich posouzení (*kapitola 3.4 – Mentální dovednosti*). Tato kapitola je zčásti obsažená i v manuálu. Poté rekapituluji zásady tréninku a rozvoje sportovce, přičemž nabízím orientační východiska pro určení věku pro diagnostiku mentálních dovedností a započítí jejich systematického rozvoje (*kapitola 3.5 – Trénink, psychika a rozvoj talentu*). Nato se věnuji současnému tuzemskému stavu psychodiagnostiky a psychologie sportu ve srovnání se světovou praxí a zamýšlím se nad kompetencemi administrátorů psychodiagnostických metod ve sportu (*kapitola 3.6 – Psychodiagnostika a psychologie ve sportu v České republice*). V předposlední kapitole shrnuji postupy a pravidla, která se vážou k převodu psychologické metody do jiného jazyka a socio-kulturního prostředí (*kapitola 3.7 – Standardizace metody do Českého jazyka*). V závěrečné části přímo popisují překládaný kanadský dotazník, a to postupně z vývojového, psychometrického, strukturálního a výzkumného hlediska (*kapitola 3.8 – Dotazník OMSAT-3**).

Část textu v přehledu poznatků vychází z vědeckých publikací, jejichž autorem či spoluautorem jsem. Jedná se především o knihu *Sportovní talent – psychologická perspektiva* (Vičar, Protič, & Válková, 2014), která shrnuje zahraniční poznatky k tématice sportovního talentu s důrazem na psychologickou perspektivu. Dále jde o články *Identifikace sportovního talentu u dětí* (Vičar & Válková, 2014), *Vybrané modely rozvoje sportovního talentu* (Vičar, Válková, & Protič, 2016), *Etické otázky spojené s identifikací sportovního talentu* (Vičar, 2016) a *Jak měřit imaginaci ve sportu – popis dotazníku VMIQ-2* (Kavková, Malůš, Taušová, Vičar, & Moudrá, 2014). Využívám rovněž diplomovou práci Erika Jasenského *Srovnání úrovně mentálních dovedností u hráčů fotbalu celostátní ligy SCM U19 a moravskoslezské ligy SCM U19* (Jásenský, 2015), jehož konzultantem jsem byl a jehož práce v rámci praktické části pilotovala překlad OMSAT-3*.

2 TERMINOLOGIE

Jelikož o tématu mentálních dovedností ve sportu existuje v českém jazyce pouze minimum publikací, čerpám v teoretické části především z anglických zdrojů. Proto jsou pro sémantickou přesnost názvů v textu vedle do češtiny mnou, či překladovou komisí přeložených termínů uváděny i původní anglické výrazy. Jedním z dílčích cílů této práce je pak zavedení českých ekvivalentů pro názvy jednotlivých mentálních dovedností, které dotazník OMSAT-3* posuzuje. Oproti tomu u ostatních anglických termínů, jež nejsou v češtině zavedeny, je mnou vytvořený český ekvivalent uváděn spíše pro vysvětlení, či jako varianta možného překladu do budoucna. V celém textu pak Ottawský dotazník mentálních dovedností ve sportu uvádím pod původní zkratkou OMSAT-3*.

Jedním z problematických slov, které se v textu často vyskytuje, je anglický termín *competition*. V českém jazyce nemá ve sportovním prostředí jediný ekvivalent – obvykle hovoříme o *závodu*, *soutěži*, *zápasu*, *klání* či *utkání*, v závislosti na tom, k jaké sportovní disciplíně se pojem vztahuje. Rozhodl jsem se však, pro zachování srozumitelnosti textu, používat slova *soutěž*, *závod* a *zápas* jako synonyma.

Další nejasnou položkou je pojem *question*, který je přímo obsažen v dotazníku OMSAT-3*. Překládám jej v disertační práci jako *otázka* – přestože oznamovací forma jednotlivých *questions* odpovídá spíše termínu *tvrzení*. Jednotlivé položky totiž mají podobu oznamovací věty. Pojem *tvrzení* však uvádím přímo v překladu dotazníku – abych respondentu nezmátl nepřesným označením.

Používání a obsah dalších výrazů vysvětluji přímo v textu.

Některé části textu píše v *Ich formě*. Jedná se především o pasáže, které poukazují na mou interpretaci literatury, myšlenkový postup, analýzu, či diskusi.

3 PŘEHLED POZNATKŮ

3. SPORTOVNÍ TALENT

3.1.1 ÚVOD

V této kapitole uvádím přehled jednotlivých přístupů ke sportovnímu talentu a nadání jak z obecné, tak sportovní perspektivy. Rozšiřuji definici těchto pojmů zavedenou Peričem, která se používá v České republice (2006, Perič in Perič & Suchý, 2010). Přestože je v české sportovní oblasti silně zakořeněná, redukuje podle mého názoru kvalitu těchto atributů. Je tomu tak i proto, že pro Periče jsou psychické vlastnosti jen okrajovou součástí talentu či nadání ve sportu a jejich vliv na jeho podobu považuje za nízký. Má disertační práce se však zabývá právě vybranými psychickými vlastnostmi – mentálními dovednostmi a jejich diagnostikou v rámci identifikace talentu. Proto považuji rozšíření pojetí termínů o důležité komponenty ve sportovní oblasti za nezbytný první krok. Současně chci právě pomocí argumentace založené na Peričově definici analyzovat hlavní atributy zkoumaného fenoménu. Z toho důvodu některé teorie, především koncepce Gagného (2004) a Simontona (1999), které se široce uplatňují ve sportu) popisují podrobněji.

3.1.2 TALENT A NADÁNÍ PODLE PERIČE

V České republice je v současnosti ve sportovní oblasti nejvíce rozšířeno pojetí talentu a nadání podle Periče (2006), které autor popisuje v knize *Výběr sportovních talentů*. Perič zde nejprve definuje vlohy, jež považuje za základní dispozice jednotlivce, vyjadřující potenciál pro budoucí výjimečné výkony. Vlohy se podle něj nemusí za celý život projevit, protože jedinec například nevyrostal v prostředí vhodném pro jejich uplatnění. Jako příklad autor uvádí obyvatele rovníkové Afriky, který disponuje vynikajícími vlohami pro lyžování, ale protože za celý život nespátí sněh, dispozice se u něj nikdy nemanifestují. Nadáním Perič označuje spojení vloh s určitou oblastí činnosti. Jedná se tedy v podstatě o projevené skupiny vloh – například vlohy rychlostní či vytrvalostní. Příkladem může být jedinec, který má nadání pro basketbal (ovládání míče, pohyb, souhra apod.), ale jeho výška v dospělosti činí jen 155 cm. Talent definuje Perič jako „příznivé seskupení vloh pro činnost, kterou chceme vykonávat. Ve sportu hovoříme o talentu tehdy, tvoří-li morfologické, fyziologické i psychologické dispozice optimální předpoklady pro provádění daného sportovního výkonu“ (Perič 2006, 13). Jednotlivec se může „k těmto požadavkům více či méně blížit a podle míry přiblížení hovoříme o míře talentovanosti“ (Perič 2006, 14). Lze tedy říci, že v Peričově

přístupu je talent ideální konfigurací vrozených předpokladů pro určité sportovní odvětví, se kterou může být adept srovnáván.

Toto pojetí upřesňuje autor dále ve své publikaci *Identifikace sportovních talentů* (Perič & Suchý, 2010, 39), kde uvádí, že „talent je příznivé seskupení vloh, na kterém se obvykle podílí především somatické, popř. kondiční předpoklady, již méně se v nich odráží např. osobnostní vlastnosti a v podstatě minimálně se podílí morálně volní rysy osobnosti.“

Perič (in Perič & Suchý, 2010) dále popisuje úroveň talentu u člověka jako atribut odpovídající maximálnímu projevenému výkonu. Rozlišuje přitom několik *úrovní talentu*. To, do které úrovně jedinec spadá, odpovídá v podstatě jeho maximálnímu předvedenému výkonu. Vše dokumentuje na příkladu z hokeje. Uvádí, že v České republice hraje v jednom žákovském ročníku cca 1200–1500 hráčů. Z těch se jen přibližně 80 (5–7 %) prosadí do juniorských extraligových výběrů (18–19 let). Z těchto cca 80 juniorů se do seniorské nejvyšší soutěže dostane kolem 20 hráčů (1,5 %), z nichž se v reprezentaci v průměru uchytí 2–3 (0,15 %). A v NHL, nejkvalitnější soutěži na světě, se mezi stabilně nejlepšími hráči uplatní opět pouze 2–3 z předchozího počtu (0,015 %). Perič (2010) pak hledá odpověď na otázku, kteří z výše jmenovaných hráčů spadají do kategorie „talent“. Jako hranici arbitrárně stanovuje 3 procenta.

Shrnu-li to, nadání a talent jsou pro Periče termíny označující dva odlišné fenomény. Talent vnímá kvantitativně na vyšší úrovni než nadání. Talent je souborem vloh – predispozic, nezahrnuje získané či naučené elementy. Proto jsou talent i nadání podle něj v čase stabilní. Vztahují se k vybrané oblasti činnosti, zatímco osobnostní vlastnosti jsou jejich nevýznamnou součástí a morálně volní rysy osobnosti součástí v podstatě zanedbatelnou. Talent a nadání tedy mají v Peričově pojetí následující rysy:

1. Vrozenost,
2. stabilita v čase,
3. vztah k oblasti lidské činnosti,
4. malý či zanedbatelný podíl psychických vlastností,
5. rozlišení mezi pojmy talent a nadání na základě kvantity,
6. úroveň talentu spojená s projeveným maximálním výkonem,
7. tři procenta těch nejlepších jsou označováni za talentované.

3.1.3 DEFINICE ZÁKLADNÍCH TERMÍNŮ

Abych mohl navrhnout pojetí, které na talent a nadání nahlíží z méně redukcující perspektivy, je třeba nejprve blíže popsat příbuzné termíny. Těmi jsou výkon, vloha, schopnost a dovednost. Tyto pojmy bývají často zaměňovány.

Termínem *výkon (performance)* budu označovat „výsledek učení, ať už formálního či neformálního, samostudia nebo procvičování dovednosti“ (Carrol, 1996, 17). Zároveň tím však bude myšleno i úspěšné uplatnění tohoto výsledku v sociálním kontextu (Sternberg, 2003). V textu se bude objevovat také pojem *vrcholový/špičkový výkon (peak performance)*. Ten odkazuje na dosahování jedinečných výsledků v rámci určité činnosti.

Je potřeba si uvědomit, že období špičkové výkonnosti u sportovců obecně končí dříve než ve většině ostatních oblastech lidské aktivity. Také doba jejího trvání bývá obvykle relativně krátká. Zatímco hudebník či vědec může být na vrcholu sil ještě v šedesáti, někdy dokonce i v sedmdesáti letech, většina sportovců už ve věku okolo 35 let odchází do „důchodu“. V některých sportech/disciplínách, které bývají označovány jako sporty *rané specializace* dokonce sportovní kariéra nezřídka končí už ve dvaceti letech!

Psychické vlastnosti (psychological characteristics) odkazují na dlouhodobější a stálější znaky osobnosti člověka. Lze mezi ně zařadit například temperament, schopnosti, dovednosti, charakter, vůli, či postoje. Někdy se hovoří v tomto kontextu také o *rysech osobnosti (personality traits)*.

Vlohy (aptitude) jsou zcela vrozený předpoklad člověka k nějaké duševní, fyzické činnosti nebo fyziologickému či antropometrickému růstu. Někdy se také pro vlohy užívá označení *predispozice*, které lze v podstatě považovat za synonymní.

Pro sportovní oblast pak Geron (1978) dělí vlohy na dvě skupiny. Do první skupiny zařazuje předpoklady, které lze nalézt u šampionů v daném sportovním odvětví, které se přímo promítají do sportovního výkonu. Druhou skupinou předpokladů jsou kvality nutné k tomu, aby se tyto vlohy u jedince rozvinuly. Jedná se tedy o predispozice, které podmiňují sportovní růst.

Schopnost (ability) Carroll (1996, 14) definuje jako „variace v individuálních kapacitách odpovídat úspěšně na úkoly lišící se v obtížnosti a pravděpodobnosti, že daný jedinec dokáže tyto úkoly provést“. Podle Jensena (1999) se do jisté míry jedná o biologickou proměnnou, která je však částečně přenášena geneticky (McGue & Bouchard, 1998) a částečně utvářena prostředím (Ceci, 1996). To znamená, že její úroveň není stabilní. Je to kvalita, způsobilost, která umožňuje prokázat specifický výkon v jedné či více oblastech v daném čase. Výslednou

kvalitu schopnosti tedy tvoří jak vrozený základ (vloha), tak do značné míry environmentální vlivy, například trénink či stimulující prostředí (*kapitola 3.3*).

Schopnost promítnutou do konkrétní podoby činnosti učení či tréninkem budu nazývat *dovednost (skill)*. Podle Baileyho a Morleye (2006) se jedná o progresivní projev schopností ve formalizovaných výsledcích.

Mentální dovednost (mental skill) Schmidt (1991) definuje jako adaptivní organizované sekvence kognitivních procesů, vytvořených a procvičovaných u jedince za účelem dosažení optimálního výsledku. Lze je zařadit pod psychické vlastnosti. V obecné české psychologické terminologii se takový termín v podstatě nevyskytuje – hovoří se spíše o psychických schopnostech. Domnívám se ale, že ve sportovní oblasti je termín „mentální“ provázán s psychickou složkou sportovce. Projevuje se to ve slovních spojeních jako například „mentální kouč“, „mentální trénink“ či „mentální příprava“. Obdobně je tomu i v anglosaském světě, kdy se o „mental skill“ hovoří především ve sportovním odvětví.

Právě posuzováním mentálních dovedností se zabývá dotazník OMSAT-3*, který chci přeložit a částečně standardizovat v rámci své disertační práce.

3.1.3.1 Rozlišení talentu a nadání

Většina klíčových anglicky píšících badatelů pojmy talent (*talent*) a nadání (*giftedness*) nerozlišuje a považuje je za synonyma (např. Davis & Rimm, 1998; Mönks & Mason, 2000; Tannenbaum, 2003; ze sportovní oblasti pak Abbott, Collins, Martindale, & Sowerby, 2002; Baker, Schorer, & Coble, 2012; Collins, Button, & Richards, 2011; Durrand-Bush & Salmela, 2001). V České republice tento přístup reprezentují v psychologii například Hříbková (2009) či Portešová (2005), ve sportovní oblasti pak Mudrák (2009). Nediferencovat mezi pojmy doporučuje sportovní psycholog Dočkal ve své důkladné analýze obou pojmů v publikaci *Psychológia nadania* (Dočkal, Musil, Palkovič, & Miklová, 1987). Jejich historickým a lingvistickým rozborem dochází k přesvědčení, že znamenají totéž, navíc i v běžné řeči jsou užívány jako synonyma. Proto na rozdíl od Periče doporučuje považovat termíny za *zaměnitelné*.

Řada autorů však pojmy odlišuje na základě různých kritérií, proto se jim budu obšírněji věnovat v následujícím textu. Poukazují totiž na odlišné atributy talentu a nadání.

3.1.3.2 Potenciál k budoucímu výkonu

Obecně se autoři (včetně těch, co termíny rozlišují) shodují na tom, že talent i nadání je potenciál k výkonu či úspěchu v určité oblasti lidské činnosti, který může či nemusí být rozvinut v závislosti na působení vnějšího prostředí, vlastní aktivity a řady dalších faktorů.

Talent i nadání představují tedy nutnou, nikoli však postačující podmínku pro budoucí výjimečný výkon (Tannenbaum, 2003). Označují skupinu lidských vlastností, na jejichž základě lze již předem do jisté míry uvažovat o vyšší budoucí úrovni výkonu a o množství vynaloženého úsilí nutného k jeho dosažení (Brown, 2002). Jednotní jsou badatelé i v názoru, že talent a nadání bývají do jisté míry vrozené (Yun Dai & Coleman, 2005). S tím souhlasí i Howe, Davidson a Sloboda (1998), kteří uvádějí, že talent a nadání jsou alespoň částečně dědičné.

Perič (2006; Perič & Suchý, 2010) v kontextu talentu a nadání hovoří pouze o vlohách – tedy o čistě vrozených attributech. Výše zmínění badatelé se však shodují na tom, že se jedná především o *aktuální potenciál* ve vztahu k budoucímu výkonu a jeho rozvoji. V něm jsou však obsažené i naučené a získané komponenty – například vlivy prostředí či aplikovaného tréninku. Technicky vzato, potenciál pro budoucí výkon s talentem v Peričově pojetí lze ztotožnit pouze v okamžiku početí člověka – tedy v době, kdy je potenciál zcela spojen s jeho genofondem a vlohami.

Jistou oporu pro spojení nadání a talentu s čistě vrozenou složkou lze nalézt v populárních pracích Gagného (1985, 2004, 2011). Ten, podobně jako ostatní badatelé, hovoří o vlohách jako o vrozených jednotlivých předpokladech, které nazývá *přirozené schopnosti*. Za nadání pak považuje souhrn těchto vloh uplatnitelných v nějaké oblasti lidského snažení, přičemž vymezuje čtyři takové oblasti (intelektuální, sociální, tvořivé, senzomotorické). Až do tohoto bodu se tedy s Peričem shodují. Gagné totiž také na nadání nahlíží jako na něco statického, neměnného. Ovšem talent je v jeho pojetí *dynamický* fenomén. Talentem míní soubor schopností, které jsou výsledkem interakce vloh (přirozených schopností) a vlivů prostředí či tréninku. Jedná se tedy o rozvíjené nadání. Ve výsledné podobě talentu je tak vždy obsažena zkušenostní složka. Dobře to dokumentuje následující teze: „[N]adání se vyznačuje potenciálem disponovat nadprůměrnými přirozenými schopnostmi, zatímco talent se vyznačuje nadprůměrným systematickým rozvojem těchto schopností označovaných v tomto případě jako kompetence (vědomosti a dovednosti).“ (Gagné 2011, 11)

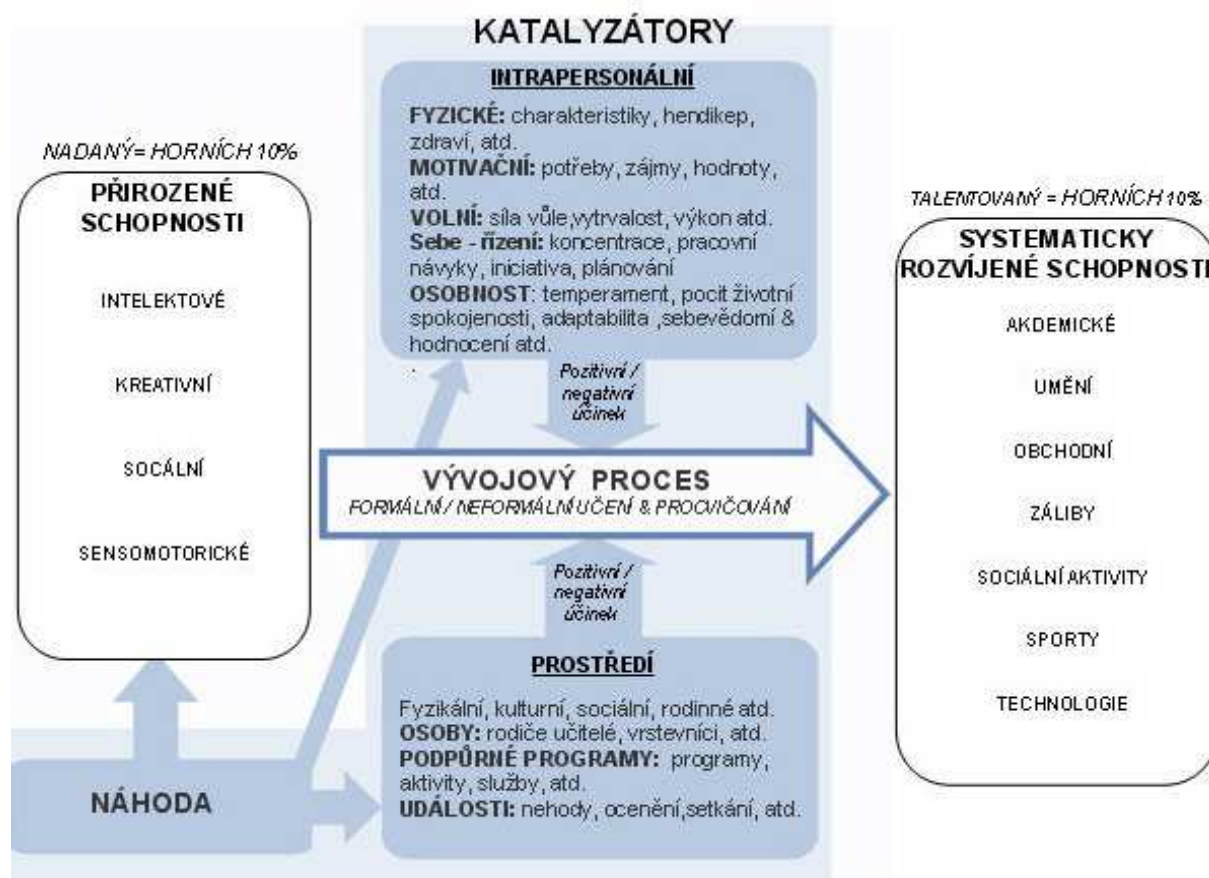
To znamená, že zatímco nadání je v Gagného pojetí u člověka vrozené, talent člověka je jiný ve dvou letech a jiný v dospělosti. Neustále se vyvíjí a dokonce o něj můžeme postupem času i přijít (Gagné, 2004). Sportovec tak může mít jiný talent pro rychlobruslení například ve dvanácti letech a jiný v osmnácti letech.

Tento rozdíl lze u Gagného (2004) vyjádřit také pojmy *genotypické nadání* (nadání) a *fenotypické nadání* (talent). Talent se z nadání postupně vytváří prostřednictvím zrání vloh, formálního a neformálního učení či procvičování. Nabývá rozličných forem v závislosti na

tom, jaké aktivitě se jedinec věnuje. Pro porozumění tomuto vývojovému procesu Gagné (2004) doporučuje brát v úvahu další tři komponenty, které se na proceduře podílí. Tyto komponenty označuje jako *interpersonální katalyzátory*, *katalyzátory prostředí* a *náhodu*.

Náhodě Gagné připisuje ze všech komponent nejvyšší důležitost. Významně ovlivňuje vzájemnou interakci jednotlivých faktorů. Především pak stojí v pozadí „dvou zásadních vrhů kostkou – vlastností, které dítě zdědí, a prostředí, do něž se narodí“ (Gagné, 2004, 136).

Vše shrnuje (Obrázek 1) ve svém *Diferencovaném modelu talentu a nadání* (*Differentiated Model of Giftedness and Talent – DMGT*, Gagné, 2004).



Obrázek 1. Diferencovaný model talentu a nadání (Gagné, 2004)

S pojetím Gagného se u nás ztotožňuje ve sportovní oblasti například Kodým (in Dočkal, 2005), když spojuje nadání s vlohami a talent s aktuálně se projevujícími specifickými činnostmi. Nadání tedy vztahuje k dědičným dispozicím a talent již k rozvinutým, výchovou a prostředím ovlivněným projevům nadprůměrných schopností.

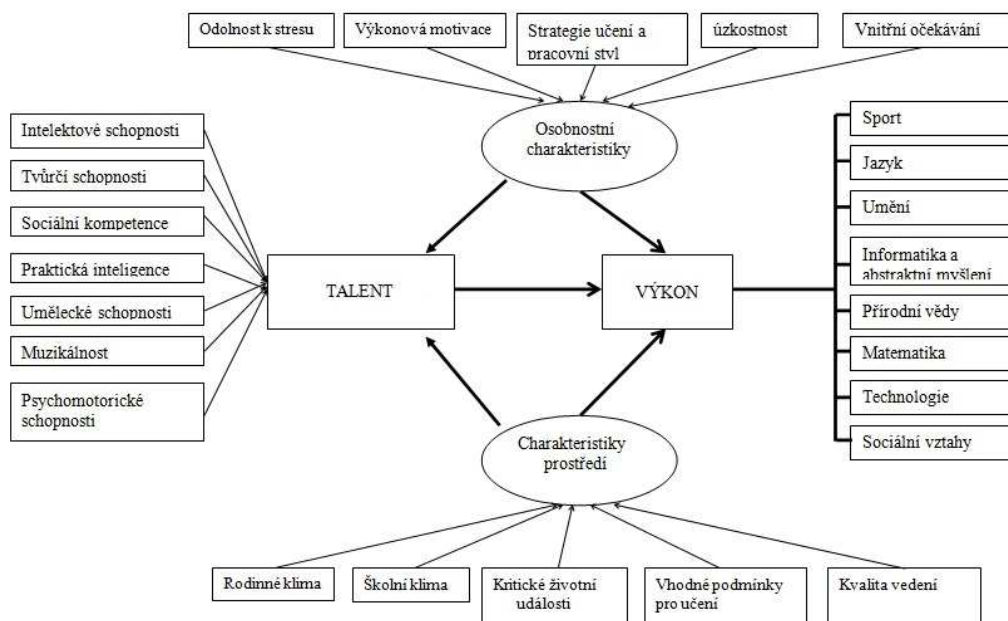
Domnívám se však, že toto rozlišení mezi termíny můžeme v praxi uplatnit jen velmi obtížně. Ve velké většině případů totiž hovoříme o talentu u dětí či mládeže, nikoliv však u

novorozenců. Také Baker, Schorer a Cobley (2012) ke Gagného modelu poznamenávají, že jeho pojetí má sice svůj teoretický význam, ovšem z praktického hlediska identifikace sportovců s největším potenciálem má jeho diferenciací pojmů talent a nadání jen velmi malý přínos. Význam Gagného koncepcí podle nich spočívá především v popsání řady faktorů, jejichž vzájemná interakce se na výsledné podobě talentu podílí.

3.1.3.3 Psychické vlastnosti jako součást talentu

Perič (2010) uvádí, že psychické vlastnosti jsou v talentu ve sportu zastoupeny jen v omezené míře. S tímto jeho názorem nesouhlasím. Například Dočkal (1987) dokumentuje faktory ovlivňující míru talentu, když rozlišuje jeho předpokladovou a aktivizační složku. Do předpokladové složky řadí vlastnosti, které jsou základními předpoklady k úspěchu v nějaké činnosti. Jsou to jakési „nástroje činnosti“. Mezi ně patří tělesné vlastnosti, schopnosti, dovednosti a vědomosti. Aktivační složka je zodpovědná za to, jak se jednotlivé nástroje z předpokladové složky uplatní v činnosti. „Dodává jim energii, reguluje směr a vytrvalost jejich působení.“ (Dočkal, 1987, 40) Patří mezi ně aktivita a nespecifická motivace k činnosti, vlastnosti vůle a zaměření osobnosti (kognitivní styl), což jsou klíčové psychické vlastnosti. Gagné (2004) podobně hovoří o interpersonálních katalyzátorech. S tímto postojem se ztotožňují i další autoři jak z mimosportovního prostředí (např. Bloom, 1985; Ericsson, 2004), tak z oblasti sportu (Bailey et al., 2010; Gould, Greenleaf, Guinan, Dieffenbach, & McCann, 2001; Gould, Jackson, & Finch, 1993; Reilly, 2000). Baker, Schorer, a Cobley (2012) dokonce tvrdí, že pokud jedinec nemá vůli, nemůžeme u něj hovořit o talentu.

Právě důležitost psychických složek popisuje i koncepce Hellera (1991; 2001), využívaná především v německy mluvících zemích. Vychází z modelu Gagného (1985). Ve svém *Mnichovském modelu nadání (Munich Model of Giftedness; Heller, 2001)* znázorňuje nadání jako multifaktorový konstrukt, ovlivňovaný sítí psychických činitelů (například *motivace, zájem, odolnost k stresu, centrální očekávání*) a sociálních činitelů. Spolu s prediktory – schopnostmi, se podílí na podobě výkonnosti v jednotlivých oblastech lidské činnosti. Heller mezi pojmy nadání a talent nerozlišuje, a znázorňuje i vztah dalších komponentů, které se podílejí na výkonnosti (Obrázek 2).



Obrázek 2. Mnichovský model nadání (MMG, Heller, 2001)

3.1.2.4 Vztah k oblasti činnosti

Koncepty nadání a talentu historicky vycházejí ze studia schopností myšlení, především inteligence – viz například práce Galtona (1869), Hollingwortha (1942) či Termana (1954). Ve sféře intelektových schopností se pak s talentem a nadáním setkáváme nejčastěji. Nejprve se spojovalo s kvalitou *g-faktoru* – obecné inteligence, která se projevuje ve veškerých kognitivních aktivitách člověka (např. Carrol, 1996; Terman, 1925). Postupně se však termíny začaly běžně užívat pro hodnocení vloh a schopností také v jiných oblastech lidské aktivity, mimo jiné i ve sportu. Tuto proměnu lze vyzorovat například v *teorii rozmanitých inteligencí* (*Theory of Multiple Intelligences*; Gardner, 1999). Gardner vymezil devět relativně ohraničených, na sobě nezávislých oblastí, v nichž se talent a nadání může projevit (jazykové, hudební, logicko-matematické, prostorové, tělesně-pohybové, interpersonální a intrapersonální, přírodovědecké a existenciální). Mít či nemít talent v dané oblasti přímo souvisí s přítomností či absencí daného typu inteligence. Odvětví sportu pak souvisí především s tělesně-pohybovou inteligencí (*kapitola 3.2*).

Právě na základě oblasti, ke které se nadání či talent vztahuje, rozlišují někteří autoři mezi pojmy. Například Williams a Williams (in Dočkal, 1983) termín nadání uplatňují výlučně pro pojmenování jedinečných schopností v intelektuální oblasti. O talentu pak hovoří, pokud se jedná o sport, hudbu či výtvarné umění.

Existuje řada dalších klasifikací oblastí, ve kterých se může nadání či talent projevit (např. Passow, 1993). Heller (2001) například definuje sedm základních sfér, kde se nadání

může objevit (Obrázek 2). Uvádí však, že přestože tyto oblasti jsou v literatuře citovány vůbec nejčastěji, potenciálních sfér existuje více a jejich počet záleží na teoretickém rámci či pojetí. Smékal (2004) k tématu dodává, že existuje tolik druhů nadání, kolik je druhů lidské činnosti a Csikszentmihalyi, Rathunde a Whalen (1993, 23) poznamenávají, že „talent je schvalovací nálepka, kterou klademe na rysy, které mají kladnou hodnotu v konkrétním kontextu, ve kterém žijeme“. Talent tedy považují za společenský koncept.

3.1.2.5 Dynamické pojetí talentu

Talent dříve býval považován za něco stabilního, pevně daného, v čase trvalého. V posledních letech se ve sportu stále významněji uplatňuje Simontonovo (1999, 2003, 2005) pojetí talentu, které jej nepovažuje za něco neměnného. Simonton se podrobně zabýval potenciálními aspekty, jež přispívají k rozvoji talentu. Vše popisuje ve svém *emergengeticko-epigenetickém modelu vývoje talentu (Emergenetic and Epigenetic Model)*. Předpokládá, že jednoduché aditivní modely popisující talent jako výsledek setkání několika obecných faktorů, neumožňují dostatečně zachytit variabilitu tohoto jevu v populaci. Proto doporučuje, abychom k němu přistupovali jako k vícedimenzionálnímu a multiplikativnímu procesu.

V první, *emergengetické části* svého modelu Simonton (1999) popisuje povahu individuálních rozdílů určujících talent. V druhé, *epigenetické části* se zabývá možnostmi, jak se talent může rozvíjet. Talent je podle Simontona (1999; 2005) tvořen velkým množstvím vrozených, ale i získaných komponentů, jejichž optimální konfigurace vyplývá přímo z požadavků daného oboru. Tyto komponenty mohou být jak obecné (např. pohybová inteligence), tak specifické (např. tělesná výška, stavba svalů). Vhodnost jejich kombinace podmiňuje úspěch v jakékoli oblasti lidské činnosti, tedy i ve sportu. Simonton (1999) však nepředpokládá že se jejich účinky sčítají, ale že se jejich vlivy násobí. To v praxi znamená, že případnou nízkou úroveň některého významného atributu lze jen velmi obtížně kompenzovat, a talent se tak projeví jen v omezené míře.

Simonton (1999) je přesvědčen, že a) různé atributy talentu se vyvíjí nezávisle na sobě, b) u každého jedince probíhá tento vývoj atributů odlišně. Z toho pak vyvozuje závěry o charakteru vývoje talentu:

1. Díky různé rychlosti dozrávání nezbytných komponentů se talent může projevit jak v raném tak v pozdějším věku, a to v závislosti na tom, kdy začne dozrávat poslední nezbytný komponent.

2. Z tohoto důvodu lze talent u člověka jen velmi obtížně identifikovat, protože vždy budeme hodnotit pouze jeho momentální stav.
3. Postupně bude kvůli dozrávání komponentů přibývat talentovaných jedinců, a naopak se budou objevovat lidé, kteří talent ztratili kvůli novým požadavkům daného oboru.
4. Z multiplikativního modelu vyplývá, že pokud je u jakéhokoli konkrétního atributu hodnota nula, či pokud je hodnota velmi nízká, vysoce rozvinutých schopností nelze dosáhnout.

Pro Simontona, podobně jako pro Gagného (2004; 2011), tedy talent není fixní kvalitou, ale v rámci vývoje se může proměňovat, nečekaně se objevovat a zase mizet. Má dynamickou *podstatu* a skládá se z vrozených i získaných složek. Tím jen podtrhuje skutečnost, jak neskutečné je talent kvůli jeho nestabilní povaze spolehlivě identifikovat. Naopak, zdůrazňuje potřebu stimulujícího prostředí jako katalyzátoru celého procesu. Tím se výrazně liší od Peričova (2006) pojetí talentu jako vrozeného a statického atributu, na jehož výslednou podobu nemá prostředí či samotný jedinec vliv. Nutno podotknout, že Simontona (1999) koncepce je ve sportu a sportovní psychologii v anglicky psané odborné literatuře široce přijímaná.

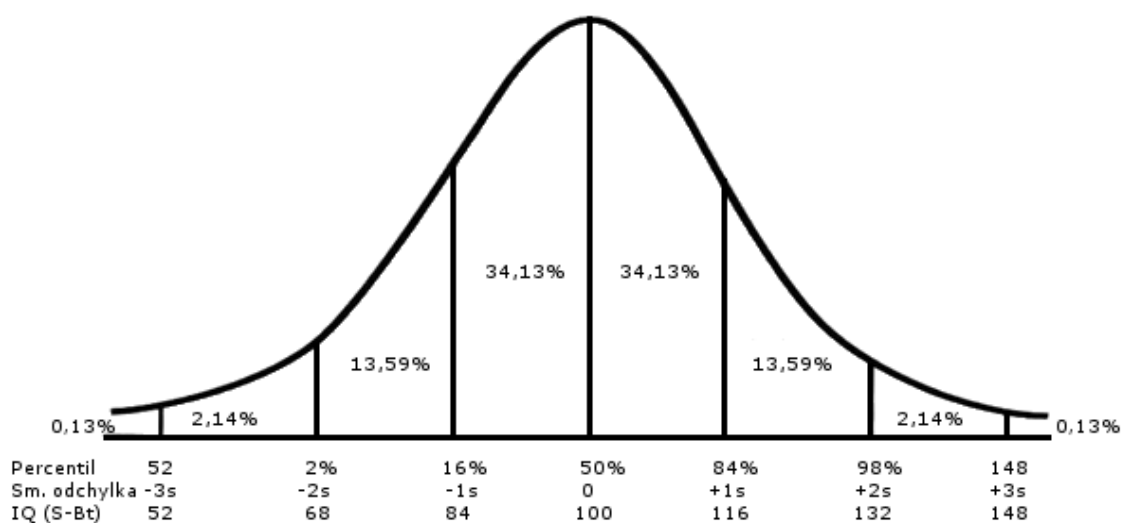
V praxi však může být aplikace Simontona (1999) modelu velmi obtížná. Jeho účinnost je totiž závislá na identifikaci všech aspektů, které přispívají k odborným schopnostem v jakékoli konkrétní sportovní disciplíně. Identifikace každého aspektu je zde proto nezbytná.

3.1.2.6 Práh talentu a nadání

Je možné objektivně říci, kdo ještě je a kdo už není sportovně talentovaný?

Obecně se předpokládá, že výskyt talentu a jeho kvalita kopíruje Gaussovo rozložení (aplikace na IQ v Obrázek 3).

Co se týče hodnot IQ, většinou se jako hranice talentu uvádí hodnoty vyšší než dvě směrodatné odchylky od průměru, ($IQ > 130$) či percentil 95, což vyděluje jako talentované 2–5 % populace.



Obrázek 3. Rozložení IQ podle Stanford-Binetova modelu

Perič (2010) uvádí, že hranicí talentovanosti ve sportu jsou 3 procenta. S touto hodnotou souhlasí i řada dalších autorů (Bouchard, Malina, & Pérusse, 1997; Bunc in Perič & Suchý, 2010; Joch, 1992) O jeho úrovni dále Perič hovoří jako o maximálním předvedeném výkonu. Oproti tomu však popisuje talent jako atribut, který je založen čistě na vlohách. Je však nasnadě, že v maximálním projeveném výkonu jsou obsaženy i jiné než vrozené předpoklady (stimulující prostředí, trénink, štěstí). Proto se domnívám, že Peričovo pojetí termínů není konzistentní.

Gagné (2004) stanovuje méně přísnou mez, za nadané považuje 10 % populace v každé oblasti. Skupinu nadaných tak člení na pět úrovní, postupujících od „mírného“ nadání až po „extrémní“, kde každou úroveň tvoří 10 % úrovně předchozí. Stejně člení i koncept talentu. Při určování úrovně nadání mu jako referenční skupina slouží celá populace vrstevníků, v případě talentu pak všichni, kteří se pokusili zvládnout požadavky daného oboru a věnovali mu přibližně stejné množství času.

Velmi shovívavá kritéria pro práh talentu určuje Renzulli (1986), který tvrdí, že až 25 % populace lze považovat za talentované. Nejbenevolentnější postoj k práhu talentovanosti zauímají Ericsson, Krampe a Tesch-Römer (1993). Uvádí, že mimořádných výkonů může dosáhnout téměř každý jedinec, pokud je ochotný investovat dostatek energie do rozvoje svých vloh. Proto žádnou hranici nevytyčují. Výhodou širších hranic je to, že z větší části zahrnují i jedince, u kterých talent nemusí být na první pohled viditelný a snadno identifikovatelný.

Nejednotné postoje vědců naznačují, že *objektivně určit hranici talentovanosti nelze*. Je tomu tak i proto, že výskyt talentu představuje souvislé kontinuum. Hranice tak bude vždy podléhat subjektivnímu názoru ať už badatele, či trenéra. Každý z nich totiž může mít kritéria nastavena odlišně. Mudrák (2009, 18) proto konstatuje, že „práh nadání je v převážné většině případů určován arbitrárně, spíše než z výsledků výzkumů vychází z teoretického přesvědčení autorů či z praktických ohledů.“ Mudrák (2013) dále konstatuje, že badatelé-nativisté, kteří zdůrazňují vrozenou složku talentu nutnou pro rozvoj výjimečného výkonu, obvykle stanovují vyšší hranici než enviromentalisté. Toto jeho přesvědčení potvrzuje právě rozdíl v hranicích talentu stanovených Peričem (2010) a Bouchardem, Malinou, & Pérussem (1997) na straně jedné a Gagném (2004), Renzullim (1986) a Ericssonem et al. (1993) na straně druhé.

3.1.4 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K TERMÍNŮM TALENT A NADÁNÍ

Na základě analýzy poznatků a argumentaci s Peričovou definicí talentu lze shrnout klíčové body jako východiska pro vymezení pojmů talent a nadání ve sportovní oblasti.

1. Jedná se o potenciál k budoucímu výkonu.
2. Je to dynamický, v čase se vyvíjející atribut.
3. Skládá se z vrozených i získaných komponent, které podléhají zrání a učení.
4. Většina badatelů považuje termíny za synonyma. Ti, kteří poukazují na jejich odlišnost, je rozlišují podle různé kvality, nikoli podle kvantity.
5. Vztahují se k lidské činnosti – na různých úrovních od velmi obecné (*g-faktor*) až po specifickou.
6. Hranice talentovanosti je určována různě a podléhá přesvědčení badatele.
7. Psychické vlastnosti jsou důležitou složkou talentu, řada z nich podmiňuje jeho růst a vývoj.

Na základě těchto bodů budu pro potřeby své práce termíny talent a nadání v oblasti sportu považovat za synonyma. V textu budu však používat termín *talent* (s výjimkou úvodní kapitoly 3.1, citací a odkazů na práce Gagného a Periče). Ten ve sportu považuji za potenciál k budoucímu výkonu. Předznamenává množství vynaloženého úsilí, nutného k dosažení určité výkonnostní úrovně, i její maximální výši. Zahrnuje jak vrozené vlohy a z nich se vyvíjející schopnosti, tak i další vlivy nutné k výkonnostnímu růstu sportovce – především psychické vlastnosti. Talent chápu dynamicky jako rozvíjející se fenomén, podléhající působení zrání,

náhody, prostředí či procvičování. Vztahuje se ke konkrétní oblasti lidské činnosti, přičemž jen menšina lidí je talentovaná. Práh talentu pak považuji za arbitrární.

Zastávám dynamické pojetí talentu, kdy je tento fenomén složen z řady vrozených, ale i získaných komponent. Takový přístup mi poskytuje vhodný vědecký rámec pro diagnostiku nestabilních složek, jako jsou psychické schopnosti a mentální dovednosti. Možnostmi jejich identifikace se budu zabývat v následující kapitole.

3.2 IDENTIFIKACE SPORTOVNÍHO TALENTU

3.2.1 ÚVOD

Identifikace sportovního talentu u sportovců je téma, které se těší značné pozornosti badatelů (např. Abbott & Collins, 2002; Joch, 1992; Williams & Reilly, 2000; u nás Perič, 2006; Perič & Suchý, 2010). Přesná identifikace talentu je v řadě aspektů společensky výhodná. Maximalizuje se jí počet talentovaných jedinců účastnících se daného sportu, což vede k vyšší konkurenci a tím pádem i k většímu počtu špičkových sportovců, posouvání lidských možností a plnému rozvinutí potenciálu. Identifikace usnadní mladému sportovci rozhodování, který sport je pro něj nejvhodnější. Může mu také pomoci odhalit jeho silné a slabé stránky jako východisko pro jeho další rozvoj. Může také maximalizovat počet dětí, které mají pozitivní sportovní zkušenost a zažívají pocit úspěchu, pokud je pro ně vybrán správný sport. Tím je redukován počet těch, co se sportem končí, případně těch, co se po ukončení závodní kariéry sportu dále nevěnují ani rekreačně.

Prakticky se identifikace sportovního talentu u dětí využívá ke třem účelům:

1. Posouzení stavu vloh a schopností dítěte za účelem optimalizace jeho rozvoje.
2. Selektce vhodného sportu pro dítě.
3. Selektce vhodného dítěte pro sportovní disciplínu.

To nastoluje řadu etických otázek (více viz Vičar, 2016). Identifikace talentu se totiž často spojuje s výběrem dětí do týmů, někdy už v období tzv. „přípravky“, či s přijetím do sportovních tříd. Proces ale může probíhat kdykoli během sportovního vývoje, tedy i v pozdějším věku. Typickým příkladem takové pozdní identifikace a následné selektce je scouting, draftování či výběr a nákup vhodných hráčů do sportovního týmu.

Badatelé obvykle přistupují k identifikaci sportovního talentu ze tří různých perspektiv: z *biologické*, *motoricky-výkonové* a *psychologické*. Někdy se akcentuje i hledisko sociální, kdy se posuzuje rodinné prostředí, působení vrstevníků či kulturní vlivy.

V této kapitole poukážu na přednosti a nedostatky jednotlivých perspektiv. Budu se také snažit prokázat, že když nebudeme v rámci multidisciplinárního přístupu brát v potaz psychologickou perspektivu, lze budoucí špičkový výkon odhadovat jen obtížně. Právě přeložený dotazník OMSAT-3* poskytuje nástroj, jak posoudit stav vybraných psychických vlastností mladého sportovce výhodných pro dosažení špičkové výkonnosti.

3.2.2 IDENTIFIKACE TALENTU

3.2.2.1 Historie a současnost

Myšlenka odhalit včas děti obdařené vlohami, soustředit se na jejich rozvoj a vychovat z nich úspěšné sportovce není nová. Talentovaní jedinci byli selektováni již ve starověkém Řecku, a to dokonce ještě před Olympijskými hrami (776 před n. l.). Velkého rozmachu však tento obor dosáhl až v nedávné době, především v bývalé NDR. Intenzivně se mu věnovala řada vědců i v dalších zemích Sovětského bloku. Po pádu železné opony štafetu převzaly země jako Austrálie, Velká Británie, Čína či USA. Ty do tzv. Programů identifikace a vývoje talentu (*Talent Identification and Development programs – TID*) investují nemalé zdroje ve snaze nalézt budoucí šampióny a poskytnout jim kvalitní podmínky pro růst.

V České republice se identifikace sportovního talentu obvykle zaměřuje pouze na vybrané motorické a biologické komponenty talentu. Praxe navazuje na výzkumy a zkušenosti z předrevoluční éry (například Havlíček et al., 1971) a především na ty z bývalé NDR. Jejich souhrn lze nalézt například v publikaci Jocha (1992) *Das sportliche Talent: Talenterkenung-Talentforderung-Talentspektiven*. Přes mnohé zajímavé a podnětné poznatky z tohoto období upozorňují Riordan (1993) či Abbottová a Collins (2002) na četná metodologická úskalí a nepřesnosti, které tyto studie vykazují.

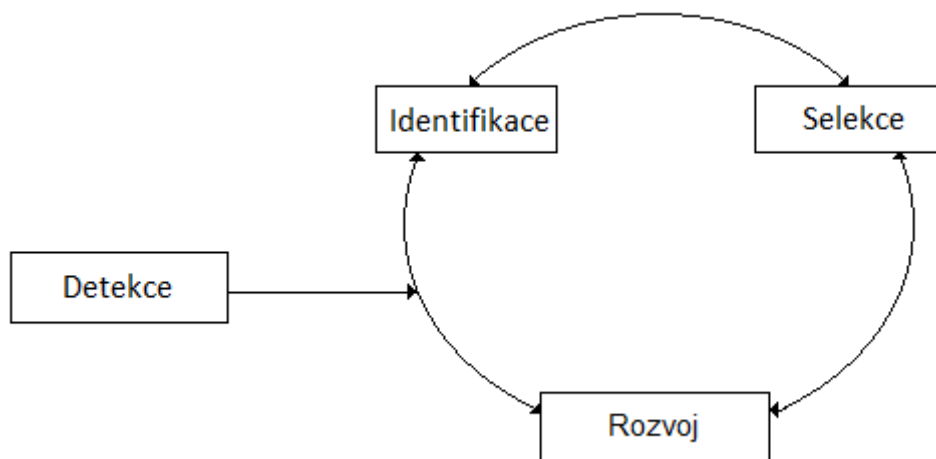
3.2.2.2 Detekce, identifikace, selekce a rozvoj

Ve sportu lze růst k vrcholovému výkonu rozdělit na několik hlavních stádií (Borms, 1994) – na detekci, identifikaci, selekci a rozvoj (Obrázek 4, Williams & Reilly, 2000).

Detekce (detection) znamená objevení sportovních vloh u jedinců, kteří ještě nejsou aktivně zaangažováni v žádném sportu. *Identifikace (identification)* pak značí proces rozpoznávání potenciálu stát se vrcholovým sportovcem u již aktivních, praktikujících mladých sportovců. V mojí práci však budu pro objevení vloh u aktivních i neaktivních sportovců shodně užívat pojem *identifikace*.

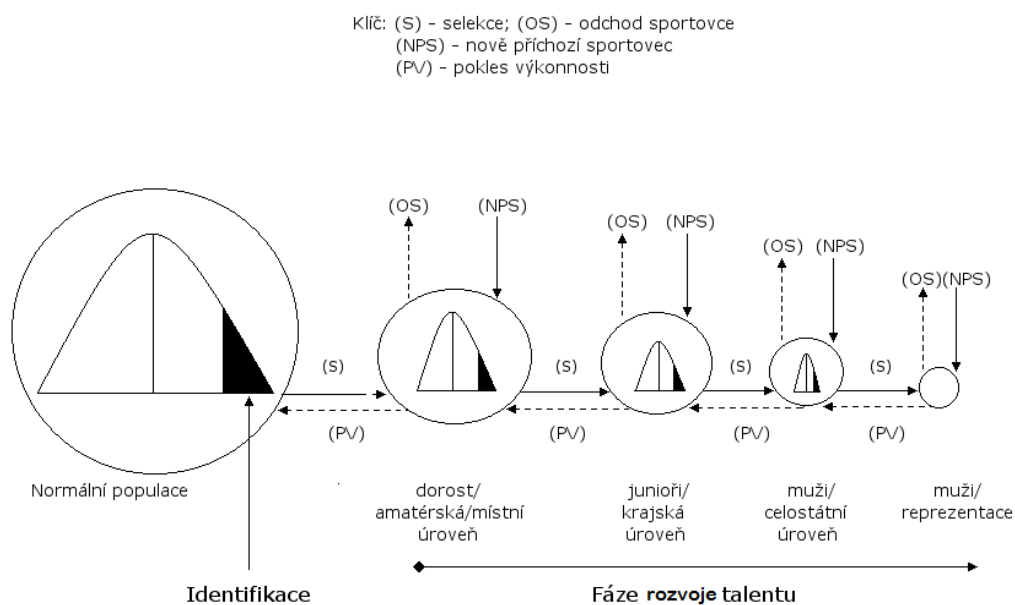
Selekcí (selection) se rozumí výběr sportovců. *Rozvoj (development)* pak implikuje poskytování vhodných podmínek vybraným sportovcům, aby mohli rozvíjet svůj potenciál (Abbot & Collins, 2004).

Šipky v diagramu znázorňují vztahy a vzájemné působení mezi detekcí, identifikací, selekcí a rozvojem.



Obrázek 4. Klíčová stádia v identifikaci a rozvoji talentu ve sportu (Williams & Reilly, 2000, 659)

Procesy rozvoje talentu, identifikace a selekce od začátku sportovní kariéry po vrcholovou výkonnost znázorňuje Obrázek 5 (Cobley, Cook, Chapman, Till, & O'Hara, 2009).



Obrázek 5. Rozvoj talentu podle: Cobley, Cooke, Chapman, Till, & O'Hara, (2009, 6)

Obrázek 5 dokumentuje několik trendů:

1. Se zvyšující se výkonnostní úrovní ubývá sportovců, kteří jí dosahují.
2. Jen část sportovců bývá vybrána a jen menšina má pro dané sportovní odvětví vhodné vlohy.
3. Díky identifikaci a selekci se skupina vybraných obvykle ve svých fyzických, antropometrických i psychických charakteristikách stává stále více homogenní. Selekcce totiž většinou probíhá na základě nějakého zvoleného kritéria, které je u těch vybraných, na rozdíl od těch neúspěšných, objeveno.
4. Sportovci, kteří nedosahují potřebné výkonnosti nebo nesplňují kritéria, aby byli vybráni do dalšího stadia, se mnohdy přeorientují na jiný sport (odchod sportovce – OS, nově příchozí sportovec – NPS). Obvykle se jedná o disciplínu, která je činnostně alespoň zčásti podobná té původní (Bullock, 2009). K tomuto transferu dochází spíše v ranějších fázích rozvoje sportovce, postupně je totiž stále obtížnější dosáhnout odpovídající výkonnostní úrovně v novém sportu.
5. Kdykoliv během celého procesu může dojít k stagnaci či poklesu výkonnostní úrovně (PV). K té dochází i po ukončení aktivní sportovní kariéry.

3.2.2.3 Identifikace jako predikce

Identifikace sportovních vloh a talentu není v podstatě nic jiného než predikce budoucího sportovního výkonu. Jinak řečeno, u zkoumaného jedince zjišťujeme, jaké výkonnostní úrovně, za předpokladu kvalitního vedení, může dosáhnout. Nepoužijeme-li dostatečně kvalitní metody, může docházet k tzv. *chybě výběru – pozitivní* či *negativní*. To dokumentuje celá řada případů, kdy sportovec nebyl vybrán do týmu, k závodu či zápasu, ale nakonec dosáhl mnohem lepšího výkonu, než vybraní sportovci (Hošek in Vaněk, Hošek, Rychtecký, & Slepíčka, 1980).

Obecně lze říci, že predikční validita diagnostických nástrojů užívaných k posouzení sportovního talentu u dětí ve vztahu k dospělému výkonu je velmi nízká. Zvyšuje se souběžně s dospíváním a zráním zkoumaného jedince (Reilly, 2000). Na druhou stranu se snižuje s časovou odlehlostí doby, na kterou chceme výkon odhadovat. Multidimenzionální testovací nástroje (tedy takové, které berou v potaz vícero perspektiv a neomezují se pouze na jedinou, například biologickou složku), pak zpravidla vykazují vyšší predikční validitu než nástroje zaměřené pouze na jednu složku talentu. Zkvalitňováním diagnostických nástrojů by mělo docházet k eliminování těchto chyb výběru. Bohužel této tematice není věnována systematická pozornost, většina našich sportovních federací či klubů nemá archivované

vývojové databanky ukazatelů, jak tomu bylo v době sportovních tříd a tréninkových středisek mládeže. Proto se v praxi uplatňují především „laické výběry“, například dítě vybírá trenér na základě svých zkušeností a „expertního“ posouzení či pouze na základě testů motorické úrovně, jak doporučují Bunc (2000) či Perič (2006)

3.2.2.4 Vědecké přístupy k identifikaci

Podle Graye a Pluckera (2010) je identifikace sportovního talentu pro výzkumníka výzvou a je obtížná v podstatě v jakémkoli věku svěřence a v kterémkoli sportu. Jako téměř nemožné se jeví především oddělení vrozené vlohy od vlivů prostředí či aplikovaného tréninku, tedy rozlišení mezi vlohami a schopnostmi. Přitom právě toto rozlišení je podle Boucharda, Maliny a Pérusse (1997) a Bunce, Horčice a Dostálové (2000) základním předpokladem pro úspěšné rozpoznání talentu. Jedná se tedy de facto o rozlišení mezi nadáním a talentem podle Gagného (1999), jak bylo popsáno v kapitole 3.1. Tato diferenciací ovšem není technicky možná, dokud nebude podrobně zmapován lidský genom a jeho projevy ve sportovním výkonu. Situaci navíc komplikuje skutečnost, že se zvyšujícím věkem jedince roste podíl naučené složky. I proto se jeví jako výhodnější uplatňovat dynamický přístup k identifikaci, který zohledňuje jak vrozené předpoklady, tak naučené komponenty a jejich vzájemnou interakci.

Celkově lze říct, že dochází k postupnému příklonu od intuitivního přístupu spojeného s kvalifikovaným úsudkem trenérů k empirickému pojetí (např. Abbott & Collins, 2002; Bailey, Collins, Ford, MacNamara, Toms, & Pearce 2010; Gould, Greenleaf, Guinan, Dieffenbach, & McCann, 2001; Joch, 1992; MacNamara, Button, & Collins; 2010, Salmela & Durran-Bush, 2001).

Autoři se shodují, že základními kameny úspěšné identifikace talentu na vědecké bázi je definování vlastností a schopností, kterými má dospělý úspěšný sportovec disponovat. Jinými slovy: je potřeba znát kritérium, které chceme predikovat. To se však značně liší podle jednotlivých disciplín. Dále je potřeba rozpoznat vlohy, na nichž se tyto schopnosti zakládají, kromě bio-fyziologických také psychické, které napomáhají rozvoji sportovce v dlouhodobém horizontu. Následně je nutné tyto vlohy identifikovat u dětí a rozpoznat jejich kvalitu. Posledním krokem je důkladný popis toho, jak se tyto atributy vyvíjí v čase, jaké na ně působí vnější vlivy a jaká je jejich vzájemná interakce.

Vymezení schopností a dovedností, kterými má dospělý úspěšný sportovec disponovat, je v literatuře označováno různě. Sovětská literatura tento proces nazývá *tvorba modelu budoucího sportovce* (Volkov & Filin 1983), v anglosaském světě se uplatňuje pojem *identifikace kritéria výkonu* (*Identification of Performance Criteria*; Régnier & Salmela,

1987).

U nás se hojně využívá tzv. *sportogram* (Kodým, Blahuš, & Hříbková, 1987). Jedná se o komplexní studii jednotlivých kategorií sportovních činností dle nároků na psychiku jedince. Součástí jeho tvorby jsou analýzy konkrétních sportovních činností, jejich rozbor na jednotlivé úkony (operace) a definování klíčových momentů, které mají rozhodující význam pro úspěšné provádění té či oné činnosti.

Hošek (2005) pak dodává, že psychické vlastnosti, které jsou pro daný sport žádoucí, popisují *psychosportogramy*, které formulují specifické požadavky daného sportu na psychiku člověka a to z hlediska vlastností koncentrace, rozhodovacích procesů, volního úsilí či psychických vlastností a dovedností otevřených i uzavřených. Přes četné odkazy v literatuře (např. Válková in Hodaň, Šebek, & Hofmanová, 2013, která uvádí jejich členění) existuje metodologicky precizně zpracovaných sportogramů a psychosportogramů do dnešního dne jen minimum.

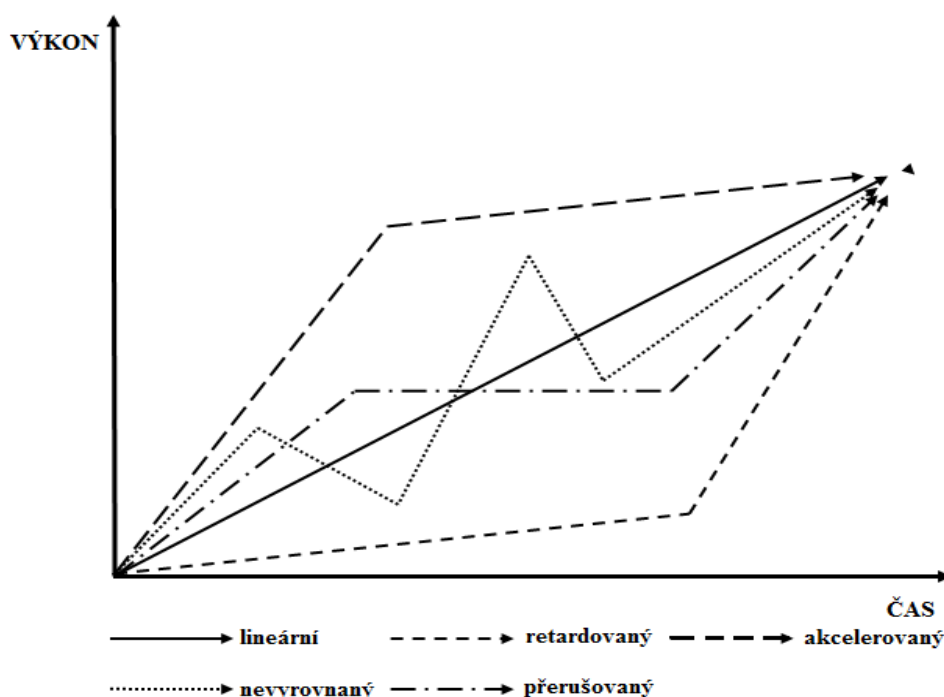
Perič (2006) zavádí pojem *jádro výkonu*. Definuje jej jako schopnosti, které jsou žádoucí pro kvalitní výkon v daném sportovním odvětví. Deklaruje, že právě toto jádro je kritériem, k němuž by se měla vztahovat identifikace talentu. Jádro výkonu je v některých disciplínách snáze analyzovatelné (např. atletika) než v jiných (např. lední hokej), a to v závislosti na tom, zda sportovci soutěží proti sobě *souběžně* nebo *protichůdně*.

Souběžné soupeření charakterizuje především větší množství soupeřů. Výkon každého z nich je ohodnocen nějakou nezávislou fyzikální veličinou (např. časem, vzdáleností) či bodovou škálou. V protichůdném soupeření bývá pouze jeden protivník, může to být jednotlivec či tým. Vítězství je podmíněno prohrou soupeře. Bývá jej dosaženo překonáním soka počtem specifických „zásahů“, např. počtem vstřelených košů či gólů (Perič, 2006).

Reilly, Williams, Nevill a Franks (2000) konstatují, že identifikace vhodných vloh je mnohem složitější v týmových sportech než v těch individuálních, protože ty jsou obvykle zaměřeny na jednu činnost (např. hod oštěpem). To znamená, že se v nich uplatňuje menší počet schopností, potažmo vloh, a ty jsou pak snáze rozpoznatelné. Navíc v týmových sportech obvykle bývá zapojeno mnohem více nepřímých faktorů ovlivňujících výkon (vztahy mezi hráči, týmový duch apod.).

Dalším krokem při vědecké identifikaci talentu je odhalení odpovídajících vloh a schopností u dětí či mládeže. Badatelé si často neuvědomují, že tyto fenomény se v čase rozličně vyvíjejí a modifikují. U dětí tak mohou nabývat zcela odlišné formy. I z toho důvodu je pro správnost procesu zásadní důkladný popis zákonitostí rozvoje vloh v čase, nejlépe za využití zakotvené teorie či longitudiálních výzkumů.

S tím souvisí i zažitá představa řady trenérů, ale i badatelů v tomto odvětví, že talent člověka je pouhým součtem jednotlivých vloh a že se rozvíjí lineárně. Přitom vývojových trendů existuje celá řada – např. lineární, akcelerující, retardovaný, přerušovaný či nevyrovnaný. Teorii trendů u nás uplatňoval už Švancara (1980), ale spíše v kontextu stimulace dětí s problémovým vývojem (Obrázek 6).



Obrázek 6. Vývojové trendy (upraveno dle Švancary, 1980)

Tuto představu kritizuje Simonton (1999, 2003, 2005) či Vičar et al. (2014), který doporučuje, abychom k výkonu přistupovali jako k vícedimenzionálnímu a multiplikačnímu procesu.

3.2.3 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA K POSUZOVÁNÍ SPORTOVNÍHO TALENTU

K identifikaci a výběru talentovaných jedinců na základě empirického principu lze přistoupit z různých perspektiv: z *biologické*, *motoricky – výkonové* či *psychologické*.

3.2.3.1 Biologická perspektiva

Je zřejmé, že excelentní výkony v některých sportovních odvětvích značně závisí na biologických vlastnostech jedince, především pak antropometrických a fyziologických parametrech. Například americký plavec a mnohonásobný rekordman Michael Phelps má rozpětí rukou neúměrně větší, než odpovídá jeho výšce podle obvyklého poměru tělesných rozměrů. To jej oproti soupeřům zvyhodňuje. Proto se v šedesátých a sedmdesátých letech

minulého století řada výzkumníků zaměřila na posouzení těchto atributů u vrcholových sportovců z jednotlivých sportovních odvětví (např. Correnti & Zauli, 1964; De Garay, Levine, & Carter, 1974; Tanner, 1964; Tittel, 1965). Nejčastěji se soustředili na somatotyp, tělesnou výšku, antropometrické údaje (pákové poměry), aerobní kapacitu, morfologické údaje (stavbu svalů a svalových vláken, kosterního aparátu apod.). Antropometrické a fyziologické atributy vhodné pro vrcholové výkony jsou především u individuálních, atleticky zaměřených sportů relativně snadno detekovatelné.

Badatelé vycházeli z předpokladů, že tyto vlastnosti jsou u člověka buď vrozené, nebo omezeně ovlivnitelné prostředím, například stravou či v některých případech bohužel také podpurnými doplňky a dopingovými praktikami. Právě genetický základ a snadná měřitelnost vedly k tomu, že jejich posuzování se v posledních padesáti letech stalo jedním z hlavních kritérií pro identifikaci sportovního talentu, a to již v dětství.

Zásadním předpokladem pro správnost měření je posoudit *biologický věk* (*biological age*) dítěte. Ten značí, jaké vývojové úrovně organismus dosáhl. Obvykle se získává rozborem kostí (Riegerová, Přidalová, & Ulbrichová, 2006). Chybou je, když se bere v potaz pouze *věk kalendářní* (*chronological age*), spočítaný podle data narození. Dospívání dítěte je totiž velmi individuální. Pozdně dospívající děti mohou být v takto nastavených testech znevýhodněny, a naopak akcelerovaní jedinci upřednostněni, neboť jejich aktuální fyzický fond je neporovnatelný s parametry jejich „normálních“ vrstevníků. Opožděné děti však svůj handicap, např. ve výšce či síle, často kompenzují zdokonalováním se v technice, pohyblivosti či herní inteligenci. Když nakonec fyzicky dospějí, stává se, že své akcelerované vrstevníky výkonnostně předčí.

V současnosti jsme u dětí schopni relativně přesně odhadnout budoucí tělesnou výšku na základě biologického věku dítěte – tedy za předpokladu, že je zabezpečena dostatečně kvalitní strava. Tímto tématem se zabýval Tanner, Whitehouse, Cameron, Marshall a Healy (1983). Ti vytvořili metodu *TW 3* (Tanner, Healy, Goldstein, & Cameron, 2001), s jejíž pomocí je možné u dětí s vysokou predikční validitou předpovědět dospělou výšku v rozmezí běžného denního kolísání ($\pm 2\text{cm}$). Metoda se zakládá na analýze rentgenových snímků kostí.

Protože předpověď tělesné výšky je relativně přesná, její posouzení se jeví pro identifikaci talentu jako výhodné. V duchu Simontonova (1999) multiplikativního pojetí je v některých sportech její určitá hodnota nutným předpokladem pro dosažení špičkové výkonnosti. Na druhou stranu sama o sobě je velmi slabým prediktorem talentu. Například ve volejbale, kde i přes velký vliv tělesné výšky na výkon, nemusí být výška vždy rozhodujícím kritériem pro dosažení špičkového výkonu. Norton a Olds (in Grasgruber & Cacek, 2008,

275) poukazují na případ japonských volejbalistek, které zvítězily na OH 1964 i přesto, že jejich průměrná výška byla pouhých 169 cm. Jejich soupeřky přitom dosahovaly průměrné výšky týmu téměř 180 cm. Také někdejší nejlepší smečařka světa – Kubánka Mireya Luisová byla relativně malá (175 cm/68,9 kg), a neúspěšnější mužská světová reprezentace, Brazílie, je, co se týče výškových parametrů, opět spíše průměrná. Výška, akcentovaná jako jediný motivační činitel, dokonce může být v konečném důsledku kontraproduktivní (Válková, 1990).

Méně validní než předpověď tělesné výšky je predikce budoucího somatotypu (Hebbelinck, Ross, Carter, & Borms, 1980). Podle Lykkena, McGue, Tellegen a Boucharda, (1992) patří somatotyp vedle tělesné výšky mezi antropometrické ukazatele dominantně ovlivněné genetikou. Carter (1970) k tomu uvádí, že:

1. sportovci v daném sportu mají podobné somatotypy;
2. sportovci různých sportů se somatotypem liší;
3. některé somatotypy se u sportovců neobjevují.

V současnosti lze nalézt popisy somatotypů v podstatě pro veškerá sportovní odvětví.

Riegerová, Přidalová a Ulbrichová (2006) dále konstatují, že paralelně s růstem sportovní výkonnosti a odlišnostmi v tréninku pro jednotlivé disciplíny dochází postupně k výrazné diferenciaci v tělesné stavbě. Somatotypy jedinců v rámci konkrétního sportu se stávají více homogenní. To je způsobeno jak přirozenou selekcí sportovců s vhodnou konstitucí, tak aplikovaným tréninkem, který se soustředí na rozvoj pouze určitých částí těla. Na druhou stranu existuje mnoho případů, kdy se právě ti neúspěšnější sportovci význačně odlišují tělesnou stavbou od svých soupeřů, což jim poskytuje výhodu. Autoři poukazují na to, že do osmi let biologického věku v podstatě nemá smysl somatotyp vůbec posuzovat. Do tohoto věku bývají klouby výrazně zvětšené a tělo dítěte je disproporcionální. Borms (1994, 11) konstatuje, že „míra, do které puberta modifikuje jedincovy předpubertální fyzické parametry, nikdy nebyla zcela předpověditelná. Toto představuje vážný problém pro ty, kdo hledají ideální somatotyp mezi dětmi.“ Jiné atributy (například svalová hmota, tuk) jsou považovány za více ovlivnitelné tréninkem (Bouchard, Malina, & Pérusse, 1997).

Fyziologické atributy, jako např. aerobní kapacita, jsou také mnohdy využívány k posouzení vloh (Jankovic, Matkovic, & Matkovic, 1997; Janssens, Van Renterghem, Bourgois, & Vrijens, 1998). Je sice prokázáno, že se z velké části zakládají na vrozených předpokladech, avšak dle Frankse, Williamse, Reillyho a Nevilla (1999) silně podléhají

tréninku. Proto Williams a Reilly (2000, 665) konstatují, že „fyziologická měření mohou sice být vedle subjektivního úsudku posuzovatele užitečná pro prvotní výběr talentovaných, ale tato měření podle všeho nejsou dostatečně senzitivním obecnějším indikátorem výkonu. Samostatně nejsou dostatečně reliabilní a nemohou být používány za účelem identifikace a výběru sportovně talentovaných“.

Bloomfield s ostatními spoluautory (Bloomfield, Blanksby, Ackland, & Elliott, 1985; Bloomfield, Blanksby, & Ackland, 1990; Bloomfield, 1995), nebo také Régnier a Salmela (1987) přinesli řadu důkazů, že u většiny antropometrických charakteristik v podstatě není dostatečně přesně možné predikovat budoucí parametry, dokud u dítěte neproběhne puberta. Argumentují jejich individuálností, nestabilitou a nelinearitou ve vývoji. Borms (1994, 11) pak uvádí, že „většina fyzických parametrů se projeví až na konci adolescence“. Přesto se v některých sportech antropometrické a fyzické testování může v rámci identifikace talentu dobře uplatnit. Jedná se spíše o individuální sporty či sporty, ve kterých je určitý fyzický parametr pro úspěch nezbytně nutný. Například Bourgois et al. (2000, 2001) a Ingham, Whyte, Jones a Nevill (2002) ve svých výzkumech cílených na veslování, jimiž posuzovali biologické atributy, dokázali u dětí úspěšně predikovat významnou část dospělého výkonu.

Jako perspektivní se jeví genetické testování. To vychází z předpokladu, že vlohy jsou reprezentovány jednotlivými geny, které lze v jejich genetické výbavě jasně identifikovat. Přes mnohé výzkumné úspěchy v tomto směru (např. identifikování genu známého jako *α-actin*, který je důležitý pro běhání; viz Coghlan, 2003 a Yang et al., 2003; genu ACE, který ovlivňuje fungování kardiovaskulárního systému; nebo genu COL5A1) je však potřeba konstatovat, že jsme se pouze dotkli povrchu této problematiky, výzkum genomu a jeho projevů do sportovního výkonu je zatím v plenkách. Mnohem důležitější než identifikovat geny ovlivňující fyziologii sportovce (odhaduje se, že je jich minimálně 90, viz Pérusse et al., 2001), je popsat jejich vzájemné působení. V současnosti by tedy bylo chybou, navzdory řadě produktů, jež jsou k dostání na trhu, vyvozovat z výsledků molekulární biologie širší závěry. Předpokládá se, že ACTN3 je odpovědný přibližně za 2 procenta variace ve výkonu (Eynon et al., 2011). Na druhou stranu, ve většině především týmových či technicky zaměřených sportů převládá názor, že samostatné antropometrické a fyziologické měření má v rámci identifikace talentu jen velmi malý nebo vůbec žádný význam, přičemž predikční validita dospělého výkonu je v takovém případě téměř nulová (Vaeyenes, Lenoir, Williams, & Philippaerts, 2008).

Van Ingen Shenau, De Koning, Bakker a De Groot (1996) si pak položili otázku, nakolik antropometrické parametry rozlišují mezi výkonností vrcholových sportovců v rámci jednoho

odvětví. V dnes již tradičním výzkumu srovnávali faktory ovlivňující výkon v homogenních skupinách špičkových sportovců. Konstatovali, že antropometrické rozdíly měly jen mizivý vliv na rozdíly v jejich výkonech. Variabilitu výkonů z velké části vysvětlovali odlišností psychických vlastností. To je dáno i tím, že v průběhu vývoje sportovce směrem k vrcholovému výkonu se i díky opakovaným výběrům jejich skupina stává více stejnorodá, alespoň co se týče tělesné konstituce (Cobley, Cooke, Chapman, Till, & O'Hara 2009). To jen podtrhuje postupně vzrůstající důležitost psychických faktorů pro dosažený výkon.

Antropometrické a fyziologické parametry nejsou schopny předpovídat ani to, zda se sportovci dokážou udržet na špici. Kreiner-Phillips a Orlick (1993) zkoumali 17 mistrů světa – sportovců z různých disciplín. Zjistili, že pouze sedm z nich si dokázalo uchovat vrcholovou výkonnostní úroveň. A byly to podle nich právě psychické faktory, které na rozdíl od faktorů antropometrických a fyziologických umožnily dobře rozlišit mezi těmi, kteří byli a nebyli dlouhodobě úspěšní.

Přes veškeré uvedené výtky je zřejmé, že testování alespoň některých biologických atributů má v rámci identifikace talentu nezastupitelný význam, a to především v pozdějším věku. V některých sportech se lze bez vhodných parametrů prosadit jen velmi obtížně. Tyto rozdíly ve výhodných parametrech by měl ideálně popisovat opět sportogram.

3.2.3.2 Motoricko-výkonová perspektiva

Je zřejmé, že nedílnou součástí identifikace sportovního talentu musí být posouzení vloh spojených s pohybem. K identifikaci se využívají různé motorické testy. Jejich smyslem je rozeznat pohybový talent, senzomotorickou koordinaci, laterální, schopnost přesného provedení pohybu či nápodoby a rychlost.

V první polovině dvacátého století řada vědců ve sportovní oblasti (např. McCloy & Young, 1954) předpokládala existenci obecného pohybového talentu. Rozlišovali jeho dva druhy – obecný talent předvést pohyb a obecný talent naučit se pohyby. Dosud však tento předpoklad nebyl dostatečně empiricky podložen. Gardner (1999) pak v této souvislosti hovoří o *tělesně-pohybové inteligenci (bodily-kinaesthetic intelligence)*. Ta zahrnuje jak porozumění tomu, jak se věci hýbou, tak umění vystihnout tyto pohyby. Její součástí je i schopnost úspěšně řídit pohyby svého těla a zacházet manuálně zručně s předměty. Zahrnuje jemnou i hrubou motoriku, rovnováhu, obratnost těla, umění programovat a zapamatovat si pohyby. Existenci této formy inteligence a talentu dokumentuje Gardner mimo jiné jak na jedincích, kteří v těchto činnostech vynikají, tak na těch, kteří nejsou schopni ani základní koordinace (například apraxie – chorobná porucha hybnosti a neschopnosti účelných pohybů).

Přestože je zřejmé, že pro úspěch ve sportu je nutná alespoň základní koordinace a tělesně-pohybová inteligence, zůstává otázkou, nakolik jsou základní pohybový talent (který můžeme také označit jako *pohybový g-faktor*), motorická docilita či tělesná inteligence opravdu určující pro jednotlivé sportovní disciplíny. Sílí podpora tradičního stanoviska (např. Drawatzky & Zuccato, 1967), že jednotlivá sportovní odvětví jsou natolik rozdílná ve svých požadavcích a natolik úkolově specifická, že mezi nimi existuje jen velmi malá spojitost. Tělesně-pohybová inteligence se v nich uplatní jen v omezené či malé míře. Určitá její úroveň však zůstává nutným předpokladem. Zajímavou výzkumnou otázkou by proto bylo posoudit a srovnat, do jaké míry je pro úspěch v jednotlivých disciplínách tělesně-pohybová inteligence nezbytná.

Fenoménem spojeným se senzomotorikou je *lateralita*, zakládající se na prioritě hemisfér. Lidé používají přednostně vždy jeden z párových orgánů. Většinou je takto využívána pravá strana těla a smyslové orgány. Opačný případ – *leváctví* se výrazněji promítá do sportovního výkonu. Někdy to může být přednost, protože hra v opačném postavení je pro soupeře nezvyklá a protivník se jí obtížně přizpůsobuje. Výhodu tak představuje leváctví například v boxu, při nadhazování v baseballu, v šermu, tenisu či volejbale. Naopak handicapem může být při závodu v běhu na atletickém oválu či rychlobruslení. Levák se zde musí silněji odrazet slabší pravou nohou.

Pozoruhodným způsobem se ve sportu uplatňuje zkřížená lateralita. Není pravidlem, že převládající motorická strana musí být totožná s dominantní stranou smyslovou. Zkřížená lateralita v praxi znamená, že zatímco jedinec má motoricky silnější jednu stranu (například pravou ruku a nohu), opačnou stranu používá přednostně pro vnímání (tedy levé oko a ucho). U řady lidí zkřížená lateralita vyústí v nemotornost (např. *clumsy child*), avšak v některých sportech je paradoxně výhodou. Například ideální pálkař by měl mít lateralitu zkříženu tak, aby dominantní oko bylo na jiné straně těla než dominantní ruka a on tak mohl sledovat let míče, aniž by mu v tom překážel nos (Gardner, 1999).

V rámci *testování motoriky* se většinou používají jednoduché pohybové akty, sestavované do tzv. testových baterií, např. baterie Unifit test 6–60 (Měkota & Kovář, 1995) Eurofit (*Eurofit Tests of Physical Fitness*, 1993), AAHPER test (*American Association for Health, Physical Education, and Recreation. Youth Fitness test*, Hunsicker & Reiff, 1976) či různé baterie pro testování dovedností daného sportu. Bývají k tomu připojené standardy, kterých by svěřenci měli v jednotlivých disciplínách dosahovat. Úskalím těchto testů ovšem je, že velmi špatně odlišují vrozené od naučeného, především v testech dovednostních. Naměřená kvalita totiž do značné míry závisí na zkušenosti s danou činností, která byla získána ať už

tréninkem, nebo latentně v důsledku jiné aktivity (Bouchard, Malina, & Pérusse, 1997). To v praxi znamená, že posuzováním talentu pomocí motorických testů většinou identifikujeme aktuální schopnosti a dovednosti dítěte, nikoli vrozenou vlohu. Proto Bunc (2004) zdůrazňuje v rámci testování motorických dovedností potřebu pohybové anamnézy u dítěte, aby se alespoň zevrubně posoudily předchozí zkušenosti. Domnívám se však, že ani anamnéza nemusí být pro citlivé posouzení talentu dostatečná. Jednak neexistují objektivní kritéria, jak takovou anamnézu vyhodnocovat, a jednak není popsán vliv zkušeností, které se sportem zdánlivě nesouvisí, ale mohou se přesto podílet na motorickém rozvoji (pravidelný pohyb v přírodě apod.). Další výhodou v rámci takové selekce mají ti, kteří se na danou sportovní činnost od brzkého věku specializují.

Vliv předchozích zkušeností lze částečně eliminovat tím, že testování motorických schopností a dovedností bude provedeno dříve, než se dítě s posuzovanými činnostmi setká. Jako ideální se v rámci identifikace sportovního talentu jeví hodnotit úroveň těchto atributů opakovaně, dlouhodobě. Takto totiž sledujeme spíše jejich vývoj než aktuální stav (Abbott & Collins, 2002). Zevrubně tím také posuzujeme schopnost dítěte učit se novému. Právě *učební kapacita* je podle Baileyho et al. (2010) lepším predikčním kritériem budoucího vrcholného výkonu než diagnostika aktuálního stavu motorických schopností a dovedností.

Dobře prozkoumanou skutečností je také to, že při testování motorických a zátěžových schopností a dovedností u dětí a adolescentů (podobně jako u fyziologických a antropometrických parametrů) dochází k nadhodnocování dříve zrajících jedinců (Blanksby, 1980; Bloomfield, 1995; Williams & Franks, 1998). S tím souvisí zajímavý fenomén, který se vyskytuje téměř v každém sportovním odvětví, a sice systematické zvýhodňování sportovců narozených začátkem roku před sportovci narozenými na jeho konci (Baxter-Jones, Helmes, Baines Preece, & Preece, 1994; Dudink, 1994; Edwards, 1994; Grasgruber & Cacek, 2008; Helsen, Starkes, & Winckel, 2000; Musch & Grondin, 2001). Mnohem častěji jsou tito v roce dříve narození zastoupeni například v národních týmech. Autoři se shodují, že se jedná především o důsledek sebenaplňujícího proroctví.

Do jedné věkové kategorie výběrového ročníku obvykle spadají děti narozené od 1. ledna do 31. prosince. To ovšem znamená, že děti narozené začátkem roku mají oproti svým vrstevníkům narozeným na konci roku výhodu několika měsíců vývoje. V tomto období jednak mohou fyzicky dozrát, jednak mají více času na to, aby si osvojily motorické dovednosti spojené se sportovní disciplínou. To pak vede k tomu, že v testech či na trénincích dosahují lepších výsledků a bývají označovány jako „talentované“. V důsledku je jim věnována větší pozornost, jsou intenzivněji obklopeny stimulačním prostředím (např.

kvalitnější trenér, soupeři, častější tréninky) a dostávají více příležitostí (mohou být častěji nasazovány do zápasů, jsou tahouny svých týmů), mají prožitky úspěchu (což je dále motivuje a formuje jejich výkonovou motivaci, vnitřní motivaci a sebevědomí). V důsledku se opravdu jejich sportovní dovednosti mohou rozvíjet rychleji než u jejich o pár měsíců mladších vrstevníků. I proto mnohé sportovní federace organizují „dvojí“ soutěže pro děti, či stanovují minimální počet minut, které dítě musí nastoupit v zápase, aby se tomuto fenoménu systémově zabránilo.

Přes veškerá úskalí je zřejmé, že posuzování talentu z motoricko-výkonového hlediska má v diagnostice talentu jako celku nezastupitelnou roli a jistou prediktivní validitu. Na druhou stranu je potřeba interpretovat získané výsledky, především v raném věku, velmi opatrně.

Mnoho tuzemských autorů (např. Bunc, 2004; Grasgruber & Cacek, 2008; Perič, 2006) popisuje či stanovuje řadu výkonnostních standardů v motorických testech pro různé sporty. Podle jejich tezí je dosahování těchto limitů pro mladé sportovce v jednotlivých dětských věkových kategoriích žádoucí proto, aby byli označováni za perspektivní. Domnívám se však, že z výše uvedených důvodů by tyto standardy měly být u dětí spíše orientační a motivační, nikoliv selektivní. V předpubertálním období by měly být využívány spíše za účelem srovnávání s hodnotami optimálními pro dané věkové období než pro identifikaci za účelem výběru. Na druhou stranu mohou velmi dobře posloužit jako kritérium pro posuzování učební kapacity dítěte. Jsou také nápomocné při identifikaci extrémních hodnot – kdy mohou poukázat na absenci některé nutné složky pro špičkový výkon v daném sportu a to v duchu Simontonova (1999) dynamického pojetí talentu.

3.2.3.4 Psychologická perspektiva

Identifikace talentu na základě psychických atributů je sice vnímána jako důležitá, ale pro svou komplikovanost zůstává u nás v současnosti mnohdy stranou běžné trenérské praxe. Sice někdy bývá uplatňována v rámci výběrových šetření, například při přijímacích řízeních na sportovní gymnázia, ovšem obecně lze říci, že chybí ucelenější a komplexnější pojetí takovéto diagnostiky.

Jedinné ucelenější teoretické východisko v ČR shrnují „psychologické aspekty výběru talentovaných“ dokumentované Peričem, Buncem a Hoškem (in Dovalil, 2012, 286). Autoři nejprve popisují negativní výběrová kritéria, tzv. *psychologické kontraindikace* – tedy vlastnosti, které snižují předpoklad úspěšné sportovní kariéry. Mezi ně řadí LMD – lehkou mozkovou dysfunkci (termín LMD se dnes již nepoužívá a je nahrazeno termínem ADD či

ADHD), neuroticismus či inteligenci reprezentovanou průměrem školních známek. Z jejich textu však není jasné, proč by vyšší neuroticismus nemohl být pro sport výhodný. Ve sportu se vyskytuje celá řada velmi úspěšných sportovců „nerváků“. Rovněž lze namítnout, že inteligenci nelze reprezentovat pouze školním prospěchem, i proto, že vzájemná korelace těchto dvou proměnných je relativně nízká. Autoři sami koneckonců neuvádí žádný výzkum, který by potvrzoval spojení školního úspěchu a sportovního talentu.

Perič, Bunc a Hošek (in Dovalil et al., 2002, 287) dále popisují tzv. „pozitivní předpoklady na obecné úrovni“ (např. motorická docilita – pohybová inteligence, hyperaspirativnost, potřeba výkonu, setrvalost volního úsilí). Tyto předpoklady se intuitivně jeví jako správné. Autoři ale neuvádí teoretický rámec ani výzkumný základ pro tyto indikátory.

Badatelé pak navrhují různé způsoby diagnostiky psychických aspektů talentu. Tyto metody by však bylo potřeba nejprve ověřit – což jen podtrhuje autory zmiňovaná skutečnost, že pro nástroje ve většině případů neexistují platné české normy. Proto se domnívám, že koncepce Periče, Bunce a Hoška (in Dovalil, 2002) by měla v současnosti sloužit především jako inspirativní východisko pro budoucí výzkum než jako obecně platné psychické indikátory talentu.

Naopak obsáhlé v oblasti psychických indikátorů talentu jsou práce slovenských kolegů Palkoviče (in Dočkal, Musil, Palkovič, & Miklová, 1987), Bezáka (Bezák, 1977; Bezák & Macák, 1979) či Búgelové (1992) a její studie plavání a atletiky. Ti se nejen teoreticky, ale i výzkumně tematikou sportovního talentu zabývali a zohledňovali při tom psychologickou perspektivu. Určili řadu psychických atributů sportovního talentu (např. obecná inteligence, úroveň situační anxiety a anxiozity, potřeba dosahovat úspěch, vytrvalost a nezdolnost). Ale bohužel u nás na výzkumy slovenských kolegů doposud nikdo nenavázal.

Ze zahraničních prací pak například Yperen (2009) dokázal, že psychické faktory jsou důležitým prediktorem při předpovídání úspěchu u mladých fotbalistů. Také silně antropometricky a motoricky orientovaný Bempa (1999) konstatuje, že při výběru dětí pro sportovní zápas jsou nejdůležitější jeho psychické atributy. Bailey a Morley (2006) či Baker, Schorer a Cogley (2012) dodávají, že psychické vlastnosti jsou zásadní pro rozvoj sportovního talentu a představují jeho neoddelitelnou součást. Právě ony totiž rozhodují například o tom, zda se jedinec rozhodne u sportu zůstat a věnuje mu dostatek úsilí.

Identifikace psychických vlastností klade nároky na kompetence, jimiž někteří trenéři nedisponují. Využívají se při ní nástroje, které trenéři neumí mnohdy správně interpretovat a vyhodnotit, přičemž jen zřídka spolupracují s odborníky – psychology. Psychické vlastnosti

jsou v čase nestabilní a je velmi nesnadné předvídat jejich vývoj. U řady psychických vlastností je také velmi obtížné, ne-li nemožné odlišit naučenou složku schopnosti od složky vrozené. U některých atributů se dokonce předpokládá, že vrozený podíl je minimální, ba dokonce nulový. Obecně se má za to, že čím komplexnější je psychická vlastnost, tím menší bývá její vrozený podíl. Výzkum v této oblasti se potýká s řadou metodologických a etických problémů, přesto existují konzistentní důkazy o roli genů v determinaci podoby inteligence, reakční doby a temperamentu. Studie umístily dědičnost IQ na zhruba 50 % (Davids & Baker, 2007). Plomin a Deary (2015) uvádí, že ve výzkumu vlivů na osobnostní rysy se dědičnost pohybuje mezi 0,30 % a 0,50 %, bez ohledu na použitý nástroj nebo měřený atribut. Palkovič (in Dočkal, Musil, Palkovič, & Miklová, 1987) pak tvrdí, že dědičnost reakční doby na vizuální podnět je geneticky ovlivněna dokonce z 86 %! Problémem je také snaha uchopit tyto ukazatele dotazovacími instrumenty na rozdíl od pozorování a posuzování reálného chování. Proto je pro identifikaci a výběr talentů v kategoriích dětí a mládeže mnohdy efektivnější laický „čuch“ zkušených trenérů mládeže nežli složité vědecké přístupy.

Výhodou je, že zatímco se například z hlediska fyziologie mohou požadované parametry pro jednotlivé sporty diametrálně lišit, některé psychické vlastnosti, jako například vysoká výkonová motivace a setrvalé volní úsilí, jsou nezbytným předpokladem pro úspěch v podstatě v jakémkoliv sportovním odvětví. Výzkumy (Auweele, Cuypert, Mele, & Rzewnicki, 1993; Durand-Bush & Salmela, 2001) se vesměs shodují v tom, že špičkoví sportovci jsou sebevědomí, méně úzkostní, více oddaní své činnosti, vysoce motivovaní, soustředění před i během zápasu, nezdolní a rovněž disponují řadou strategií jak zvládat stres.

Psychické vlastnosti dělíme do tří skupin: a) *kognitivní vlastnosti*, b) *psychické vlastnosti spojené s růstem a výkonovou motivací* a c) *vlastnosti spojené s temperamentem*.

Někdy se také první a druhá oblast spojuje dohromady pod označením *exekutivní funkce*, Druhou a třetí kategorii lze zase sloučit do kategorie *vlastnosti osobnosti*. Popíšu je však odděleně, i s ohledem na to, že každá z kategorií se do diagnostiky sportovního talentu promítá odlišně.

a) *Kognitivní vlastnosti* lze do určité míry považovat za vrozené, a proto i za relativně stabilní v čase. Řadíme mezi ně například anticipaci, postřeh, rychlost pohybových reakcí, rozhodovací schopnosti, schopnost učení, obecnou inteligenci, herní inteligenci či kreativitu. Tyto vlastnosti se uplatňují v jednotlivých sportech rozdílně. Jejich měření se v posledních letech v rámci identifikace talentu věnuje zvyšující se pozornost. Výzkumy (Reilly, Williams, Nevill, & Franks, 2000; Singer & Janelle, 1999; Williams, 2000; Williams & Davids, 1995) poukazují jak na rozdíly v jejich hodnotách mezi vrcholovými a amatérskými sportovci, na

jejich vrozený základ, tak i na jistou míru trénovatelnosti. Palkovič (in Dočkal, Musil, Palkovič, & Miklová, 1987) pak uvádí intelektový profil sportovně talentovaných dětí. Tvrdí, že na základě jeho výzkumů většina z nich dosahuje v inteligenčních testech alespoň průměrných výsledků a v některých oblastech (reprodukční schopnosti, verbální schopnosti) dokonce výsledků nadprůměrných. Lze však předpokládat, že i vlivem tehdejších společenských podmínek byla zkoumaná populace (žáci sportovních gymnázií v 80. letech) do jisté míry specificky výběrová. Navíc se uplatňovala i jiná než čistě sportovní kritéria - například součástí posouzení talentu bylo i vyšetření intelektu pomocí metody RAVEN. Přes tyto výtky lze předpokládat, že bez jisté míry obecné inteligence by se sportovci jen obtížně vyrovnávali s překážkami, které s sebou vrcholový sport nese. Ten totiž kromě sportovního výkonu obnáší také adaptaci na změny prostředí, učení se novému. Proto se nedoporučuje do sportovního výběru zahrnovat jedince s IQ nižším než 75. Naopak sportovci s IQ nižším než 80 se již mohou zúčastnit Speciálních olympiád. Můžeme předpokládat i to, že v jednotlivých disciplínách se IQ uplatní rozličně a v některých sportech jeho nižší hodnoty nemusí být závažnější překážkou pro dosažení špičkové výkonnosti. Proto by bylo zajímavým výzkumným záměrem posouzení obecné inteligence současných vrcholových sportovců a jejich srovnání v rámci jednotlivých sportovních disciplín.

b) Do druhé skupiny lze zařadit vlastnosti, které *podmiňují sportovní výkon a růst*. Už v roce 1971 zdůraznili Kunst a Florescu (in Bailey et al., 2010) významnou úlohu psychických faktorů v rozvoji talentu. Těmto faktorům přičítali více než 50 % vliv. Zahrnovali mezi ně jednak fenomény spojené s *výkonovou motivací*, jednak i různé mentální dovednosti. Posouzení jejich úrovně v rámci identifikace talentu především u dětí je žádoucí jako východisko pro budoucí intervenci, neboť vhodnou stimulací a vedením jsou tyto vlastnosti do jisté míry ovlivnitelné. Dále se také hovoří o psychických vlastnostech nutných k rozvoji výjimečnosti (*Psychological Characteristics of Developing Excellence, PCDE, MacNamara, 2010*) – viz kapitola 3.3.

c) Do třetí skupiny řadíme především *vlastnosti spojené s temperamentem*. Hošek (in Vaněk, 1983) například poukazuje na negativní ukazatele osobnosti – tedy vlastnosti osobnosti, které na sportovní růst působí negativně. Za ty považuje mimořádně vysokou úzkostnost a bázlivost, samotářství či extrémně vysokou agresivitu. Búgelová (osobní komunikace, 19. 11. 2012 v Košicích) k nim dále řadí psychoticismus. Blahutková (2012) pak popisuje výzkumy (např. McGill, 1986) zabývající se vztahy mezi temperamentem a úspěšností v rámci sportu či u jednotlivých sportovních disciplín. Na druhou stranu Abbott & Collins (2002) konstatují, že výzkum osobností vhodných pro sport nepřinesl žádné relevantní

poznatky. K podobnému závěru již dříve u nás došli Vaněk, Hošek a Svoboda (1974) v jejich knize *Studie osobnosti ve sportu*. Je totiž zřejmé, že sportovci s velmi odlišnými charaktery stále mohou podávat excelentní výkony. Posuzování temperamentu je tak spíše výhodné pro výběr přiměřené a efektivní tréninkové stimulace svěřence.

K identifikaci psychických vlastností existuje celá řada diagnostických nástrojů – výkonových testů, dotazníků, modelových situací. Verifikační ukazatele řady z nich jsou však sporné. Přesto má diagnostika psychických vlastností v rámci identifikace talentu a výběru sportovců smysl z následujících důvodů:

1. podobně jako biologické parametry člověka se psychické vlastnosti postupně vyvíjejí a s pozdějším věkem se stávají stabilnějšími;
2. vzhledem k jejich měnitelnosti je jejich diagnostika vhodná k posouzení slabých a silných stránek mladého sportovce a může se stát východiskem pro jejich trénink či změnu (Durrand-Bush & Salmela, 2001). Deficit či patologie některých psychických vlastností (například inteligence, ADHD, psychotismus) se může vylučovat s rozvojem ostatních sportovních vloh, jež vedou ke špičkovému výkonu; 1
3. PCDE, mentální vlastnosti i vlastnosti spojené s výkonovou motivací (exekutivní funkce) jsou univerzálními atributy, a proto jsou vhodné pro rozvoj vloh v podstatě v jakémkoli sportovním odvětví.

3.2.4 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K IDENTIFIKACI A VÝBĚRŮ TALENTOVANÝCH

V otázce identifikace sportovního talentu dochází k stále většímu příklonu k empirii. Postupně se opouští intuitivní názory trenérů. Přesto je sporné, jestli vzhledem k nepřesnosti a ekonomické a administrativní náročnosti spojené s vědeckou identifikací talentu není přece jen výhodnější spolehnout se na jejich expertní posouzení. Tento postoj zastává i Kahneman (2012), který uvádí, že člověk dlouhodobě se pohybující v praxi má řadu zkušeností, o kterých neumí mluvit, ale dokáže je prakticky (například při výběru talentu) použít.

Na druhou stranu Régnier, Salmela a Russel (1993) stanovují několik základních principů pro identifikaci sportovního talentu, které by měl přístup k identifikaci talentu na vědecké bázi obsahovat.

1. Na identifikaci musí být nahlíženo jako na proces v širším kontextu vývoje sportovního talentu.
2. Vědecký přístup je závislý na dlouhodobé předpovědi individuálního výkonu.

3. Je zapotřebí vždy zahrnout specifika jednotlivých sportovních odvětví.
4. Protože výsledný sportovní výkon se skládá z mnoha různých činitelů, identifikace sportovního talentu musí být založena na multidisciplinárním přístupu.
5. Identifikace sportovního talentu se musí zaměřit na výkonové determinanty, které jsou silně ovlivněny dědičností.
6. Je potřeba vzít v úvahu dynamické aspekty výkonu, především to, že (a) relativní podíl determinant výkonu se mění s věkem a že (b) některé výkonové determinanty se mohou rozvinout vlivem tréninku či dozrávání vloh.

Abbott a Collins (2002) dále zdůrazňují, že badatelé dříve považovali za základ úspěchu rozlišení mezi vlohami a stavem schopností a dovedností manifestovaných aktuálním výkonem. Takové rozlišení je však velmi obtížné, a proto je potřeba poskytnout dětem raději příležitosti pro rozvoj vloh, nežli klást důraz na okamžitý výkon. Abbott a Collins se domnívají, že schopnost dětí učit se je z hlediska talentu důležitější. Proto navrhují, aby do tréninkového procesu byla zahrnuta co největší skupina dětí. Příkladují malou váhu rané identifikaci talentu ve sportu a naopak kladou důraz na rozvoj faktorů, které jsou důležité k naplnění potenciálu u mladého sportovce. Zdůrazňují potřebu zohlednit nelinearitu a individuálnost při dozrávání vloh a schopností. Uvádějí, že především v raném věku je vhodnější identifikovat kvalitu vlastností spíše jako východisko pro jejich budoucí rozvoj než jako základ pro selekci talentovaných.

Reilly, Williams, Nevill a Franks (2000) dále konstatují, že:

1. samostatné fyziologické a antropometrické měření má sloužit k vytvoření databáze profilů pro identifikaci talentu. Vytváření profilů by se mělo uskutečnit v každé věkové kategorii a mělo by se dít dlouhodobě. V současnosti by však mělo plnit především funkci databáze, na jejímž základě mohou být mladí sportovci srovnáváni za účelem identifikace jejich předností a slabostí. Samostatně však tato měření nepostačují k dostatečně validnímu výběru sportovně talentovaných;
2. kognitivní vlastnosti se jeví jako vhodný ukazatel v rámci identifikace talentu, je-li ovšem zastáván komplexní, multidisciplinární přístup k identifikaci (exekutivní funkce). Důraz by však měl být kladen na to, aby jejich posouzení sloužilo za východisko pro jejich následnou stimulaci;
3. osobnostní vlastnosti a vlastnosti spojené s výkonovou motivací by neměly být součástí identifikace talentu u sportovců s ohledem na jejich měnitelnou podstatu.

Baker, Schorer a Cobley (2012) stejně jako MacNamara, Button a Collins (2010) však s posledním bodem nesouhlasí. Argumentují, že vlastnosti spojené s výkonovou motivací a PCDE jsou jednou z komponent talentu, stejně jako antropometrické či motorické předpoklady. Jelikož na talent nahlíží dynamicky, lze podle nich bez posouzení daných vlastností diagnostikovat komplexně *aktuální* talent a potenciál k budoucímu výkonu jen velmi obtížně. Proto by v rámci multidisciplinárního přístupu měly být vlastnosti PCDE zohledněny.

Je totiž zřejmé, že s některými sporty se úzce pojí konkrétní fyzické faktory, které ve výkonnosti hrají velmi významnou roli, např. výška u basketbalu nebo aerobní kapacita u vytrvalostních atletů. Na druhou stranu existuje celá řada vysokých basketbalistů, kteří nikdy nedosáhnou profesionální úrovně, a podobně se ani z běžců s výbornou aerobní kapacitou nestanou špičkoví běžci. Rozhodující roli mnohdy hrají psychické faktory.

Právě psychickými schopnostmi, mentálními dovednostmi a psychickými vlastnostmi nutnými k rozvoji výjimečnosti se budu zabývat v následujících kapitolách.

3.3 PSYCHIKA A VRCHOLNÁ VÝKONNOST

3.3.1 ÚVOD

Řada vědeckých prací zkoumá psychické vlastnosti a mentální dovednosti, kterými disponují vrcholoví sportovci, a porovnává šampiony s těmi méně úspěšnými za účelem odhalit, proč někteří jedinci vynikají. Tato kapitola obsahuje základní přehled výzkumu v oblasti psychických vlastností a mentálních dovedností a jejich vlivu na špičkový výkon a rozvoj výkonnosti ve sportu. Identifikuji zde ty vlastnosti, které považuji za nejpodstatnější. Popisují také multidimenzionální dotazníkové nástroje, které se využívají k jejich testování.

3.3.2 PSYCHICKÉ VLASTNOSTI VRCHOLOVÝCH SPORTOVců

Jedním z prvních kdo využil dotazníku k posuzování psychických vlastností u sportovců byli Tutko a Ogilvie (1969). Vytvořili dotazník *Sportovní inventář motivace (Athletic Motivation Inventory)*, který posuzoval jedenáct psychických vlastností („tah na bránu“, agresivitu, odhodlanost, odpovědnost, vůdcovství, sebevědomí, kontrolu emocí, nezdolnost, trénovatelnost, svědomí a opravdovost), na základě kterých kategorizovali sportovce. Bohužel, tento inventář nesplňoval základní psychometrické parametry.

Dalšími, kdo pomocí jednoduchého dotazníku s Likertovou škálou posuzovali rozličné psychické vlastnosti napomáhající vrcholovému výkonu, byli Mahoney a Avenar (1977). Vyhodnocovali význam různých psychických atributů pro výkon, jako je například sebedůvěra, koncentrace, úzkost a stres, vnitřní dialog a imaginace. Zkoumali sportovce z různorodých sportovních disciplín (gymnastika, zápas, tenis, raketbal a skoky do vody) na rozdílných soutěžních úrovních (univerzitní, olympijská) a pro posuzování užívali tento základní dotazník v mnoha variantách. Závěry výzkumu ukazují konzistentní výsledky napříč zkoumanými vzorky: úspěšnější sportovci měli větší sebedůvěru, méně pochybností o svých schopnostech a dovednostech a lépe zvládali stres a úzkost (Gould, Weiss, & Weinberg, 1981; Highlen & Bennett, 1979; 1983; Meyers, Cooke, Cullen, & Liles, 1979). Prostřednictvím obdobných dotazníků, upravených pro golf a kuželky, vědci zjistili, že úspěšnější sportovci disponovali lepší mentální přípravou, koncentrací, větší sebedůvěrou, vyšší mírou soutěživosti, důslednosti, oddanosti i zájmem o další zlepšení (Thomas & Over, 1994; Thomas, Schlinker, & Over, 1996).

Mahoney, Gabriel a Perkins (1987) se rovněž pokusili zmapovat některé schopnosti, které souvisejí s výjimečnou sportovní výkonností. Vytvořili dotazník, tzv. „Seznam psychických schopností pro sport“ (*Psychological Skills Inventory for Sports – PSIS*), který se skládá ze 45

položek a posuzuje následujících šest atributů: zvládnání stresu a úzkosti, koncentraci, sebedůvěru, motivaci, mentální připravenost a důraz na týmového ducha. Následně zjišťovali rozdíly ve využívání a účinku těchto psychických atributů od elitních sportovců až po univerzitní sportovce v celkem 23 sportovních disciplínách. U elitních sportovců zaznamenali méně úzkosti a stresu, lepší koncentraci před závodem či zápasem i v jejich průběhu. Jedinci v této skupině vykazovali větší sebedůvěru, ve své mentální přípravě využívali vnitřní a kinestetickou imaginaci, více se zaměřovali na svůj vlastní výkon než na výkon týmu a celkově byli motivovanější než jejich neprofesionální kolegové. Jiné studie, které využívaly teoretický model, na kterém je dotazník PSIS založen, dospěly k podobným závěrům. Například úspěšné univerzitní sportovce v rodu (Mayers, LeUnes, & Bourgeois, 1996) a elitní sportovce v jezdeckví (Meyers, Bourgeois, LeUnes, & Murray, 1999) charakterizovalo lepší zvládnání stresu, vyšší sebedůvěra, koncentrace a motivace ve srovnání s méně úspěšnými jedinci ve stejných sportovních disciplínách. Je však potřeba dodat, že výsledky těchto studií musí být interpretovány obezřetně, neboť dotazník PSIS vykazoval metodologické nedostatky, především nízkou vnitřní konzistenci položek a nejasnou faktorovou strukturou (Chartland, Jowdy, & Danish, 1992).

V další studii Grove a Hanrahan (1988) hodnotili psychické přednosti a slabiny u 39 hráčů pozemního hokeje prostřednictvím dotazníku „Sebeuposuzování mentálních dovedností“ (*Self-Analysis of Mental Skills Questionnaire – SAMS*). V rámci této studie měli sportovci za úkol podle svého uvážení sestavit pořadí osmi psychických schopností podle kritéria vlastního sebeocnění. Hodnotily se tyto položky: koncentrace, emoční kontrola, sebedůvěra, zvládnání nervozity či napětí, využití imaginace, plánování, stanovování si cílů a umění analyzovat svůj výkon při závodu či zápase. O totéž pak byli požádáni trenéři, kteří byli se zmíněnými sportovci v každodenním kontaktu. Mezi hodnocením trenérů a hodnocením sportovců se objevily významné rozdíly. Trenéři umísťovali do čela žebříčku sebedůvěru sportovců, zatímco samotní sportovci měli opačný názor. Nízko naopak trenéři hodnotili schopnost sportovců kontrolovat své emoce, zatímco sportovci měli opět opačný názor. To poukazuje na mnohdy vysoké rozdíly mezi tím, jak své svěřence vnímají trenéři, a tím, jak se vnímají sami svěřenci.

„Test výkonnostních strategií“ (*The Test of Performance Strategies – TOPS*) je diagnostický nástroj vytvořený Thomasem, Murphym a Hardym (1999). Dotazník se 64 položkami se zaměřuje na devět psychických schopností (stanovování cíle, relaxace, aktivace, imaginace, vnitřní dialog, kontrola pozornosti, emoční kontrola, negativní myšlení a automaticnost). Sportovci posuzovali frekvenci využívání těchto psychických schopností a

mentálních dovedností v soutěžích i v tréninku. Zjištění ukázala, že mezinárodní sportovci (muži) uváděli oproti sportovcům na nižší výkonnostní úrovni častější využití dovedností v oblastech stanovení cílů, v imaginaci a aktivaci (Thomas et al., 1999). U žen sportujících na mezinárodní úrovni byla shledána vyšší četnost v oblastech vnitřního dialogu, emoční kontroly, stanovení cílů, imaginace, aktivace, negativního myšlení a relaxace než u méně úspěšných sportovkyň. Univerzitní hráči softbalu a baseballu, kteří měli vysoké hodnocení mentálních dovedností podle modelu TOPS, a to jak v tréninku, tak v soutěžních utkáních, zaznamenali rovněž vyšší vnímání úspěchu ve srovnání hráči, kteří vykazovali průměrné nebo nízké využívání mentálních dovedností (Frey, Laguna, & Ravizza, 2003). TOPS mimo jiné charakterizuje vysoká vnitřní konzistence položek.

V další studii badatelé Smith, Schultz, Smoll a Ptacek (1995) vytvořili „Seznam strategií ke zvládnání zátěže ve sportu-28“ (*Athletic Coping Skills Inventory-28 – ASCI-28*), což je multidimenzionální nástroj pro měření specifických sportovních psychických dovedností (schopnost vyrovnat se s nepřízní osudu, dosáhnout vrcholného výkonu pod tlakem, stanovení cílů a mentální průprava, koncentrace, dovednost oprostít se od obav a starostí, sebedůvěra, motivace k úspěchu a trénovatelnost). Autoři zjistili, že úspěšní hráči baseballu dosáhli lepšího hodnocení v těchto dovednostech než hráči méně úspěšní. V dalších studiích (Hanton & Jones, 1999; Jones & Swain, 1995) bylo zjištěno, že sportovci, kteří považovali stres za příznivý faktor pro dosažení lepšího výkonu, byli úspěšnější než sportovci, kteří vnímali stres a úzkost negativně. Navazující výzkum poukázal, že sportovci, kteří dokázali pozitivním způsobem interpretovat svou úzkost, si se svým sportovním výkonem spojovali pozitivnější emoční stavy než sportovci, kteří svou úzkost vnímali nepříznivě (Malleliou, Hanton, & Jones, 2003). Ve stejné studii také elitní sportovci projevovali vyšší sebedůvěru a nižší míru somatické úzkosti. Tuto úzkost chápali jako méně nepříjemnou než sportovci, kteří nepatřili do elitní skupiny.

Většina z předešlých studií zkoumala psychické schopnosti, které se pojí se sportovním úspěchem, za pomoci jednoho konkrétního nástroje nebo teoretického přístupu. To však nepostačuje k tomu, abychom si vytvořili komplexní psychický profil šampionů. Proto se badatelé prostřednictvím rozhovorů s vrcholovými sportovci snažili získat podrobnější popis jejich charakteristik a pocitů. Kvalitativní výzkum olympijských i dalších elitních sportovců do velké míry rozšířil porozumění psychickým atributům, které souvisejí s vrcholnou výkonností. Tyto výzkumy nabídly například rozsáhlé analýzy kanadských olympioniků (Orlick & Partington, 1998), olympijských týmů USA (Gould, Eklund, & Jackson, 1992a;

1992b; Gould, Guinan, Greenleaf, Medbury, & Peterson, 1999; Greenleaf, Gould, & Dieffenbach, 2001) a dalších profesionálních sportovců (MacCaffrey & Orlick, 1989).

Gould, Diffenbach a Moffett (2002) prostřednictvím rozhovorů zjistili, že olympijští vítězové disponují vysokou mírou optimismu a mají rozvinutý smysl pro stanovení a dosažení cílů. Také se u nich objevuje vysoce produktivní perfekcionismus (osobní standardy) a jen nízká míra neproduktivního perfekcionismu (obava z chyb, kritika a vysoká očekávání ze strany rodičů, pochybnosti). Tito sportovci rovněž disponují „sportovní inteligencí“, kterou Gould definuje jako souhrn schopnosti analyzovat dovednosti a výkony, schopnosti inovovat techniku, schopnosti správně se rozhodovat a schopnosti rychle se učit: prostě být „studentem sportu“ (Gould et al., 2002, 199). Chtějí se účastnit vrcholných sportovních soutěží, tj. olympijských her nebo mistrovství světa. Tyto vrcholné akce pak vnímají jako „čas, kdy můžou zazářit“

Jednu z nejnovějších studií, která se zabývá úlohou psychických schopností na cestě k vrcholné výkonnosti, provedli MacNamara, Button a Collins (2010). Studie se zúčastnili špičkoví světoví sportovci a jejich rodiče. V rozhovorech všichni sportovci zdůrazňovali roli psychických schopností a vlastností pro dosažení vrcholné výkonnosti. Akcentovali především tyto vlastnosti: soutěživost, oddanost příslušnému sportu, vize cesty k úspěchu, imaginace, důležitost odstraňování slabých stránek, umění vyrovnat se s tlakem okolí a víra ve vlastní schopnosti a dovednosti. Další badatelé zjistili, že naopak špatná výkonnost nebo neúspěch obvykle souvisely s pocitem nezájmu, nedostatečnou motivací, nedostatkem koncentrace, irelevantními nebo negativními myšlenkami a s obavami z neúspěchu (Eklund, 1994; Gould, Eklund, & Jackson, 1992a). Asi nejlépe diferencujícím kritériem mezi úspěšnými a méně úspěšnými výkony je míra, do jaké sportovci dodržují své plány mentální přípravy a rutinních postupů před soutěží a nakolik jsou tyto jejich strategie nacvičené a zautomatizované.

Kvalitativní studie Edwardse a jeho kolegů (Edwards, Kingston, Hardy, & Gould, 2002) se také podrobněji zabývá vlivem psychických fenoménů na pokles výkonnosti. Badatelé vedli rozhovory na téma špatných výkonů s osmi elitními sportovci – muži. Nejvýznamnějším aspektem nedobrych výkonů byla ztráta sebedůvěry a také zvýšená úzkostnost. Se zhoršující se výkonností zmiňovali tito sportovci rovněž pocit ztráty motivace, polevení v úsilí a nakonec i pocit rezignace.

3.3.3 PSYCHICKÉ VLASTNOSTI A ROZVOJ SPORTOVNÍHO TALENTU

V současnosti je stále aktuálnějším tématem role psychických vlastností a mentálních dovedností jako klíčových činitelů v rozvoji talentu (Abbott & Collins, 2004; Abbott, Collins, Sowerby, & Martindale, 2007; Baker & Horton, 2004; MacNamara & Collins in Baker, Schorer, & Coble, 2012). Na základě dosavadních studií je stále více zřejmé, že některé mentální dovednosti, které napomáhají elitní výkonnosti, podporují rovněž úspěšný rozvoj talentu (MacNamara, Holmes, & Collins, 2006; 2008). Freeman (2001) například konstatuje, že ti sportovci, kteří dosahují elitní úrovně, soustavně využívají své psychické schopnosti a dovednosti, aby optimalizovali trénink a soustředění. Řada výzkumů pak podporuje stanovisko, že efektivita učení se novým dovednostem narůstá, pokud jsou při tréninku, závodu či překonávání těžkého období (např. zranění) zapojeny psychické schopnosti sportovců (Waskiewicz & Zajac, 2001).

Orlick a Partington (1988) na základě široké rešerše identifikovali ty složky psychiky, které považují za nejdůležitější vlastnosti nutné pro sportovní růst. Označili je jako *mentální cestu k výjimečnosti* (*mental links to excellence*). Právě na teoretickém rámci Orlickovy a Partingtonovy koncepce vytvořili Durrand-Bush a Salmela (2001) dotazník OMSAT-3*.

V podobném duchu o téměř dvě dekády později MacNamara, Button a Collins (2010) identifikovali pomocí retrospektivní analýzy špičkových sportovců skupinu psychických atributů, o kterých se sportovci zpětně domnívali, že se významně podílely na rozvoji jejich vloh. Označili je termínem „Psychické vlastnosti nutné k rozvoji výjimečnosti“ (*Psychological Characteristics of Developing Excellence – PCDE*).

PCDE zahrnují jak charakterové rysy, tak i rozvinuté psychické schopnosti, které hrají klíčovou roli v realizaci potenciálu. Pojem PCDE se neomezuje pouze na mentální dovednosti (např. imaginace, stanovení cílů, plánování, realistické zhodnocení závodu), ale zahrnuje také postoje, emoce a touhy, které mladí sportovci potřebují k tomu, aby mohli úspěšně naplnit svůj potenciál (Martindale, Collins, & Daubney, 2005). Systematické rozvíjení PCDE pak napomáhá mladým sportovcům k efektivní interakci s možnostmi růstu a rozvoje, se kterými se během svého života setkají (Côté & Hay, 2002; Van Yperen, 2009). Řada studií poukazuje na fakt, že PCDE jsou důležité a využitelné nezávisle na sportovní disciplíně (Gould, Diffenbach, & Moffett, 2002). Aplikovatelné jsou i v mimosportovních oblastech a životě obecně. Hlavním zjištěním je pak skutečnost, že PCDE hrají ústřední roli při přeměně potenciálu v úspěch. Některé PCDE uváděné Abbottem a Collinsem (stanovení cílů, realistické hodnocení výkonů, imaginace, plánovací a organizační dovednosti, oddanost, koncentrace a ovládnutí rušivých elementů, zvládnutí tlaku okolí, sebeuvědomění) jsou

podobné psychickým schopnostem a mentálním dovednostem, které napomáhají vrcholné výkonnosti (např. Gould et al., 2002; Baker & Horton, 2004).

PCDE jsou také považovány za obzvláště výhodné strategie podporující trénink, neboť napomáhají promyšlenému získávání zkušeností. Podílí se na efektivním rozvoji talentu v několika směrech. Například koncentrace, ovládnutí rušivých elementů a kvalitní procvičování podporují proces osvojení si dovedností, zatímco realistické hodnocení výkonů přispívá k maximálnímu využití každého tréninku. Stanovení cílů pak směřuje jedince ke koncepční práci. PCDE jsou rovněž spojovány s efektivním rozvojem (Bailey & Morley, 2006). Například odhodlání a vytrvalost (Bloom, 1985) či samostatnost a seberegulace (Schoon, 2000) byly zdůrazněny jako aspekty nezbytné pro dosažení vrcholné výkonnosti. Právě dosažení kvalitní seberegulace je jedním z cílů PCDE. Tu Hartl a Hartlová (2004) definují jako schopnost jednat za účelem dosažení krátkodobých a dlouhodobých cílů monitorováním a řízením pocitů, myšlení a chování. Lidé s vysokou seberegulací totiž disponují řadou žádoucích schopností. Dokážou například posuzovat svůj výkon, ovládat emoce, soustředit se na sebezvoj a vyhledat pomoc okolí, když je to výhodné (Petlichkoff, 2004). Současně jsou podle Ravizy (2001) schopni efektivně samostatně fungovat bez konstantního vedení, umí regulovat svoje interní psychické nastavení žádoucím způsobem a účinně se vyrovnávat s okolím a z něj plynoucím stresem. I Collins, Button a Richards (2011) uvádějí, že sportovci musí být schopni osvojit si dovednosti jako například schopnost seberegulovat svůj tréninkový plán, které jim umožní zlepšovat se a sebezdokonalovat i v dobách, kdy nemají silnou podporu v okolí – například když musí trénovat samostatně. Musí být schopni organizovat si svůj život tak, aby dokázali udržovat v rovnováze jak sportovní aktivity, tak mimosportovní závazky a činnosti.

Naopak závodníci, kteří mají nízkou seberegulaci, neumí obvykle převzít odpovědnost za svůj vlastní vývoj a mohou postupně výkonnostně stagnovat či ztrácet zájem o aktivitu. Výše uvedené skutečnosti potvrzuje výzkum Toeringa, Elferink-Gemsera, Jordeta a Visschera (2009). Ti poukazují na to, že podoba seberegulačních strategií dobře rozlišuje mezi mladými sportovci, kteří úspěšně zvládnou přechod z juniorské na profesionální úroveň. Skupina úspěšných byla mimo jiné schopna učit se novým dovednostem mnohem efektivněji (Jonker, Elferink-Gemser, & Visscher, 2010). Tento proces u zmíněných sportovců zahrnoval plánování, sebemonitorování, sebeuposuzování, reflexi, snahu a self-efficacy (Vohs & Baumeister, 2004; MacNamara, Button, & Collins, 2010). Neméně důležitá se ukázala i schopnost sebedisciplíny, závazku a nezdolnosti (Ommundsen & Lemyre, 2007; Zimmerman, 2000). Především v tradičních modelech rozvoje talentu ale nebývají PCDE reflektovány.

Proto Abbott a Collins (2004) konstatují, že moderní koncepce by měly zdůrazňovat potřebu identifikace a rozvoje těch psychických vlastností, které jedinci umožní maximalizovat jeho dispoziční sklony. Osvojení si PCDE u dětí samozřejmě automaticky neznamená, že v budoucnosti dosáhnou špičkové výkonnosti. Na druhou stranu jim to však poskytne možnost dopracovat se k co možná nejkomplexnějšímu rozvinutí vloh v rámci filozofie „Budme vším, čím můžeme být“. Tento přístup tak vybaví děti nejen nezbytnými vlastnostmi pro úspěšný rozvoj v raných fázích vývoje, ale také dovednostmi potřebnými pro pozdější růst, ať už v oblasti vrcholového sportu, nebo v celoživotní, mimosportovní aktivitě.

3.3.4 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K PSYCHICE A VRCHOLNÉ VÝKONNOSTI

Je zřejmé, že mentální dovednosti významně ovlivňují sportovní výkon. Lze je rozdělit do dvou skupin. První zahrnuje ty, které se podílí na podobě aktuálně podaného výkonu. Druhá skupina obsahuje ty, které participují na jeho dlouhodobějším rozvoji.

Z dosud publikované literatury jsem vybral několik psychických vlastností, které autoři shodně uvádí jako součást *první skupiny*. Ty lze rozdělit na ty, které výkon podporují, či jej snižují. Mezi vlastnosti, které výkonnost podporují, patří následující:

1. vysoká míra sebedůvěry a očekávání úspěchu,
2. umění vypořádat se se stresem a rušivými elementy (schopnost seberegulace),
3. umění opakovaně zaměřit pozornost,
4. optimistický a pozitivní přístup
5. sebereflexe, aktivní řešení zátěžových, resp. neúspěšných situací
6. dobře koncipované předsoutěžní a soutěžní plány,
7. schopnost kontrolovat emoce a navodit stav adekvátní aktivace,
8. adekvátní vnímání anticipační tenze jako prospěšného faktoru,
9. umění využití imaginace.

Mezi psychické vlastnosti spojené se špatnou výkonností naopak patří:

1. pochybování o sobě,
2. porušení obvyklých rutinních postupů,
3. zaměření pozornosti na rušivé elementy,
4. obava z výsledku,

5. přemotivovanost nebo naopak nedostatečná motivace,
6. nedostatek koncentrace,
7. úzkostnost,
8. negativní myšlení.

Nejvíce konzistentním zjištěním je výskyt optimální míry sebedůvěry, ale i schopnosti sebereflexe. Výzkum bez výjimky ukazuje, že elitní a úspěšní sportovci mají větší víru ve vlastní schopnosti a dovednosti než méně úspěšní sportovci. To odpovídá podstatě sebenaplňujícího se proctví i zkušenosti vyplývající z toho, že když je jedinec ve svém sportu lepší než jeho soupeři, tak si to v soutěži potvrzuje (Mindeval, 2014).

Orlick a Partington (1988) pak identifikují vlastnosti, které patří do *druhé skupiny*. Jejich koncepce mentální cesty k excelenci obsahuje následující psychické vlastnosti:

1. naprostá oddanost příslušnému sportu,
2. jasně definované cíle,
3. vysoká sebedůvěra,
4. pozitivní přístup,
5. ovládání stavů vzrušení a příznivé vnímání úzkosti,
6. každodenní trénink imaginace,
7. rozvinutá schopnost koncentrace a zaměření pozornosti,
8. přesně koncipované tréninkové a soutěžní plány,
9. účinná strategie ovládání rušivých elementů,
10. posoutěžní hodnocení a průběžné zdokonalování mentálního přístupu,
11. důraz spíše na kvalitu než na kvantitu tréninku,
12. používání soutěžní simulace.

MacNamara et al. (MacNamara, Holmes, & Collins, 2006; 2008; MacNamara, Button, & Collins, 2010) v novější studii řadí mezi PCDE například následující dovednosti:

1. motivace,
2. odhodlání,
3. stanovování cílů,
4. imaginace,
5. realistický rozbor výkonu,

6. zvládání stresu pod tlakem,
7. soutěživost,
8. sebedůvěra,
9. sociální dovednosti.

Důležité je uvědomit si, že některé mentální dovednosti z první a druhé skupiny se překrývají – tedy jsou podstatné jak pro rozvoj výkonnosti, tak pro její aktuální podání. Jedná se tudíž o komplexní provázaný systém.

Na nejasnost kauzality ve vztahu mentálních dovedností a sportovního výkonu upozorňují Krane a Williams (2010). Uvádí, že všechny populární studie, které byly na toto téma napsány, byly buď deskriptivní, nebo korelační, proto musí být interpretovány obezřetně. Většina z nich totiž prezentovala popis zkušeností a pocitů úspěšných sportovců nebo identifikovala souvislosti mezi mentálními dovednostmi a vrcholnými výkony. Z výzkumů ale nelze vyvozovat závěry o vztahu příčiny a následku. Nebylo totiž dosud jednoznačně vyřešeno dilema, zda se sportovci nejprve naučili mentálním dovednostem nezbytným k dosažení ideálního duševního stavu, nebo zda se tyto vlastnosti rozvinuly až na základě skutečnosti, že jsou neustále úspěšní. Proto nelze s jistotou tvrdit, že všechny výše uvedené mentální dovednosti jsou příčinou rozvoje schopností. Přesto v rámci dynamického přístupu k posuzování sportovního talentu můžou sloužit jako jeho indikátory.

Podrobněji budu jednotlivé mentální dovednosti a možnosti jejich testování popisovat v následující kapitole 3.4.

3.4 MENTÁLNÍ DOVEDNOSTI

3.4.1 ÚVOD

Mentální dovednosti jsou psychické vlastnosti sportovce, které do značné míry determinují sportovní výkon. Podle Lesyka (1998) jsou trénovatelné a jejich zdokonalení ve sportu vede k lepším výkonům. Durrand-Bush a Salmela (2001) tvrdí, že jejich rozvoj do značné míry podmiňuje rozvoj sportovního talentu obecně. Dotazník OMSAT-3* posuzuje následující mentální dovednosti, které dělí do tří skupin.

A. Základní dovednosti (*fundamental skills*):

1. sebedůvěra (*self-confidence*),
2. stanovování cílů (*goal setting*),
3. odhodlání (*commitment*).

B. Psychosomatické dovednosti (*psychosomatic skills*):

4. reakce na stres (*stress reaction*),
5. zvládání strachu (*fear control*),
6. relaxace (*relaxation*),
7. aktivace (*activation*).

C. Kognitivní dovednosti (*cognitive skills*):

8. zaměření pozornosti (*focusing*),
9. opětovné zaměření pozornosti (*refocusing*)
10. imaginace (*imagery*),
11. mentální trénink (*mental practice*),
12. plánování soutěže (*competition planning*).

Zmíněné mentální dovednosti budu rozebírat z pohledu obsahu, teoretických východisek, praktické aplikace do sportu i možností jejich diagnostiky. Značná část této kapitoly je součástí manuálu – aby administrátorům dotazníku OMSAT-3* napomohla porozumět významu a aplikaci jednotlivých mentálních dovedností ve sportu.

3.4.2 ZÁKLADNÍ DOVEDNOSTI

Mezi základní dovednosti patří sebedůvěra, odhodlání a stanovování cílů. Lze je považovat za východiska pro trénink ostatních dovedností.

3.4.3 SEBEDŮVĚRA

3.4.3.1 Teoretická východiska

Důležitým atributem pro dosahování mimořádných výkonů ve sportu je sebedůvěra (Gauron, 1984; Harris & Harris, 1984; Nideffer, 1992; Porter & Foster, 1986). Sebedůvěra znamená vědomí vlastních kvalit a schopností, provázená vírou v úspěšnost budoucích výkonů (Hartl & Hartlová, 2000). Sebedůvěra je jednou ze stěžejních dovedností v Orlickově (1992) kruhovém modelu výtečnosti. Orlick uvádí, že: „Dosažení nejvyšších úrovní osobní excelence pohání víra ve vlastní potenciál, víra ve svůj cíl, víra v důležitost a smysluplnost svého cíle a víra ve schopnost tohoto cíle dosáhnout.“ (Orlick, 1992, 112)

Sebedůvěra je charakterizována vysokým očekáváním a působí jako významný faktor odlišující vysoce úspěšné sportovce od méně úspěšných (Kruger, Potgieter, Malan, & Steyn, 2010). Sebedůvěra podněcuje vznik pozitivních emocí (Hays, Maynard, Thomas, & Bawden, 2007), zlepšuje koncentraci (Weinberg & Gould, 2011), pomáhá při stanovování cílů (Hays et al., 2007), pozitivně působí na vyvinuté úsilí (Harwood, Cumming, & Fletcher, 2004) či ovlivňuje herní strategii (Weinberg & Gould, 2011) a udržuje intenzitu psychických procesů v závislosti na herních událostech. I proto je sebedůvěra považována za základní kámen pro rozvoj dalších mentálních dovedností (Durrand–Bush & Salmela, 2001).

Studie ukázaly, že víra sama v sebe a sebedůvěra jsou cyklické a kolísavé. Podle Gaurona (1984) si jedinec některé dny věří více a některé méně. Orlick (1992) zjistil, že ti, kteří vykazují vysokou míru sebedůvěry, mají často za sebou pevnou podpůrnou síť, tedy své blízké a milované, kteří v ně věří. Nadto uplatňují pozitivní přístup k výkonu. Tito jedinci dostávají kladnou a konstruktivní zpětnou vazbu, akceptují ji a učí se z ní. Pravidelně vnímají zlepšování své výkonnosti a ve svém sportu zažívají pocit úspěchu. Thomas a Bawden (in Hays, Maynard, Thomas, & Bawden, 2007) rozlišují dvě dimenze sebedůvěry: víru v dosažení cíle a víru ve vlastní jedinečnost a převahu nad soupeřem. Přeceňování soupeře vede naopak k negativním emocím, stavům úzkosti a snížení sebedůvěry (Kruger, Potgieter, Malan, & Steyn, 2010).

Typickým jevem promítajícím sebedůvěru do reálné situace je naplněný předpoklad – neboli sebenaplňující se proroctví. Jinými slovy, skutečnost, že předjímá-li jedinec určitý výsledek, jeho očekávání napomůžou předpoklad splnit. Naopak nesoulad s očekáváním

probouzí u sportovce frustraci, zahrnující vztek, agresi a zklamání (Slepička, Hošek, & Hátlová, 2006).

Vealey et al (1998) vytvořili *Model sebedůvěry ve sportu (Model of Self-confidence in Sport)*. Identifikovali celkem devět hlavních zdrojů sebevědomí sportovce. Těchto devět zdrojů rozdělili do tří hlavní oblastí – *významné činy (achievements)*, *seberegulaci (self-regulation)* a *klima (climate)*. „Sportovec získává sebedůvěru, když dosahuje svých cílů, využívá efektivní seberegulační techniky chování a kognice a trénuje či soutěží v prostředí, které je soutěživé, podporující, podnětné, stimuluje a motivuje.“ (Vealey et al., 1998, 76)

3.4.3.1.1 Self-efficacy

Charakter otázek OMSAT-3* však spíše než na sebedůvěru odkazuje na koncept vnímané sebeúčinnosti (*self-efficacy*), kdy je kladen důraz na úkolově specifickou povahu tohoto fenoménu. Proti konstrukt sebedůvěry či sebepojetí (*self-concept*, Schunk & Pajares, 2002), které předpokládají, že přesvědčení o vlastních schopnostech jsou spíše generalizovaná a vztahují se na celou řadu situací, odkazuje self-efficacy ke konkrétním okruhům činnosti.

Pojem self-efficacy zavedl do psychologie Albert Bandura (1997), když konstruoval svou teorii sociálního učení (*social learning theory*). Self-efficacy znamená „moc mít efekt“. Je to vědomí vlastního vlivu, působnosti, víra ve vlastní schopnosti a dovednosti a jejich efektivitu. Podle Bandury lze u dvou lidí s podobnou úrovní znalostí či dovedností očekávat, že hlavním faktorem determinujícím jejich rozdílné výkony bude přesvědčení o vlastním potenciálu produkovat žádoucí výsledky. Z tohoto pohledu jsou „osobní výkony založeny více na tom, čemu daný člověk věří, než na tom, co je objektivně pravdivé“ (Shunk & Pajares, 2005, 86).

Smékal (2004) pak tvrdí, že „teorie osobní zdatnosti prokazuje, že očekávání výsledků určité úrovně ovlivňuje naše každodenní rozhodování a podnikáme-li ve směru svých rozhodnutí patřičné akce, zlepšují se naše výsledky.“ Ryckman, Robbins, Thornton a Cantrell (1982) uvádějí, že lidé s vysokou self-efficacy mívají skvělé fyzické schopnosti, vysokou úroveň sebehodnocení, vnitřní místo kontroly, menší úzkost ze sociálních kontaktů, vyšší sebevědomí a tendenci zapojovat se do dobrodružných fyzických aktivit.

Self-efficacy se utváří především na základě zkušeností se zvládnutím či nezvládnutím úkolu. Podle toho, jak člověk *interpretuje* výsledek svého úsilí při řešení problému, jsou formována subjektivní přesvědčení o tom, zda podobnou činnost zvládne i v budoucnu. Podstatná tedy není ani tak skutečnost, zda jedinec objektivně uspěl či dosáhl nějakého výjimečného výkonu, jako spíše jeho osobní přesvědčení o výsledku. Subjektivní vnímání úspěchu míru self-efficacy zvyšuje, zatímco vnímání neúspěchu ji snižuje.

Podle Bandury (in Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996) self-efficacy ovlivňuje přesvědčení o možnosti regulovat průběh učení a dosahovat dobrých studijních výsledků jak přímo, tak tím, že zvyšuje akademické aspirace, učí pro-socialnějšímu chování či snižuje depresivitu. Na druhu stranu například rozdělování žáků dle výkonnosti do výkonnostních skupin či sportovních týmů na „áčko“ a „béčko“ může vnímanou sebeúčinnost snižovat u těch, kteří se ocitli v nižších skupinách (Shunk & Pajares, 2002).

Self-efficacy se může také odrážet v náročnosti zvolených úkolů a cílů. Vysoká úroveň vnímané sebeúčinnosti při setkání s obtížným úkolem přispívá k pocitům vyrovnanosti, naopak lidé s nízkou úrovní sebeúčinnosti mohou věřit, že daný úkol je těžší, než tomu ve skutečnosti je. To pak podporuje vznik úzkosti, pocitů deprese či omezený pohled na možná řešení problému (Shunk & Pajares, 2005). Podobně se self-efficacy promítá do přístupu k řešení úkolů a souvisí s množstvím vynaloženého úsilí. Lidé s vysokou úrovní sebeúčinnosti přistupují k obtížným úkolům spíše jako k zvládnutelným výzvám než jako k hrozbám, kterým je potřeba se vyhnout. Tyto osoby se vyznačují vyšší úrovní vnitřní motivace, kladou si nesnadnější cíle a případný neúspěch, který připisují spíše kontrolovatelným příčinám, je pro ně stimulující a motivující. To může ovlivnit jak rozvoj jejich sportovních vloh, tak jejich aktuální výkon.

Pozitivní vliv sebeúčinnosti na výkon ve sportu dokumentuje řada výzkumů. Lewellyn, Sanchez, Asghar a Jones (2008) například srovnávali horolezce s vysokou a nízkou self-efficacy. Zjistil, že lezci s vyšší úrovní self-efficacy mnohem častěji volili obtížnější trasy. Zdůvodnili to tím, že mnohem více věřili svým schopnostem. S tím souvisí i dvě tuzemské kvalitativní studie horolezců (Machač, 2009; Vičar, 2011). Ty konstatovaly, že vyšší míra self-efficacy pomáhala lezcům zvládat strach a že úspěšné překonání strachu motivovalo lezce k výběru obtížnějších tras a ke kvalitnějším sportovním výkonům.

Řadu dalších výzkumů uvádí Hardy, Jones a Gould (2003). Autoři potvrzují, že sportovci s vysokou úrovní sebeúčinnosti si například vybírají obtížnější cíle, mají tendenci u nich vytrvat a při neúspěchu zvyšují svou snahu.

3.4.3.2 Posuzování sebedůvěry a self-efficacy ve sportu

Nejtradičtější metodou pro posuzování sebedůvěry je dotazník *Sources of Sport-Confidence Questionnaire* (SSCQ, Vealey, Hayashi, Garner-Holman, & Gicobbi, 1998). Základní psychometrické parametry byly potvrzeny na 335 sportovcích. Jeho devíti-faktorová struktura odpovídá modelu sebedůvěry. Ve sportu byla verifikována konfirmativní faktorovou analýzou na 208 basketbalistech. Celkem je dotazník složen ze 43 otázek zahrnujících následující

dimenze – *physical/mental preparation, physical self-presentation, social support, mastery, demonstration of ability, luck/superstition, vicarious experience, environmental comfort, coaches leadership, situational favorableness.*

Dalším dotazníkem využívaným k posuzování sebedůvěry je *Carolina Sport Confidence Inventor* (CSCI, Manzo, Ilva, & Mink, 2001) Ten posuzuje dvě hlavní oblasti – *dispositional optimism* a *perceived competence*. Skládá se ze třinácti položek.

K testování sebedůvěry je také možné využít jednu ze tří subškál z inventáře *Competitive State Anxiety Inventory-2* (CSAI-2, Martens et al., 1990). Subškála *self-confidence* se skládá z devíti položek zaměřujících se na sebedůvěru v kontextu prožívání zápasové úzkosti.

Testování self-efficacy ve sportu pak vychází z prací Bandury (1986; 1997). Na základě jeho doporučení byl vytvořen například jednoduchý dotazník *Self-efficacy Questionnaire for Athletes* (SEQ-A, Gilson et al., 2012).

3.4.3.3 Rozvoj sebedůvěry a self-efficacy ve sportu

Stěžejním dílem ze sportovní oblasti je publikace *Self-efficacy in Sport* (Feltz, Short, & Sullivan, 2008). Autoři zde popisují široké využití sebeúčinnosti ve sportu. Uvádí způsoby jejího tréninku, vytváření metod k posouzení její úrovně a souvislosti s jednotlivými vývojovými obdobími. Ve své studii (Feltz, Moritz, Fahrback, & Mack, 2000) dále dokumentují přes 40 výzkumů zabývajících se spojitostí self-efficacy a sportu. Na základě jejich důkladné analýzy konstatují, že průměrná naměřená korelace mezi sportovním výkonem a mírou self-efficacy dosahuje hodnoty 0,38. To jen podtrhuje její důležitost pro sportovní růst.

3.4.4 ODHODLÁNÍ

3.4.4.1 Teoretická východiska

Je zřejmé, že ať už je sportovec jakkoliv fyzicky a motoricky talentovaný, bez obrovského odhodlání či závazku (*commitment*) není možné dosáhnout špičkové výkonnosti. Daná aktivita se musí stát středobodem sportovcova života. Proto Orlick (1992) chápe úroveň odhodlání sportovce jako klíčovou ingredienci k úspěchu. Odhodlání lze ve sportu definovat jako „psychologický stav reprezentující touhu či rozhodnutí pokračovat ve sportovní účasti“ (Carpenter, Scanlan, Schmidt, Simons, & Keeler, 1993a, 1). Odhodlání je také společně se sebedůvěrou jádrem Orlickova (1996) Kruhového modelu excelence.

Odhodlání úzce souvisí s *promyšleným získáváním zkušeností a promyšlenou hrou*, kterým se blíže věnuje kapitola 3.5.

Carpenter et al. (Carpenter, Scanlan, Schmidt, Simons, & Keeler, 1993a; Carpenter, Scanlan, Simons, & Lobel, 1993b) je autorem *Modelu sportovního závazku (Sport Commitment Model)*. Ten předpokládá, že odhodlání je předznamenáno následujícími atributy – *potěšení ze sportu (sport enjoyment)*, *osobní investic (personal investments)*, *společenské zábrany (social constraints)* a *možnosti zapojení (involvement opportunities)*. Jejich kvalita pak předpovídá vyšší míru sportovního závazku.

Platnost modelu byla potvrzena řadou výzkumů – například studii v gymnastice (Weiss, Weiss, & Amorose, 2010), rugby (Scanlan, Russel, Scanlan, Klunchoo, & Chow, 2013), plavání (Wigglesworth, Young, Medic, & Grow, 2012) či basketbale (Baghurst, Tapps, & Judy, 2014).

3.4.4.2 Posuzování odhodlání ve sportu

Asi nejpoužívanější metodou pro posuzování odhodlání je *Dotazník sportovního odhodlání (Sport Commitment Questionnaire)*, Scanlan, Russel, Scanlan, Klunchoo, & Chow, 1993). Ten vychází ze stejnojmenného modelu a kopíruje jeho základní dimenze. Je hojně překládán a využíván sportovními psychology v různých zemích. Existuje také varianta, která rozšiřuje test i model o další dvě dimenze – *vnímané náklady (percieved cost)* a *vnímané kompetence (percieved competences)*. Autorem této verze dotazníku je W. M. Weiss, M. R. Weiss a A. J. Amorose (2010).

Novější metodou posuzující závazek ve sportu je *Škála závazku ve vrcholovém sportu (Elite Athlete Commitment Scale)*, Ramadas, Serpa, Rosado, Gouveia, & Maroco, 2013). Ta se zaměřuje na tři oblasti – *pocit školní/pracovní dedikace (school dedication)*, *sociální odloučení (social isolation)* a *životní disciplinovanost (life discipline)*. Test je navržen tak, aby bylo možné posoudit, do jaké míry jsou sportovci ochotni vzdát se některých aktivit či povinností za účelem navýšení své účasti ve sportovní disciplíně.

Abbott (Abbott, Collins, Sowerby, & Martindale, 2007) pak shrnuje, že o míře odhodlání a závazku sportovce svědčí následující projevy jeho chování:

1. Dorazí na trénink včas či předčasně.
2. Tvrdě a vytrvale pracuje v rámci tréninku.
3. Trénuje nezávisle a samostatně i mimo svůj tým.
4. Projevuje konzistentní úsilí a bývá připravený.

5. Trénuje tvrdě s ohledem na úroveň jeho výkonnosti.
6. Rozumí tréninku i odpočinku a staví se k nim odpovědně.
7. Je nezdolný, když čelí překážkám, porážkám a neúspěchům v rámci svého sportovního vývoje.

3.4.4.3 Rozvoj odhodlání ve sportu

Výzkumníci dokázali, že existuje řada faktorů, které pozitivně působí na míru odhodlání. Ukázalo se, že například inherentní vášeň nebo láska ke sportu vede k jeho vyšší úrovni. Vnímání cílů jako hodnotných či dosažitelných je spolu se sebedůvěrou charakteristickým rysem u vysoce odhodlaných jedinců (Orlick, 1992). Přestože Orlick (1996) ve svém Kruhovém modelu výtečnosti neoznačuje explicitně stanovování cílů za stěžejní dovednost, hovoří o důležité roli, kterou hraje při zvyšování sebedůvěry a míry odhodlání sportovce. Podle studie, kterou provedli D. Harris a B. Harris (1984), se navíc míra odhodlání sportovců může zvýšit v případě, kdy sportovec přinese oběť, kdy se mu dostane ocenění a podpory za investovaný čas a úsilí a kdy je sportovcovo odhodlání „zveřejněno“ – tedy když podléhá posouzení a kontrole okolí. Csikszentmihalyi et al. (1993) pak zdůrazňuje, že pozitivní vliv na odhodlání ve sportu má zážitek flow. Ten je spojen právě s potěchou a příjemnými pocity z podávání sportovního výkonu. Tvrdí, že když jedinci zažijí při vykonávání nějaké činnosti flow, pravděpodobnost, že budou pokračovat v dané aktivitě a potažmo rozvíjet svůj talent, se podstatně zvyšuje. Dále uvádí, že mnoho sportovců se sportem končí, protože nikdy flow ve spojitosti se svou disciplínou neprožilo. Tím chce jen podtrhnout důležitost vlivu flow na rozvoj talentu a potřebu stimulovat svěřence k jeho prožívání. Tuto skutečnost jen dokumentuje výzkum horolezců Delle Faveho, Bassiho a Massiminiho (2003), jejichž respondenti uváděli, že možnost prožít flow je motivovala k tomu, aby se horolezectví aktivně věnovali, a to i přes vysoká rizika s ním spojená.

„Nadměrné“ odhodlání však může výkonnost snižovat. Může totiž dojít k přetrénování. Orlick (1992) proto navrhuje vyvažovat odhodlání přiměřenou dobou k zotavení a účastí na „zábavných“ aktivitách, které nemají žádnou souvislost s tréninkem. K tomu Collins (Collins, Button, & Richards, 2011) dodává, že je vždy potřeba posuzovat závazek a odhodlání u sportovce ve vztahu k jeho aktuální výkonnosti i věku. Je zde potřeba aplikovat určitou míru realismu. Dále upozorňuje na nebezpečí negativní spirály „více je lépe“, které může snadno způsobit vyhoření sportovce a následné ukončení sportovní aktivity. Collins proto zdůrazňuje, že mnohdy naopak platí „méně je více“.

3.4.5 STANOVOVÁNÍ CÍLŮ

3.4.5.1 Teoretická východiska

Cíle značí stanovené výsledky, kterých se jedinec snaží dosáhnout. Pozitivní účinek kladení si krátkodobých a dlouhodobých cílů (*goal setting*) jako motivačních faktorů a jejich vliv na výkon byl potvrzen v řadě studií (např. Bergin & Habusta, 2004; Boyce, Gano-Overway, & Cambell, 2009; Etnier, Sidman, & Hancock, 2004; Holgado, Navas, & López-Núñez, 2010; Locke & Latham, 1990, 2002; Wang & Biddle 2001). Schopnost stanovovat si realistické, a přitom vyzývavé cíle je dle MacNamary, Buttona a Collinse (2010) klíčovou mentální dovedností spojenou se špičkovým výkonem. Na základě rozsáhlé rešerše literatury zabývající se stanovováním cílů pak Locke a Latham (1990) došli k závěru, že stanovování cílů se zdá být užitečné pro většinu sportovců napříč celou škálou úkolů a prostředí.

Má se také za to, že stanovení cílů sportovcům pomáhá soustředit pozornost, udržet si odhodlání a vytrvalost, zvýšit sebedůvěru a zvládat strach (Burton, 1993; Collins, Button, & Richards, 2011).

3.4.5.1.1 Sebe-konkordantní model

Asi nejvlivnějším modelem pro stanovování cílů ve sportu je *sebe-konkordantní model* (*Self-Concordance Model*, Sheldon & Elliot 1999). Ten vychází z teorie sebe-determinace (Deci & Ryan, 1985). Zaměřuje se na motivy, které stojí v pozadí usilování o cíle (*goal striving*), dále pak na jejich dosahování (*goal attainment*) a na jejich vliv na duševní pohodu jedince (*psychological well-being*). Model se skládá ze dvou částí. První část zahrnuje děje propojující výběr cíle s jejich dosažením, zatímco druhá část se zaměřuje na procesy spojující dosažení stanovených cílů s duševní pohodou. Autoři poukazují na skutečnost, že cíle, které pramení z autonomního rozhodnutí jedince a reflektují jeho vnitřní potřeby a hodnoty (*autonomic motives*), vedou k vyvinutí dlouhodobější a trvalejší snahy. Oproti tomu cíle, které jsou nastavovány zvenčí nebo jsou jedinci vštípeny (*controlled motives*), mohou sice vyústit ve větší nasazení na počátku, ale časem se míra jedincovy snahy snižuje. Z toho Sheldon a Elliot (1999) vyvozují, že je vyšší šance dosáhnout těch cílů, které pramení z vnitřních potřeb. Autoři zdůrazňují, že pro well-being není až tak důležitá radost ze splněného cíle ani objektivní míra dosaženého seberozvoje u jedince. Daleko podstatnější skutečností je, zda je jedinec *přesvědčen*, že sledovaný cíl je jeho – tedy zda na něj nahlíží jako na něco, co pramení v něm samotném a co podle jeho subjektivního názoru povede k seberozvoji. Lze tudíž konstatovat, že pokud cíl odpovídá jedincově motivačnímu nastavení, má mnohem

pozitivnější efekt na jeho duševní stav po dosažení cíle nežli v případě, kdy je mu cíl nastaven „zvenčí“.

Předpoklady modelu byly otestovány v mnoha oborech. Pro oblast sportu model adaptovali Smith, Ntoumanis a Duda (2007).

3.4.5.1.2 Cílové orientace

Kvalitu cílů lze posuzovat nejen podle jejich přiměřenosti, ale i podle jejich orientace (*goal orientation*). V literatuře jsou cílové orientace označovány různě. Popisují však víceméně shodné fenomény. Například bývá rozlišována *orientace na předvedení vlastních schopností* (*performance goal orientation*) a *orientace na zvládnání cílů* (*mastery goal orientation*, Ames, 1990; Ames & Archer, 1988). Nicholls (1983) mluví o *orientaci na ego* (*ego orientation*) a *orientaci na úkol* (*task orientation*). Maehr a Anderman (1993) rozdělují cílové orientace na *orientaci na schopnosti* (*ability orientation*) a *orientaci na úkol* (*task orientation*). Obvykle bývá poukazováno především na výhody cílové orientace zaměřené na vlastní výkon. U nich je zdůrazňována stabilnější vnitřní motivace spojená s potřebou růstu a seberealizace. Naopak při srovnávání se s okolím je člověk a jeho motivace značně závislá na vnějších faktorech, které nejsou vždy ovlivnitelné (ocenění, štěstí, odměňování apod.).

Cílové orientace se zajímavě propojují s *implicitními teoriemi o povaze vlastních schopností* (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Dweck, 2000). Autoři na příkladu inteligence prezentují dvě protichůdné *implicitní teorie* (*implicit theories*) – *teorii o stabilní inteligenci* (*entity theory*) a *teorii o měnitelné inteligenci* (*incremental theory*). V rámci prvně jmenované se člověk domnívá, že možná úroveň jeho schopností je pevně daná, neměnitelná, zatímco u druhé věří, že úroveň jeho schopností je ovlivnitelná především usilovnou prací.

Na základě tohoto názoru lze rozlišit, jakým způsobem bude jedinec přistupovat k řešení překážek. Člověk přesvědčený o stabilní povaze svých schopností bude v případě neúspěchu spíše rezignovat na jakákoli řešení. Řekne si něco jako: „Proč bych se snažil obtíže překonat? Buď na to vlohy mám, nebo na to prostě nemám. A když na to dostatečné vlohy nemám, jakákoli snaha nemá smysl.“ Naopak jedinec, který věří v nestabilní úroveň schopností, se k případnému neúspěchu spojenému s překonáváním obtíží postaví konstruktivněji. Bude přesvědčen, že když vynaloží dostatek úsilí, úroveň jeho schopností se změní a v důsledku dokáže překážku překonat.

V návaznosti na cílové orientace budou lidé s přesvědčením o stabilitě svých schopností nejspíše volit takové úkoly či cíle, na kterých sobě, ale i svému okolí ukážou, že je mohou

zvládnout. Půjde tedy o mety, které budou v nejlepším případě odpovídat jejich aktuálním schopnostem. Naopak lidé s přesvědčením o měnitelnosti svých schopností se nebudou bát čelit výzvám, ve kterých nemusí napoprvé uspět. Bude jim lhostejnější, co si okolí myslí. Budou také přesvědčeni o tom, že díky snaze nakonec dosáhnou kladného výsledku.

Na základě implicitních teorií rozlišuje Dweck (2000) dvě základní cílové orientace – *orientaci na předvedení vlastních schopností (performance)*, která vychází z teorie o stabilní inteligenci, a *orientaci na učení (learning)*, související s teorií o měnitelné inteligenci. Teorie o měnitelné inteligenci tak vede k pozitivní reakci zaměřené na *zvládání (mastery-oriented)* cílů, kdežto teorie o stabilní inteligenci je příčinou *bezmocné (helpless)* reakce (Tabulka 1).

Tabulka 1. Teorie, cíle, typy reakcí ve výkonově orientovaných situacích (Dweck & Leggett, 1988)

TEORIE, CÍLE, TYPY REAKCÍ V VÝKONOVĚ ORIENTO VANÝCH SITUACÍCH						
IMPLICITNÍ TEORIE		CÍLOVÁ ORIENTACE		POSOUZENÍ SOUČASNÉ ÚROVNĚ SCHOPNOSTI		REAKCE, EMOČNÍ ODPOVĚĎ
stabilní inteligence (<i>entity theory</i>) přesvědčení, že schopnosti jsou neměnné	→	orientace na předvedení vlastních schopností (<i>performance goal orientation</i>) cílem je působit kompetentně, vyhnout se negativním reakcím okolí	→	vysoká	→	orientace na zvládání (vyhledávání výzev, pozitivní emoce)
			↘			
				nízká	→	bezmocnost (vyhýbání se obtížným úkolům, negativní emoce)
měnitelná inteligence (<i>incremental theory</i>) přesvědčení, že schopnosti jsou ovlivnitelné	→	orientace na učení (<i>learning orientation</i>) cílem je zdokonalovat své schopnosti	→	vysoká či nízká	→	orientace na zvládání (vyhledávání výzev, pozitivní emoce)

Využitelnost implicitních teorií a cílových orientací ve sportu dokumentuje celá řada výzkumů (např. Biddle, Soos, & Chatzisarantis, 1999; Biddle & Wang, 2003; Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal, & Trouilloud, 2003; Bois & Sarrazin, 2006; Harwood, Cumming, & Fletcher, 2004; Ommundsen, 2001; Sarrazin et al., 1996; Biddle, Soos, & Chatzisarantis, 1999; nebo také Cury, Da Fonseca, Rufo, & Sarrazin, 2002). Tyto výzkumy například úspěšně prokázali stejnou spojitost mezi implicitními teoriemi, cílovými orientacemi ve

sportu, úsilím a výkonem, jakou nacházíme v již dříve zkoumaných a lépe probádaných oblastech lidské činnosti.

V tomto kontextu je zajímavý výzkum Mudráka (2010), který detailně zkoumal biografie pěti mladých běžců. Objevil u nich paradoxní vztah mezi úspěchem v dětství a setrváním ve sportu. Zjistil, že ti sportovci, kteří byli od mala považováni za výjimečné a vše jim šlo snadno, v adolescenci se sportem skončili. Na druhou stranu sportovci, kteří v dětství zaznamenali potíže a překonávali překážky, vykazovali trvalejší zájem i celkově kladnější vztah ke sportu, a to i poté, co ukončili závodní kariéru. S ohledem na nízký vzorek však jeho závěry nelze zobecnit.

Linnenbrink a Pintrich (2002) navrhuje rozšířit základní dimenzi cílové orientace srovnávání s předchozím výkonem a srovnávání se s druhými (*mastery x performance*) o druhou dimenzi – o tendenci dosáhnout úspěchu a tendenci vyhnout se neúspěchu (dimenze *approach x avoid*). Jejich kombinací vznikají čtyři kategorie cílových orientací. Pintrich (in Mudrák, 2009) posuzuje tyto kategorie podle jejich hypotetického vztahu k výkonu.

1. Za nejvýhodnější pokládá *orientaci na vlastní výkon a dosažení úspěchu (mastery/approach)*. Ta je podle něj spojena s přesvědčením o důležitosti úsilí, s vysokou úrovní sebeúčinnosti, orientací na úkol, pozitivními emocemi, efektivními metodami zpracování informací, vysokými úrovněmi úsilí, vytrvalosti a výsledného výkonu.
2. *Orientaci na srovnávání se s druhými a dosažení úspěchu (performance/approach)* považuje také za výhodnou, zvláště pokud se daný člověk nesetkává s neúspěchem či obtížemi. Především v důsledku tendence usilovat o překonání ostatních souvisí tato orientace s vyšší úzkostností a povrchnějším zpracováním informací. Vysoké úrovně výkonu je v tomto případě dosahováno především v situacích soutěže či srovnávání se s druhými.
3. *Orientace na vlastní výkon a vyhnutí se neúspěchu (mastery/avoid)* je vyjádřena především úsilím o udržení stávající úrovně. Jejími důsledky jsou nižší úroveň sebeúčinnosti, menší zájem o daný úkol, vyšší úzkostnost, povrchnější zpracování informací a celková nižší úroveň výkonu.
4. Jako zcela nevýhodná se jeví *orientace na srovnávání se s druhými lidmi a vyhnutí se neúspěchu (performance/avoid)*, jež souvisí s nízkou úrovní vnímané sebeúčinnosti, nízkým zájmem o daný úkol, vysokou úzkostností, povrchním zpracováním informací, nízkými úrovněmi úsilí, vytrvalosti a výsledného výkonu.

V návaznosti na cílové orientace popisují Stuntz a Weiss (2003; 2009) pro oblast sportu další skupinu cílových orientací – *společenské orientace (social orientations)*. Domnívají se, že především v týmových sportech hraje skupina a okolí významnou roli pro motivaci jedince k výkonu. Zejména adolescenti definují mnohdy úspěch na základě vnímání kvality svých sociálních vztahů – ať už směrem k vrstevníkům, rodičům či trenérům. Příkladují jim značnou důležitost. Stuntz a Weiss (2003) rozlišují tři základní společenské orientace – na *přátelství*, na *přijetí skupinou* a na *uznání trenéra*. *Orientace na přátelství* odkazuje k posuzování úspěšnosti podle toho, jestli má adolescent blízkého kamaráda, či jestli má nebo chce získat intimního partnera. *Orientace na přijetí skupinou* značí definování vlastní úspěšnosti podle toho, jestli se jedinec cítí být uznáván a oblíben v rámci skupiny či týmu. K těmto pocitům přispívá i dobrá sportovní výkonnost, kterou mimo jiné adolescent demonstruje svou hodnotu a prospěšnost pro skupinu. V rámci *orientace na uznání trenéra* je pak za cíl považováno dosažení pozitivního hodnocení od trenéra.

Autoři konstatují, že na základě jejich výzkumů jsou tyto společenské orientace faktorově nezávislé na tradičních cílových orientacích. Přitom vysvětlují nezanedbatelnou část pocitů kompetentnosti, úspěchu, zájmu a zábavnosti spojených se sportováním a tréninkem. Poukazují na jejich pozitivní vliv na vnitřní motivaci mladých sportovců.

Souvislosti a podobu vazeb sociálních orientací s implicitními teoriemi je však nadále potřeba důkladně popsat a probádat.

3.4.5.2 Posuzování dovednosti stanovování cílů ve sportu

Existuje několik metod posuzujících stanovování cílů ve sportu. Tradičním nástrojem je dvanácti-položkový *Dotazník dosahovaných cílů ve sportu (Achievement Goals Questionnaire for Sport, Conroy, Elliot, & Hofer, 2003)*. Ten je založen na Self-Concordance modelu a posuzuje jeho východiska. Aktuálnější, rozšířenější a komplexnější verzi tohoto dotazníku zpracovali Masciet, Elliot a Cury (2014).

K posuzování cílových orientací se využívá například *Dotazník orientace cílů ve sportu na úkol či na ego (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire – TEOSQ, Duda & White, 1992)*. Skládá se ze 33 otázek. Posuzuje, jestli jsou cíle sportovce orientované spíše na uspokojení sebe sama a dosahování osobního úspěchu, nebo na zdokonalování se v dané činnosti.

Sarrazin et al. (1996) pak navrhl multidimenzionální dotazník „Náhled na povahu sportovních schopností“ (*Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire –*

CNAAQ). Ten se skládá z 21 položek. Pomocí tohoto nástroje provedli Biddle & Wang (2003) rozsáhlý mezinárodní výzkum (R = 347) mládeže ve věku 11–19 let. Zjistili, že přesvědčení o vlastních schopnostech a dovednostech a cílové orientace mají značný vliv na motivaci ve sportu i na zájem o aktivitu.

Abbott, Collins, Sowerby a Martindale (2007) shrnují, že kvalitní stanovování cílů zahrnuje:

1. Schopnost stanovovat si cíle samostatně.
2. Schopnost stanovovat si cíle jak v tréninku, tak v zápase.
3. Schopnost samostatně se posilovat dosaženými úspěchy.
4. Schopnost stanovovat si cíle krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé.
5. Schopnost stanovovat si přiměřené cíle.

3.4.5.3 Rozvoj dovednosti stanovování cílů ve sportu

Burton (1993) navrhuje, aby si sportovci stanovovali specifické a měřitelné cíle, které jsou sice náročné, ale ze subjektivního pohledu dosažitelné. Tímto způsobem se efekt stanovování cílů maximalizuje. Dále se zjistilo, že výkonnost sportovců je možné dodatečně zvýšit kladením si krátkodobých a dlouhodobých cílů (Bell, 1983; Carron, 1984; Harris & Harris, 1984). Záleží také na charakteru výkonnostních cílů. Burton (1989) kupříkladu zdůrazňuje, že je efektivnější soustředit se na vlastní výkon (např. na zvýšení počtu úspěšných podání) než na vytyčený formální výsledek (např. porážka protivníka). Protože takto se sportovec zaměřuje na svou vlastní činnost a zodpovídá za ni – sleduje tedy ty skutečnosti, které může ovlivnit, na rozdíl od těch, které jsou mimo jeho působnost (výkon protivníka).

Bell (1983) konstatoval důležitost klást si cíle jak při tréninku, tak při samotné soutěži a stanovovat si pozitivní, nikoli negativní cíle. Dalšími důležitými charakteristikami efektivního stanovování cílů je určování pevných termínů a popis strategií a plánů směřujících k jejich dosažení, zaznamenávání nově rozpoznávaných cílů a aktivní vyhledávání zpětné vazby pro evaluaci již stanovených cílů (Gould, Jackson, & Finch, 1993). Pokud se však jedinci nepodaří vybudovat si přetrvávající odhodlání dosahovat stanovených cílů, může dojít ke snížení jeho schopnosti zlepšovat se.

Smith (1994) popisuje šest základních principů efektivního stanovování cílů: 1) cíle by měly být specifické; 2) měly by přesně indikovat, co má být uděláno; 3) měly by být měřitelné, kvantifikovatelné, orientované na postup a indikovat postup, který má být dodržen; 4) měly by být realistické, dosažitelné i přes různá omezení; 5) měly by být časově ohraničené

a 6) mělo by jich být možno dosáhnout v rozumném časovém horizontu. Na základě sebe-konkordantního modelu (Smith, Ntoumanis, & Duda, 2007) pak dále tvrdí, že cíle by měly být stanoveny samotnými sportovci nebo přinejmenším vycházet ze spolupráce a dohody se sportovcem.

3.4.6 PSYCHOSOMATICKÉ DOVEDNOSTI

Mezi psychosomatické dovednosti se řadí reakce na stres, zvládání strachu, aktivace a relaxace. Jsou spojené s prožíváním sportovce.

3.4.7. REAKCE NA STRES A ZVLÁDÁNÍ STRACHU

3.4.7.1 Teoretická východiska

S vrcholovým sportem je neoddělitelně spojeno prožívání strachu, stresu, úzkosti, ale i jejich zvládání. V následující pasáži si tyto pojmy probereme a popíšeme jejich aplikaci ve sportovním prostředí.

3.4.7.1.1 Stres a coping

Selye (1974) definuje stres jako nespecifickou odpověď těla na různé náročné situace, kterým je vystaveno. Objevuje se, když má jedinec obavy nebo když si je něčím nejistý. Stres může být prožíván libě, či nelibě, bývá podle toho označován jako *eustres* (kladný) či *distres* (záporný). Martens (1977, 9) stres popisuje jako „proces, při kterém dochází k pocíťování značné nerovnováhy mezi požadavky okolí a schopností na ně reagovat, za předpokladu, že nesplnění požadavků má podle daného člověka závažné následky a on na ně reaguje zvýšenou mírou úzkostného stavu.“ Podle *Kognitivně-aktivační teorie stresu (Cognitive Activation Theory of Stress*, Eriksen, Murison, Pensgaard, & Ursin, 2005) však stres nemusí být nutně spojen s úzkostí – stres je pocitově neutrální, tedy sám o sobě není ani pozitivní, ani negativní. Důležitou roli však hraje subjektivní interpretace stresu.

Sportovec ve výkonnostním prostředí sportu čelí celé řadě stresujících situací (Anshel & Anderson, 2002; Mellalieu, Neil, Hanton, & Fletcher, 2009), jako jsou například ostatní sportovci, potřeba podat špičkový výkon, spoluhráči, publikum, trenér, tréma, hádka se spoluhráčem, chybný verdikt rozhodčího či provedení zahanbujícího výkonu (např. vlastní gól). Každý sportovec má možnost na tyto typy situací reagovat buď pozitivně, nebo negativně. Rotella & Lerner (1993) prokázali, že mnoho úspěšných sportovců, kteří prožívají eustres, je skutečně efektivnějších, jelikož vnímají přirozené vzrušení a nervozitu spojenou se sportem a sportovním výkonem pozitivně. Murray (1989) v této souvislosti provedl studii, ve které byli sportovci tázáni, jak vnímají předsoutěžní vzrušení. Přes 70 % z nich uvedlo, že si

nervozitu spojenou se soutěží užívají a že pomáhá jejich výkonu, a označili ji za skvělého ukazatele připravenosti k výkonu.

Výzkum ukázal, že naopak negativní reakce na stres nebo tlak při soutěži může mít devalvující vliv na výkon (např. Kuiper & Kaizer, 1988; Morgan, Brown, Raglin, O'Connor, & Ellickson, 1987; Moen, Federci, & Abrahamsen, 2015). Například Lehmann, Foster, Gastman, Keize a Steinacker (1999) považují stres ze soutěží za hlavní příčinu podávání podprůměrných výkonů vzhledem k aktuální úrovni schopností sportovce. Také dlouhodobý stres či jeho jednorázové vysoké množství může být pro organismus škodlivé. Ve výhledové perspektivě může vést u sportovce k pocitu znechucení a vyhoření (např. Lemyre, Tressure, & Roberts, 2006).

Zjednodušeně pak vliv stresu na výkon sportovce vysvětluje *Yerkes-Dodsonův zákon*, kde je působení stresu na výkon znázorněno převrácenou U-křivkou. Při střední hladině stresu je výkon optimální, při nízké a vysoké hladině je nižší. Pokud se však jedná o jednoduché, stereotypní činnosti, vyšší míra prožívané úzkosti může působit jako energetizující činitel. Při složitějších úkolech a v náročných situacích zhoršuje zvýšená úzkost výkon (Vittinová, 1992).

Proces zvládnání stresu se označuje jako *coping*. Existuje celá řada kategorizací copingových strategií. Klasickým dělením je rozlišení Lazaruse & Folkmanové (1984; in Baumgartner, 2001):

1. *Zaměření na problém (problem-focused coping)*: úsilí působit na prostředí, měnit ho. Zahrnuje takové projevy chování jako analýza problému, sestavení plánu postupu, aktivní samostatné jednání.
2. *Zaměření na emoce (emotion-focused coping)*: úsilí vyplývající z vlastní emocionální reakce, mění se ve směru přiměřeného přijetí situace. Obsahuje expresivní vyjadřování emocí, reinterpetaci jevů, změnu pohledu na emoci, přijetí situace, ale i její popření.
3. *Orientace na únik (avoidance-focused coping)*: zahrnuje denní snění, spánek, užívání alkoholu nebo drog atd. Mnohdy se však může jednat o jedinou a velmi funkční alternativu.

Zaměření na emoce a orientaci na únik lze v obecné rovině považovat za dlouhodobě maladaptivní. Lazarus & Folkman (1984) uvádí, že copingový styl je u člověka relativně stabilní charakteristikou, lze tedy předpokládat, jakým způsobem se se stresem bude každý člověk vyrovnávat.

Řada studií (např. Anshel, 1990; Anshel & Anderson, 2002; Gaudreau, Nicholls, & Levy, 2010) poukazuje na skutečnost, že schopnost zvládat stres a zvolit vhodnou copingovou strategii zvyšuje ve sportu výkonnost. Kvalita dovednosti zvládat stres je tak jedním z významných faktorů podílejících se na úspěchu, či neúspěchu. Weston, Thelwell, Bond a Hutchings (2009) dále konstatují, že některé copingové strategie jsou univerzální, kdežto jiné se pojí s konkrétními sporty. Didymus & Fletcher (2014) na základě výzkumu profesionálních plavců identifikují 78 rozličných copingových strategií, které respondenti uváděli. Gaudreau, Nicholls a Levy (2010) dokumentují, že ve sportu se uplatňuje nejčastěji 10 typů copingových strategií.

Zajímavý výzkum pak uskutečnili Kaiseler, Polman a Nicholls (2012), kteří se zabývali vztahem mezi temperamentem (dimenze reprezentované Big Five) a copingem a stresem ve sportu. Zjistili, že neuroticismus predikoval vyšší reaktivitu na stresové podněty. Byl spojen s emocionální reakcí a únikovými copingovými strategiemi, v menší míře pak se strategiemi zaměřenými na zvládání.

3.4.7.1.2 Strach

Strach je jednou ze základních lidských emocí. Je emocionální odpovědí na stres, na hrozbu a nebezpečí. U člověka se projeví ve chvílích, kdy se nachází v situaci, kterou vyhodnotí jako ohrožující (obava z fyzického či psychického zranění, hrozba smrti). Z evolučního hlediska má strach ochrannou funkci, protože vede k úniku z nebezpečných situací, k obraně nebo vyhýbaní se věcem a situacím, které by člověku mohly ublížit (Plutchin in Plháková, 2003). Jeho motivačním jádrem je snaha o zachování konzistence vlastního já a existence sebezáchovného pudu. V souvislosti s bojem o život je jedním z nejsilnějších motivů chování.

Prožitkově strach zahrnuje pocit napětí, neklidu, sevřenosti až ochromení. Současně je potřeba rozlišit mezi strachem a úzkostí. Machač a Macháčová (1988) uvádějí, že je-li strach více méně přiměřenou reakcí na určitý škodlivý objekt, pak úzkostnost představuje relativně stálou vlastnost osobnosti. Strach je reakcí na specifický podnět, který člověk vnímá jako bezprostředně ohrožující. Lze tedy říci, že strach bývá spojen s konkrétním stresorem, kdežto úzkost je spíše obecná, neurčitá, pokud jde o její příčinu.

Zvládání strachu je dovednost čelit sportovním situacím, které vyvolávají strach nebo jsou potenciálně ohrožující (Rotella & Lerner, 1993). Ve sportu je za nejčastější strach považován strach ze zranění (např. De Pero, Mignati, Pesce, Capranica, & Francesca, 2013). Hošek (2005, 38) tvrdí, že „strach se vyskytuje nejčastěji při sportovní činnosti bolestivého až rizikového charakteru. Vlastní výkon u sportu pak strach většinou ovlivňuje záporně.“ Toto je

markantnější u sportů, kde je šance na zranění vyšší – například v gymnastice (Waples, 2005; Cheung & Lo, 1996) či horolezectví (Johnston, 1995; Vičar, 2011; Vomáčko & Bošítková, 2003). Strach ze zranění může mít podlamující vliv na výkonnost sportovce, ba dokonce může vést k ukončení sportovní aktivity (Magyar & Chase, 1996; Cartoni, Minganti, & Zelli, 2005). Strach ze zranění může také snadno vyústit v mentální bloky či nechuť provádět některé konkrétní činnosti (Marini, Sgambati, Barni, Piazza, & Monaci, 2008). Podle Bandury (1997) pociťují sportovci strach i v případě, kdy disponují nízkou self-efficacy v rámci své aktuální schopnosti. Subjektivnost ve vnímání strachu potvrzuje i Short, S., Reuter, Brandt, Short, M. a Kontos (2004), podle kterých není pro prožívání strachu důležitá jen objektivní míra nebezpečí, jež sportovci hrozí, ale také to, jak si jedinec nebezpečí interpretuje.

Ve sportu se v poslední době stále více uplatňuje původně medicínský *Model vyhýbání se strachu (Fear Avoidance Model – FAM*, Leeuw et al., 2007). Ten je založen na emocionální reakci na bolest. Autoři tvrdí, že na základě negativního, intenzivního emočního prožívání bolesti může z akutní bolesti vzniknout bolest chronická. Skládá se ze čtyř částí – strach z bolesti (*fear of pain*), strach z pohybu (*kinesophobia*), přesvědčení o potřebě vyhýbat se strachu (*fear-avoidance belief*) a přehánění (*catastrophization*). Podle modelu může přehnané subjektivní vnímání bolesti vyústit v chronickou bolest, pokud jedinec zároveň intenzivně prožívá strach z bolesti. Existují totiž dvě hlavní copingové reakce na strach z bolesti – konfrontace se strachem a vyhýbání se mu. Jedinci, kteří využívají spíše druhou jmenovanou strategii v kombinaci s intenzivnějším prožíváním strachu z bolesti, mají vyšší šanci, že se u nich vyvine chronická bolest, než ti, kteří se se svým strachem konfrontují. Podle Doversa a Amara (2015) jsou sportovci oproti běžné populaci vystaveni bolesti a strachu z ní relativně často. Kvist, Sporrstedt a Good (2005) pak ve své studii špičkových sportovců, kteří ukončili svou kariéru kvůli zranění, uvádí, že 24 procent z nich tak učinilo ze strachu z opětovného zranění. Tyto skutečnosti jen podtrhují důležitost dovednosti zvládat strach ve sportu.

Dalším významným strachem spojeným se sportem je *strach z neúspěchu* (Covington, 1992; Elliot & Church, 1997). Ten reflektuje kognitivní, emoční, ale i behaviorální zkušenosti spojené s nedosažením stanoveného cíle, ať již jde o tréninkový či soutěžní výkon, prohru v zápase nebo strach ze ztráty pozitivního sebehodnocení. Někteří lidé mají sebehodnocení spojené s vynaloženým úsilím. Cítí se tedy jako hodnotní, pokud usilují o svůj seberozvoj. Oproti tomu jiní spojují sebehodnocení s oceňováním jejich osoby okolím. Proto velmi dbají na to, jak je jejich okolí posuzuje. Mnohdy je pro ně podstatnější *jevit* se schopným, než opravdu *být* schopným. Neúspěch v nějaké činnosti pak může vést k pocitům studu a snaze vyhnout se činnosti. Prohlubování strachu z neúspěchu následně vede ke snížené výkonové

motivaci (Atkinson, 1966) a k vyhýbání se neúspěchu, ať už volbou neadekvátních cílů, nebo ukončením aktivity. Vysoká míra strachu z neúspěchu je rovněž spojena s řadou negativních psychických důsledků, jako jsou deprese, poruchy příjmu potravy, úzkost, braní drog, antisociální chování či somatizace (např. Conroy, 2001b).

Ve sportu se stále více používá *Multidimenzionální model strachu z neúspěchu* (Conroy, Willow, & Metzler, 2002), který popisuje pět individuálních přesvědčení spojených s důsledky selhání (zážitek hanby a studu, snížení sebehodnocení, znejistění budoucnosti, ztráta zájmu významných druhých a zklamání významných druhých). Jedinec se učí prožívat strach spojený s těmito přesvědčeními, protože v minulosti měl na něj neúspěch negativní dopad.

3.4.7.1.3 Úzkost

Spielberger (1966) rozlišil mezi úzkostným stavem a úzkostností jako vlastností. Úzkostný stav byl definován jako emocionální stav, který se váže na určitou situaci a odráží vnímané pocity obav a napětí, se kterými se pojí zvýšená či snížená hladina vzrušení. Úzkostnost jako vlastnost je naopak definována jako stálá osobnostní predispozice vnímat mnohé situace jako ohrožující. Jedinci, kteří se vyznačují úzkostností, reagují na tyto situace úzkostným stavem. Podle Spielbergera vnímají sportovci s vysokou úzkostností stresové situace častěji jako negativní nebo nebezpečné a následně vykazují vyšší míru úzkostného stavu.

Jiní autoři (Borkovec, 1976; Davidson & Schwartz, 1976) zastávají názor, že úzkost nabývá multidimenzionálních rozměrů. Rozdělují úzkost na dvě dílčí části: somatická úzkost a kognitivní úzkost. Somatická úzkost je spojována s vnímáním fyziologického vzrušení, jako jsou „motýlci v břiše“, pocení, chvění se a zvýšená tepová frekvence. Kognitivní úzkost je naopak spojována s vědomými negativními pocity týkajícími se výkonu, jako například obavy, strach či nerozhodnost a neschopnost soustředit se (Davidson & Schwartz, 1976; Martens, Vealey, & Burton, 1990). Úzkost je pak ve sportu jedním z nejméně zkoumaných témat. Výzkumy (Burton, 1989; Martens, Vealey, & Burton, 1990) vedly badatele k přesvědčení, že multidimenzionální teorie úzkosti vysoce přispěje k chápání vztahu mezi úzkostí a výkonností. Tato tradiční teorie předpovídá, že kognitivní a somatická úzkost ovlivňují sportovní výkonnost různě. Výsledky naznačují, že existuje silně negativní lineární vztah mezi kognitivním úzkostným stavem a výkonností a slabší hyperbolický vztah mezi somatickou úzkostí a výkonností. Simon a Martens (1979) v tradičním výzkumu juniorů zjistili, že s individuálními sporty se obecně pojí větší míra prožívání úzkosti než se sporty týmovými. Výzkumníci se zabývali například vztahem mezi prožíváním úzkosti ve

sportu a pohlavím (Anshel, Porter, & Quek, 1998; Grossbard, Smith, Smoll, & Cumming, 2009), zvládním předstartovní úzkostí (Thatcher, J., Thatcher, R., & Dorling, 2004) motivačním prostředím sportovce a úzkostí (Grossbard, Cumming, Standage, Smith, & Smoll, 2007; Abrahamsen & Pensgaard, 2012), stanovováním cílů a úzkostí (Abrahamsen, Roberts, & Pensgaard, 2008), úzkostí a výkonností (Woodman & Hardy, 2003, Balk, Adriaanse, De Ridder, & Evers, 2013), úzkostí a vnitřní řečí (Kanniyan, 2014) a vlivem věku na prožívání úzkostí a volbu copingových strategií (Dias, Cruz & Fonseca, 2010).

3.4.7.2 Posuzování dovedností reakce na stres a zvládnání strachu ve sportu

Ve sportu existuje řada instrumentů, které lze využít pro posuzování kvality mentálních dovedností reakce na stres a zvládnání strachu. Je tomu tak proto, že stres, úzkost a strach jsou jedny z nejvíce zkoumaných fenoménů ve sportu. Dover a Amar (2015) například na základě obecného modelu vyhýbání se strachu vytvořili dotazník pro sportovní oblast – *Fear Avoidance Questionnaire* (Dover et al., 2015). Skládá se z deseti položek a může být využit terapeutů například v rámci práce s mentálními bloky u sportovců – ať již tyto bloky vznikly v důsledku rizikovosti sportu, či návratu po zranění. Dalším dotazníkem je *Gymnastic Fear Inventory* (Cartoni, Minganti, & Zelli, 2005). Obsahuje pět otázek. Přestože jeho název odkazuje na gymnastiku, obecný charakter otázek rozšiřuje možnosti jeho využití i mimo tuto sportovní disciplínu. Strach z neúspěchu ve sportu posuzuje *The Performance Failure Appraisal Inventory – PFAI* (Conroy et al., 2002, validizaci provedli Sagan & Jowett, 2010). Ten je složen z 25 položek a posuzuje pět přesvědčení o důsledku neúspěchu podle multidimenzionálního modelu navrženého Conroyem et al. (2002).

K posuzování úzkostnosti lze využít například tradiční americký dotazník *State-Trait Anxiety Inventory* (Spielberg, 1983). Ten se skládá z dvaceti položek, přičemž polovina z nich je navržena pro diagnostiku pozitivního prožívání úzkosti (např. „*I feel calm*“), druhá pro negativní prožívání (např. „*I feel tense*“). Přímou pro sport pak byl navržen patnácti položkový dotazník *Sport Anxiety Scale-2 – SAS-2* (Smith, Smoll, Cumming, & Grossbard, 2006), zaměřený na somatické a kognitivní složky úzkosti. Diagnostikuje pocity úzkosti před závodem a v jeho průběhu. Velmi rozšířený je *Competitive State Anxiety Inventory-2 – CSAI-2* (Martens, Vealey, & Burton, 1990; revidovaná verze Cox, Martens, & Russel, 2003). Zaměřuje se na situační prožívání úzkosti v soutěžním prostředí.

K posuzování copingových strategií lze využít dotazníků, které byly navrženy mimo sportovní odvětví – například *Coping Function Questionnaire* (Kowalski & Crocker, 2001). Dotazník posuzuje základní copingový styl jedince – tedy je-li zaměřen spíše na emoce,

řešení problému či únikovou strategií ve vztahu ke stresoru. Adekvátní variantou k tomuto dotazníku aplikovanou na sportovní oblast je pak například *Coping Inventory for Competitive Sports – CICS* (Gaudreau & Blondin, 2002). Ten posuzuje deset copingových strategií na likertovské škále. Strategie člení do tří tradičních nadřazených skupin. Nejoblíbenější je však u amerických sportovních psychologů podle O'Connora (2004) *Athletic Coping Skills Inventory-28* (Smith, Schutz, Smoll, & Ptacek, 1995). Ten se skládá ze sedmi subškál (*coping with adversity, peaking under pressure, goal setting/mental preparation, concentration, freedom from worry, confidence and achievement motivation a coachability*). Z uvedených škál lze získat hodnotu, která reflektuje multidimenzionální povahu copingu ve sportu.

Míru a kvalitu stresu posuzuje například *Perceived Stress Scale (PSS-14)*, Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). Dále lze, podobně jako u relaxace, posuzovat míru strachu, stresu či úzkosti objektivními metodami. Hošek (1999) uvádí následující biologické projevy prožívání strachu:

1. zvýšení systolického tlaku,
2. nárůst tepové frekvence TF,
3. snížení kožního odporu,
4. snížení úrovně prokrvení periferie (zblednutí),
5. snížená sekrece slin a žaludečních šťáv,
6. snížená motilita žaludku,
7. zvýšená střevní peristaltika,
8. zvýšené svalové napětí, tremor a drkotání,
9. pupilární reflex (rozšíření očních panenek),
10. pilomotorická reakce – husí kůže, ježení chlupů,
11. změna složení krve (katecholaminy, kortizol jako po stresu),
12. nausea (nutkání ke zvracení, studený pot, slabost, mdloby).

Podle Abbotta, Collinse, Sowerbyho a Martindaleho (2007) nese chování, které naznačuje, že se sportovec dobře vypořádává se soutěžním tlakem a stresem, následující rysy:

1. Pozitivně reaguje na tréninkové a zápasové situace.
2. Projevuje sebevědomí při podávání výkonu pod tlakem.
3. Důvěřuje tomu, že dokáže podat svůj nejlepší výkon v soutěžních situacích.
4. Přiměřeně reaguje na kritiku a chyby.

3.4.7.3 Rozvoj dovedností reakce na stres a zvládání strachu ve sportu

Autoři (např. Rotella & Lerner, 1993) povětšinou zdůrazňují, jak je důležité osvojit si efektivní způsoby reakce na stresové situace, které by mohly potenciálně ohrozit dosažení cílů sportovce. Systematický přehled copingových strategií a jejich uplatnění ve sportu nabízí práce *Coping in Sport: A Systematic Review* Nichollse a Polmana (2007).

Moen, Federici a Abrahamsen (2015) na základě výzkumu 382 norských juniorských sportovců z různých odvětví uvádějí, že *všímavost (mindfulness)*, tedy schopnost registrovat a zaznamenávat prožívané psychické a tělesné jevy tak, jak probíhají v přítomném okamžiku, negativně koreluje s prožíváním stresu a pocitem vyhoření. Doporučují tedy tuto dovednost u sportovců rozvíjet. Autoři také tvrdí, že stres ve sportu může být využit pro sportovcův růst – ať už mentální či fyzický – a to proto, že jedinec se musí učit, jak s ním pracovat.

Murphy a Jowdy (1993) dokumentují například pozitivní vliv imaginace a techniky mentálního tréninku na zvládání stresu. V tradičnější studii Lazaruse a Folkmana (1984) pak subjekty používaly představivost a imaginaci k tomu, aby se seznámily s efektivními strategiemi pro zvládání stresu. V dalších výzkumech byly techniky imaginace úspěšné při snižování různých typů úzkosti, jako například chorobné úzkosti (Miller & Heinrich, 1984), a rovněž při stabilizaci nestálého chování při sportu (Greenspan & Feltz, 1989). K práci se stresem, k jeho regulaci a pozitivní interpretaci však lze využít i různé relaxační či aktivační techniky (viz pasáž zabývající se těmito mentálními dovednostmi na straně 75).

K zvládání strachu i stresu lze také využít metod *systematické desenzibilace*. Ta podle Wolpeho (1990, 152) znamená „snižování citlivosti člověka na opakované podněty, především v relaxovaném stavu, které může vést až k úplnému vymizení reakce“. Zjednodušeně řečeno, opakovaný nepříjemný podnět přestává být nepříjemným a naopak reprodukováný příjemný podnět ztrácí na své přitažlivosti. „Klient je veden k tomu, aby se opakovaně vystavil působení podmíněného podnětu a tím postupně došlo k vyhasnutí podmíněné reakce.“ (Možný & Praško, 1999, 37) Procedura se několikrát opakuje, dokud úzkostné pocity nezmizí.

Na systematické desenzibilaci je založena metoda na zvýšení odolnosti vůči stresu (*Stress Inoculation Training – SIT*), kterou vypracoval americký psychoterapeut Donald Meichenbaum (1977). Tento postup, zaměřený na redukci kognitivní úzkosti, patří ve sportu mezi nejpopulárnější. Jedná se o trénink schopností sportovce adekvátně reagovat na stresor (s minimální emoční odpovědí). SIT učí dovednostem pro zvládání psychických stresorů a zvyšuje výkon pomocí produkce pozitivních myšlenek, mentálních obrazů a sebehodnotících

výroků (Weinberg & Gould, 2011). Jedinec je postupně vystaven zvyšovanému množství zátěžových situací, čímž posiluje svou stresovou imunitu.

Metoda, která se například využívá například v golfu, je aplikována ve třech fázích (Weinberg & Gould, 2011):

1. *Edukační fáze* – v první fázi tréninku je pozornost zaměřena na přístupy ke stresovým situacím a jejich zvládnutí. U sportovce je rozvíjeno povědomí o efektu pozitivních a negativních myšlenek, vnitřní řeči a imaginaci při stavech úzkosti. Jedinec je připravován na úzkostné stavy a přednostně informován o způsobech jejich zvládnutí (jedinec se například učí, jak mohou negativní výroky oslabit jeho sebedůvěru).
2. *Fáze nácviku* – sportovec se učí správně kontrolovat úzkostné myšlenky pomocí vyrovnávacích strategií (imaginace, vnitřní řeč) se zaměřením na pozitivní odpověď (reakci) na stresor. Například snižuje úzkost pomocí představ o výkonu, který je uskutečňován v uvolněném a relaxovaném stavu (Gregg & Hall, 2006).
3. *Aplikační fáze* představuje praktické využití mentálních dovedností (např. imaginace, pozitivní vnitřní řeč) v simulovaných podmínkách tréninku s postupně gradujícími stresovými situacemi. V souladu s účinkem úzkosti na výkon sportovce je volba vyrovnávací strategie (mentální techniky) primárně ovlivněna typem a intenzitou stresorů spojených se soutěžním prostředím (Hayslip, Petrie, MacIntire, & Jones, 2010).

Práci se strachem ve sportu se popularizační formou zabývá i česká kniha *Strach je přítel vítězů* Jelínka a Kůrkové (2011).

3.4.8 RELAXACE

3.4.8.1 Teoretická východiska

Relaxace (*relaxation*) je jedna z nejčastěji využívaných mentálních dovedností ve sportu. Hartl a Hartlová (2004, 204–205) ji definují jako „uvolnění svalového i duševního napětí, přirozený opak stresu; snižuje se tepová i dechová frekvence, výměna látková, svalové napětí; odstraňuje únavu a úzkost, je ideální v kombinaci s tělesným cvičením; je prevencí mnoha nemocí psychických i tělesných“. Je to dovednost umožňující uvolnit svalové napětí, snížit srdeční tep a kontrolovat zaměření pozornosti (Williams & Harris, 1998).

Relaxace je ve sportu často používaná ke snížení vzrušení, ale i předzápasové či zápasové úzkosti. Relaxační techniky se aplikují také ke snížení svalového napětí a k podpoře

asertivity, koncentrace a sebedůvěry (Bell, 1983). Vedle toho však může relaxace podle Pinesche a Di Pietra (2013, 183) „snížit lokální svalovou tenzi, napomáhat zotavení v krátké přestávce mezi dvěma vyčerpávajícími fyzickými výkony (ať již v závodě, či v průběhu tréninku), vypořádat se s insomnií před důležitými závody, usnadňovat zotavovací fázi, vytvořit dočasné zásoby energie pro jejich využití v pravý moment a optimalizovat zklidňující se fáze po ukončení sportovní aktivity“.

Harris a Williams (1993) zdůrazňují, že pro sportovce je podstatné nejen umět relaxovat, ale umět se také zklidnit v krátkých časových intervalech. Podle jejich výzkumu jsou sportovci schopní odpoutat se díky hluboké relaxaci od okolí a umožnit tak svému centrálnímu nervovému systému regenerovat jejich fyzický, mentální a emocionální stav. Takto si vytvoří základ pro osvojení krátkodobé relaxace. Krátkodobou relaxaci pak definují jako schopnost relaxovat rychle, okamžitě a svižně. Tento typ relaxace se považuje za jeden ze základních prvků předsoutěžní přípravy sportovců. Může navíc představovat účinnou strategii pro znovuzískání plné koncentrace během zápasu a pro návrat do vyváženého, kontrolovaného stavu mysli po zápasu.

3.4.8.2 Posuzování relaxace ve sportu

K testování schopnosti relaxace může být využita řada metod. Lze použít standardizované dotazníky – ve světě je nejrozšířenější *Revised Competitive State Anxiety Inventory-2* (Janelle & Naugle, 2012), jehož hlavní dimenze jsou kognitivní úzkost (*cognitive anxiety*), somatická úzkost (*somatic anxiety*) a sebevědomí (*self-confidence*). Další metodou je například *Relaxation-Concentration Exercises Questionnaire (RCEQ)*, Kulmatycki & Bukowska, 2007). Tento polský dotazník se skládá ze 70 otázek rozdělených do sedmi dimenzí a může být využit nejen k diagnostice dovednosti relaxace u sportovců, ale také k diagnostice prožívání utkání trenéry.

Existuje však i řada objektivních metod – například monitorování pomocí biofeedbacku, měření srdeční frekvence nebo krevního tlaku či diagnostika biochemických indikátorů (např. hormonů či neurotransmiterů).

Všechny tyto metody pak mohou být využity i pro posouzení aktivity.

3.4.8.3 Rozvoj relaxace ve sportu

Harris a Williams (1993) ve své studii dospěli k závěru, že relaxaci je nezbytné pravidelně cvičit. Přestože některým jedincům trvá vyvinutí těchto dovedností delší dobu než jiným, většina lidí zaznamená zlepšení už po pár týdnech tréninku. Mimo sportovní oblast pak bývá relaxace spojována s klidnou atmosférou. Ve sportu však je potřeba, aby se jedinci naučili

používat relaxaci v mnohdy hlučném (diváci, ostatní sportovci) a nekontrolovaném prostředí (Walsh, 2011).

Relaxační techniky pak můžeme dělit do dvou různých kategorií: technika „sval-mysl“ neboli tzv. *somatická technika* a technika „mysl-sval“ označovaná jako *kognitivní technika*. Pořadí slov značí, jestli je relaxace zaměřena nejprve na duševní, či fyzickou složku. Pomocí její aktivace pak dochází k relaxaci druhé jmenované.

Mezi somatické techniky patří *Jacobsonova metoda progresivní relaxace, řízené dýchání* či *relaxace skrz pohyb*. Mezi kognitivní techniky řadíme *autogenní trénink* či *meditace*. Všechny techniky pak podle Hazlett–Stevense (2008) mají společné následující principy:

1. Snížení svalového tonu.
2. Zaměření na přítomný okamžik, kdy je třeba koncentrovat se na fyzické čítí a vnitřní prožívání, což stojí v kontrastu s myšlenkami na budoucnost spojenými s úzkostí.
3. Uvolněné dýchání.

Podstatou *Jacobsonovy metody progresivní svalové relaxace* (Jacobson, 1929) je progresivní napínání a uvolňování svalů, postupující od jedné velké svalové skupiny k další, dokud nejsou všechny svaly uvolňovány. Technika se opírá o několik předpokladů (Weinberg & Gould, 2011):

1. existuje rozdíl mezi napětím a relaxací,
2. napětí a relaxace se vzájemně vylučují (není možné kontrahovat a uvolnit sval ve stejný okamžik),
3. uvolnění těla skrze snížení svalového tonu vede ve výsledku ke snížení psychického napětí.

Využití původní Jacobsonovy metody je však pro ve většinu sportovních situací obtížné, neboť je příliš dlouhá a náročná – proto se ve sportu využívají modifikované verze (popisy například v Cox, 2012; Le Scanff, 2003; Williams & Harris, 1998). S postupným osvojováním si dovednosti je sportovec schopný detekovat napětí v konkrétním svalu (svalové skupině), zkrátit výrazně čas potřebný k uvolnění a využít progresivní relaxace během soutěže (poločasová přestávka, time-out). Ve výsledku lze postup redukovat až na desítky sekund a techniku praktikovat i v průběhu utkání (Johnson & Gilbert, 2004).

Další somatickou technikou relaxace je tzv. *řízené dýchání*. Technika dýchání restartuje mysl a navrácí přirozený stabilní stav organismu. Ve skutečnosti je to jedna z nejsnazších a zároveň nejefektivnějších cest, jak regulovat napětí a úzkost. Je obecně známo, že nádech a zadržování dechu zvyšuje svalové napětí a naopak výdech je snižuje. S nárůstem tlaku a počtu kritických situací v soutěži je však přirozené dech zadržovat, a tak dochází k narušení pravidelného dýchání. To způsobuje zvýšení svalového tonu a narušuje koordinaci pohybů nutných k provedení maximálního výkonu (Weinberg & Gould, 2011). K potlačení těchto projevů slouží jednoduchá redukce v podobě dechového cvičení, opakovaným nácvikem je tak možné tento fyziologický systém dýchání kontrolovat (Choque, 1998). I Slepíčka, Hošek a Hátlová (2006, 207) tvrdí, že správné dýchání je nejsnadnější a zároveň nejúčinnější cesta ke kontrole úzkosti a svalové tenze. Napomáhá k relaxaci ramenních a krčních svalů, redukuje bolest, stres a krevní tlak, navyšuje zdatnost, prospívá srdci, trávicímu systému i mozku, ovlivňuje spánek a soustředění, odvádí pozornost od rušivých elementů (diváci, soupeř) a usnadňuje trénink mentálních dovedností.

Sportovci se však mohou naučit *relaxovat také skrz pohyb*. Podle Pineschiho a Di Pietra (2013, 185) totiž „existují metody, při nichž pomalé uvědomované pohyby vyústí v relaxační reakci“. Popis takových technik nabízí například Choque (1998) ve své knize *The ABCs of Relaxation*.

Mezi kognitivní techniky patří především *autogenní trénink*. Ten byl navržen Schultzem v roce 1932. Pomocí verbálních stimulů, vnitřních doporučení a vnitřní řeči zde dochází ke změnám ve vasomotorickém a kardiorespiratorním systému.

Další kognitivní technikou je *meditace*. Weinberg a Gould (2011) uvádí, že pro stav mysli přivozený meditací je typická zvýšená vnímavost, lehkost, uvolnění, spontánnost a zaměření pozornosti. Stejně znaky charakterizují i maximální výkon. Meditace je tak často využívána sportovci pro přípravu k soutěži, relaxaci, koncentraci, dodání energie a zvyšování výkonu.

3.4.9 AKTIVACE

3.4.9.1 Teoretická východiska

Sportovci se často potýkají s pocity letargie, únavy, znučenosti a nedostatku entusiasmů či pozornosti. To podle Giesenowa (2011) značí, že hladina jejich energie je příliš nízká pro podání špičkového výkonu. Proto je pro každého sportovce důležité naučit se aktivovat – nabudit se (*activation*). Aktivaci Williams a Harris (1998) definují jako vědomou individuální schopnost zvýšit psychickou/fyzickou aktivitu. Umožňuje zvýšit fyziologickou a mentální

aktivitu v situacích, kdy je potřeba navýšit energii, motivaci či pozornost (Zaichkowsky & Takenaka, 1993).

Birrer a Morgan (2010) vymezují nabuzení jako kognitivní a somatickou reakci na interní a externí podněty. Předpokládají, že pro vysoký výkon existuje optimální stav nabuzení a jeho úroveň je dána situačními faktory, kombinací kognitivních a emočních podnětů, individuálními preferencemi a požadavky daného úkolu nebo sportu.

Míra nabuzení působí také na arousal, a tak má nepřímo vliv na kapacitu pozornosti (Kahneman, 1973). Je důležité si uvědomit, že optimální úroveň nabuzení se liší podle disciplíny, ale i podle individuálních charakteristik sportovce. Obecně lze říci, že pro technické činnosti, které vyžadují přesnou kontrolu pohybu a regulovanou sílu, je třeba nižší úroveň nabuzení, naproti tomu pro aktivity, kde se uplatňuje spíše hrubá motorika a síla, je výhodná vyšší míra nabuzení (Giesenow, 2011; Woodcock, Cumming, Duda, & Sharp, 2012). Současně však mohou rozličné herní styly v rámci téže disciplíny vyžadovat odlišnou míru nabuzení.

Sportovce také dokáže „vyhecovat“ jejich okolí. Tvoří je dav, protihráči, spoluhráči, slunce, vlajka, nebo dokonce národní hymna. Zaichkowsky a Takenaka (1993) dospěli k závěru, že sportovci se dokážou nabudit tím, že přemění negativní emoce jako vztek, strach, znechucení a opovržení na emoce pozitivní, nebo na pozitivní výkonnostní cíle.

Důležitou úlohu při regulaci nabuzení má *vnitřní řeč*. Výzkumy u různých druhů sportů (např. běžecké lyžování, krasobruslení, tenis, sprint) potvrzují, že různé typy pozitivní vnitřní řeči (např. instrukční, motivační, náladu ovlivňující, povzbuzující) mohou přispět ke zlepšení výkonu (Landin & Hebert, 1999; Mallett & Hanrahan, 1997; Rushall, Hall, & Rushall, 1988; Ziegler, 1987).

3.4.9.2 Rozvoj aktivace ve sportu

Zaichowsky a Takenaka (1993) ve své studii dospěli k závěru, že je důležité, aby se jak trenéři, tak sportovci naučili rozpoznat, kdy je potřeba změnit míru jejich aktivace. Trenéři a sportovci také musí vědět, které techniky jsou pro ně nejúčinnější. Nakonec je také nutno uvědomit si, že existují rozdíly v reakci individuálních sportovců na techniky regulace aktivace. Pro každého jedince je důležité najít optimální stupeň nabuzení, být dostatečně, ale ne příliš „vyhecován“ a naopak dokázat se uvolnit ve chvíli, kdy je to třeba. Proto Hřebíčková (2013, 33) tvrdí, že „důležitým krokem regulace nabuzení je samotné rozpoznání stavu nabuzení, respektive úzkosti v průběhu tréninku nebo soutěže. Tento proces zahrnuje sebe-monitorování a porozumění emocionálním stavům ovlivňujících slabé, ale i vrcholné výkony.

Pomocí vizualizace dosaženého výkonu a následné evidence prožitých stavů (sebedůvěra, relaxace, vnitřní řeč, koncentrace atd.) v průběhu hry, získá sportovec jednoduchý nástroj, jak snadno zvýšit uvědomění a dosáhnout optimálního stavu nabuzení“.

K modifikaci stavu nabuzení byla navržena řada strategií a metod, jako jsou vnitřní řeč, imaginace, relaxační techniky, techniky pro zvládnání úzkosti a stresu, rutinní jednání, vědomé zaměření pozornosti, vykonání nějakých pohybových úkonů či sebepovzbuzující hesla (např. „máš na to“, „zvládneš to“). Existují také techniky, které napomáhají ke zlepšení vnitřní řeči. Weinberg a Gould (2011) navrhuje šest pravidel tvorby vnitřní řeči pro závodní výkon: (a) užití krátkých vět zaměřených na konkrétní věc, (b) užití první osoby a přítomného času, (c) užití pozitivních vět, (d) smysluplnost afirmací a soustředění se na ně, (e) přívětivá vnitřní řeč k sobě samému a (f) časté opakování afirmací.

Ruský psycholog Grigori Raiport (in Williams & Harris 1998) vytvořil pro oblast sportu *Metodu sebeaplikované aktivace (Self-induced activation)*. Ta kombinuje abdominální dýchání, verbální fráze, sekvenci mentálních obrazů, které zvyšují energii a povzbuzují pocity nabuzení a připravenosti na aktivitu. Další metodou je *Psychofyzická aktivace – adaptovaná verze pro sport (Psychophysical Activation – Adapted Version for Sport, Perreaut-Pierre, 2000)*. Ta postupně zahrnuje abdominální dýchání, rozhýbání a rozehtání těla a imaginaci specifických sportovních aktivit. Karageorghis et al. (2011) zase doporučuje pro aktivaci a regulaci nabuzení využít hudbu. Odlišné tempo, melodie či rytmy mohou mít jak povzbuzující, tak uklidňující účinek. Sportovec si podle toho může vybrat hudbu, která nejvíce odpovídá jeho potřebám.

3.4.10 KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI

Mezi kognitivní dovednosti se řadí mentální trénink, imaginace, zaměření pozornosti, opětovné zaměření pozornosti a plánování soutěže či zápasu. Tyto dovednosti jsou propojené s myšlením a vnímáním sportovce.

3.4.11 MENTÁLNÍ TRÉNINK

3.4.11.1 Teoretická východiska

Suinn (1993) popisuje mentální trénink jako proces, kdy sportovec prochází mentálně celým úkonem, představuje si sám sebe nebo někoho jiného při výkonu daného úkolu nebo uplatňuje sluchové, proprioreceptivní a emocionální prvky při vizualizaci dokonalého způsobu, jak vykonat daný úkon. Ve své definici Suinn specifikuje, že mentální trénink neznamena, že vždy dochází k imaginaci či jejímu tréninku. Existuje totiž řada dalších technik mentálního

tréninku, jako jsou například *vnitřní řeč*, *bio-feedback*, *sebekontrola*, *relaxace*, *nácvik komunikace*, *regulace nabuzení* či *schopnosti spojené s pozorností*.

Základním předpokladem úspěšného mentálního tréninku je přesvědčení, že psychické dovednosti mohou být naučeny a trénovány stejně jako kterékoli jiné dovednosti (Edwards & Steyn, 2008; Edwards & Edwards, 2012). Až 85 % studií, provedených v rámci různých sportovních disciplín poukazují na to, že metody mentálního tréninku mají pozitivní dopad na výkonnost (např., 2005; Burton & Raedeke, 2008; Hardy, Jones, & Gould, 2003; Weinberg & Gould, 2011; Williams, 2006). Mentální trénink je jedním z hlavních složek psychické přípravy sportovce. Panuje přesvědčení, že může mít dobrý vliv nejen na výkonnost, ale i na kognitivní a afektivní složku osobnosti jedince. Mentální trénink se hojně využívá v případě zranění sportovce pro udržení sportovní výkonnosti a rehabilitaci (Arvinen-Barow, Weigand, Thomas, Hemmings, & Walley, 2007). Výzkumy také konstatují, že pro dosažení vysokého výkonu je nutné trénink mentálních dovedností uzpůsobit psychologickým a fyziologickým požadavkům každé disciplíny (Birrer & Morgan, 2010; Thelwell, Greenlees, & Weston, 2006) a psycho-edukační programy zahrnout do přípravy sportovců na základě jejich věku a dosažené sportovní úrovně (McCarthy, Jones, Harwood, & Olivier, 2010). Studie navíc poukazují na skutečnost, že mentální trénink je efektivnější pro zkušené sportovce než pro začátečníky (Suinn, 1993).

3.4.11.2 Posuzování dovednosti mentálního tréninku ve sportu

Kvalita mentálního tréninku se obvykle posuzuje nástrojem zaměřeným na jednotlivou oblast, která se trénuje, či multidimenzionálními nástroji. Příkladem multidimenzionální metody je TOPS (*Test of Performance Strategies*, in Thomas, Murphy & Hardy, 1999). Šedesátičtyř položkový dotazník se zaměřuje na devět psychologických charakteristik (*vnitřní řeč*, *kontrola emocí*, *stanovování cílů*, *imaginace*, *relaxace*, *aktivace*, *negativní myšlení*, *automatičnost*, *kontrola pozornosti*). Test se vyznačuje především vysokou vnitřní konzistencí položek. Ze starších nástrojů je doposud využíván *Dotazník sportovního zaměření* (*Sport Orientation Questionnaire – SOQ*, Gill & Deeter, 1988). Dvacet pět položek měří tři hlavní dimenze: *soutěživost (competitiveness)*, *touha porážet protivníky (desire to win in interpersonal competition in sport)*, *touha dosahovat osobních cílů ve sportu (desire to reach personal goals in sports)*.

Využít lze také Škálu mozkové integrace (*Brain Integration Scale*, Travis, Teece, Arenander, & Wallace, 2002). Škála měří za pomoci EEG a dalších hodnot kvalitu spolupráce jednotlivých částí mozku, relativní celkovou nabuzenost a připravenost reagovat při různých

úrovních hladin vědomí. Tato metoda také posuzuje, jak efektivně a ekonomicky mozek pracuje. Travis, Harung a Lagrosen (2011) v dané souvislosti konstatují, že hodnota skóre pozitivně koreluje s komplexnějším náhledem na svět, složitějším a hlubším morálním usuzováním (*moral reasoning*), emoční stabilitou, otevřeností ke zkušenosti a nižší úzkostností.

Škála mozkové integrace souvisí se *Sjednocenou teorií výkonnosti (Unified Theory of Performance*, Travis et al., 2011). Ta předpokládá, že kvalita propojení mysli a mozku (*mind-brain development*) působí u člověka na rozvoj kognitivní, emoční, morální a jáské složky. Atributy, které škála měří, naplňují jednu ze tří dimenzí, kterým je toto propojení definováno. Druhým markerem je již zmíněné morální usuzování. Jeho vyšší úroveň vyžaduje širší kontext pro ospravedlnění rozhodnutí – jako například dopad učiněných akcí na druhé, na okolí, společnost apod. Kvalita morálního usuzování souvisí s rozvinutím úrovně ega, jáství a kognitivních funkcí (Gibbs et al., 1990). Třetím markerem propojení mysli a mozku je možnost a schopnost prožívání vrcholných zážitků (*peak experience*), která stojí na vrcholu Maslowovy pyramidy potřeb (Maslow, 1968).

Vyšší úroveň těchto faktorů u špičkových sportovců detailně popsal Harung et al. (2011), který také konstatoval, že zvýšení jejich hodnot lze dosáhnout právě pomocí technik mentálního tréninku.

3.4.11.3 Metody rozvoje dovednosti mentálního tréninku ve sportu

Diment (2014) na základě obsáhlé rešerše konstatuje, že efektivním mentálním tréninkem může být takový trénink, který:

1. je zakotvený a je přirozenou součástí každodenního tréninku (Henriksen, Diment, & Hansen, 2011),
2. zahrnuje hráče, ale i trenéry aktivně do tréninku (Bronfenbrenner, 1999),
3. obsahuje úkoly, jež simulují situace v závodě či soutěži (Davids, Ara'ujo, Vilar, Renshaw, & Pinder, 2013),
4. posiluje dovednosti a schopnosti tak, aby je bylo možné snadno převést do závodě či soutěže (Larsen, Alfermann, & Christensen, 2012),
5. klade důraz na důležitost trenéra, jenž je součástí provádění mentálního tréninku (Beswick, 2010).

Hřebíčková (2013) pak s využitím případových studií vyvozuje pro mentální trénink následující doporučení:

1. Provést evaluaci potřeb, případně diagnostiku silných a slabých stránek v psychologických proměnných sportovce.
2. Nácviková část programu by měla probíhat jak v rovině edukativních skupinových sezení, tak v rovině individuální práce se sportovcem, jeho motivací a individuálními potřebami.
3. V předzávodní fázi by měla proběhnout systematická individualizovaná příprava na závodní situace, které sportovec podstupuje.
4. Kromě pravidelných osobních setkání se sportovcem doporučujeme zavedení pravidelné periodické komunikace.
5. Důležitým faktorem úspěšnosti programu mentálního tréninku je kvalitní spolupráce všech zúčastněných – závodníka, trenéra a psychologa.
6. Koncipovaná tréninková příprava musí vycházet z realistických očekávání jak na straně samotného sportovce, tak trenéra i členů realizačního týmu.
7. Psychologická příprava a spolupráce s odborníkem by měla být systematická, kontinuální a dlouhodobá.

3.4.12 IMAGINACE

3.4.12.1 Teoretická východiska

V rámci mentální přípravy ve sportu je v současnosti nejvyužívanější imaginace (Morris, Spittle, & Watt, 2005). Tu White a Hardy (1998 in Singer, Hausenblas, & Janelle, 2001, 529) definují následovně: „Imaginace je prožívání, které napodobuje skutečnou praxi. Můžeme si uvědomovat ‚vidění‘ určité vytvořené představy, cítění pohybů jako utvořenou představu, nebo si zkusit představit čichové vjemy, chuť anebo zvuky bez toho, abychom byli vystaveni působení podnětů, které tyto vjemy způsobují.“ Tím, že si představu vytváříme uvědoměle a záměrně, liší se tato představa od snů, ze kterých jsme probuzeni a nemáme nad nimi kontrolu. Představu si tedy vytváříme uvědoměle a záměrně.

V česky psané literatuře se můžeme ve spojitosti s imaginací setkat s pojmem ideomotorický trénink, označovaným za její ekvivalent (např. Jelínek & Kuchař, 2007). Toto označení je však podle Slepíčky, Hoška a Hátlové (2006) příliš úzké, jelikož redukuje komplexní proces imaginace na pouhou vizualizaci v kombinaci s představou pohybu. Imaginace však zahrnuje vyvolávání jednotlivých informací uložených v paměti z již zažitě

zkušenosti a utváření smysluplné představy na základě těchto informací. Jednotlivé informace jsou v podstatě produktem naší paměti, vnitřně zažité znovu-vyvoláním a rekonstrukcí předešlých událostí. Imaginace se tak stává formou simulace.

Podle Kavkové (2015) je efektivní využívání imaginace ve sportu nespornou výhodou, mohou-li ji sportovci jako užitečný tréninkový program začlenit do své mentální přípravy. Díky imaginaci tak mohou dosáhnout svých cílů snáze a rychleji, než kdyby trénovali pouze fyzicky.

Podle Weinberga a Goulda (2011) rozlišujeme čtyři základní typy imaginací. Dělíme je podle smyslů zapojených při vytváření představ (vizuální, kinestetická, sluchová a čichová imaginace). Nejčastěji je sportovci využívána imaginace vizuální a kinestetická. Neméně důležité jsou však u některých sportů představy auditivní (např. odlišný zvuk tenisového míčku při topspinu a sekaném backhandu) nebo čichové – intenzivní reakce čichového mozku a limbického systému při tvorbě pocitů a vzpomínek (např. aroma speciálních látek sportovní výstroje).

O pozitivním vlivu imaginace na výkonnost ve sportu byla napsána řada studií (např. Weinberg & Gould, 2011; Short, Tenute, & Feltz, 2005; Short, Ross-Stewart, & Monsma, 2006; Weinberg, 2008). O míře užití imaginace v rámci vrcholového sportu svědčí například studie Murphyho, Jowdyho a Durtschie (1990) uskutečněná v USA. Ta poukazuje na to, že až 90 % olympioniků využívalo nějakou formu imaginace pro zlepšování svého výkonu, přičemž 97 % z nich bylo přesvědčeno, že imaginace má pozitivní vliv na jejich výkonnost.

Jednou z nejvíce uznávaných teorií toho, jakým způsobem funguje imaginace a proč je tak účinná při osvojování si motorických dovedností, je *Carpenterova neurosvalová teorie* (1984 in Weinberg & Gould, 2003)). Podle této teorie funguje imaginace na základě vytváření nervových spojů pro motorickou činnost v mozku. Při dobře prováděné imaginaci se zapojují v mozku stejná centra jako při reálném provádění úkonu, pouze v menší míře. Tato zpětná vazba umožňuje přizpůsobení motorickému chování nebo napomáhá počtu mentálních nervových propojení, která cvičenec aktivuje a která představují požadované motorické chování během výkonu (Morris, Spittle, & Watt, 2005).

Mahoney a Avenner (1977) zjistili, že perspektiva (*externí X interní*), v jejímž rámci imaginace probíhá, je dalším faktorem, který působí na efektivitu mentálního tréninku. Perspektivu imaginace definovali následovně: „Při externí imaginaci vnímá člověk sám sebe z pohledu externího pozorovatele. Interní imaginace naopak vyžaduje přiblížení jevů z reálného života, například když si člověk představuje, že je ve svém těle a zažívá veškeré pocity, které jsou s danou situací ve skutečnosti spojené.“ (Mahoney & Avenner, 1977, 137)

Weinberg a Gould (2011) tvrdí, že externí perspektiva působí efektivněji na uzavřené pohybové dovednosti (výkon a správné provedení závisí pouze na formě). Interní perspektiva je naopak určena pro nácvik otevřených pohybových dovedností v proměnlivém prostředí, u kterých je úspěšné provedení podmíněno percepcí (proces vnímání) a anticipací (reakce na soupeře a měnící se podmínky). Výsledky výzkumů (Arvinen-Barrow, Weigand, Thomas, Hemmings, & Walley, 2007; Kajbafnezhad, Ahadi, Heidarie, Askari, & Enayati, 2011) také ukázaly, že ve sportech s otevřenými pohybovými dovednostmi (fotbal) je více využívána motivační složka imaginace (bez ohledu na úroveň soutěže).

Na použití techniky imaginace má vliv řada dalších faktorů: úroveň soutěže, typ sportu, fáze sportovní přípravy, průběh sezóny, pohlaví atd. Vědci věří, že i některé vlastnosti jedince zefektivňují trénink imaginace (Murphy & Jowdy, 1993). Ukázalo se, že pro jedince, kteří jsou v imaginaci zdatnější, tedy dovedou si vytvořit jasné, reálné a řízené obrazy, je mentální trénink přínosnější než pro jejich v tomto ohledu méně schopné kolegy. Arvinen-Barrow, Weigand, Thomas, Hemmings a Walley (2007) pak poukazují na skutečnost, že elitní sportovci s vysokou herní kvalitou na celostátní úrovni využívají imaginaci mnohem častěji než sportovci začátečníci s nižší herní úrovní regionálního charakteru. Je pravděpodobnější, že elitní sportovci oproti těm neelitním použijí perspektivu interní imaginace. Neelitní sportovci aplikují mnohem častěji externí imaginaci (Mahoney, Gabriel, & Perkins, 1987; Rotella, Gansneder, Ojala, & Billing, 1980). Výsledek imaginace – tedy úspěch či neúspěch v představované činnosti – byl rovněž určen jako důležitý aspekt mentálního tréninku. Studie naznačují, že negativní imaginace, při které si jedinec přehrává úkol s neúspěšným výsledkem, má podlamující účinek na výkonnost (Powell, 1973; Woolfolk, Parrish, & Murphy, 1985). Výsledky výzkumu Beilocka, Afremowa, Rabeho a Carra (2001) ukázaly, že nahrazení primárně negativní představy (provedení technické dovednosti) obrazem pozitivním k vzestupu výkonu nevede. To jen potvrzuje skutečnost, že představa něčeho, co jedinec udělat nechce, posiluje nesprávné provedení.

3.4.12.2 Posuzování imaginace ve sportu

Pro posuzování imaginace byla vytvořena řada metod. Populární jsou tzv. self-report inventáře (Svoboda & Šifaldová, 1994), mezi které lze řadit následující dotazníky:

1. *Movement Imagery Questionnaire* (MIQ, Hall & Martin, 1997) je složený z 18 položek, z nichž 9 je vizuálních a 9 kinestetických. Využívá sedmibodovou škálu.

2. *Sport Imagery Questionnaire* (SIQ, Hall, Stevens, & Paivio, 2005) popisuje 4 fáze (samotné provedení, procvičování s ostatními, vyvolání vrcholového provedení a hra v soutěži). Pro každou scénu se charakterizuje živost, sluchovost, pohybovost a nálada představy na pětibodové škále.
3. *Sport Imagery Ability Measure* (SIAM, Watt, Morris, & Andersen, 2004), u něhož si účastníci vyberou specifickou verzi 4 obecných sportovních scén a každou scénu si po dobu 60 sekund vybavují. Následně odpovídají na 12 položek, které se týkají pěti dimenzí. Odpovědi jsou zaznamenány na sedmibodové Likertově škále (Moris, Spittle, & Watt, 2005).
4. *Vividness Movement Imagery Questionnaire* (VMIQ-2, Roberts, Callow, Hardy, Markland, & Bringer, 2008) je dotazník, který obsahuje 12 pohybových úkolů (např. běh z kopce nebo skok z vysoké zídky). Tyto pohyby nejsou sportovně specifické. Úkolem probanda je ohodnotit, nakolik živá je každá z těchto představ na stupnici od 1 do 5. VMIQ-2 je navržen tak, aby měřil vizuální a kinestetickou imaginaci těchto pohybů. Proto jsou tyto pohybové úkoly imaginovány zvlášť pro představu vizuální a zvlášť pro představu kinestetickou. Vizuální imaginace je navíc rozdělena na interní a externí. Celkově tedy proband hodnotí 3 x 12 úkolů. Českou verzi dotazníku vytvořila Kavková (2015), jde o jediný dotazník posuzující imaginaci v českém jazyce.

Abbott, Collins, Sowerby, & Martindale, (2007) konstatují, že sportovec používá imaginaci efektivně, pokud:

1. Využívá imaginaci k procvičování nových dovedností.
2. Využívá imaginaci k tomu, aby se vypořádával s těžkými sportovními situacemi a negativními emocemi.
3. Využívá imaginaci k tomu, aby se mentálně připravil na zápas či soutěžní situace.
4. Využívá imaginace k tomu, aby simuloval neobvyklé sportovní prostředí.

3.4.12.3 Rozvoj dovednosti imaginace ve sportu

Předpokladem úspěšné imaginace je vytvoření kvalitní, přesné představy, která ovlivňuje senzomotorickou aferenci, čímž je dosaženo změny v pohybovém vzorci chování (Slepička, Hošek, & Hátlová, 2006). Nejprve je určena dovednost, která má být zlepšena, naučena či přeučena, a ta je pak v relaxovaném stavu nacvičována tak dlouho, dokud nemá sportovec

jasnou představu daného pohybu. Holmes a Collins (2001) však uvádí, že imaginaci lze praktikovat i ve stavu nabuzení, který je bližší běžné sportovní realitě. Autoři proto vytvořili tzv. *PETTLEP model*, jehož základem je vyšší míra aktivace. Zkratka modelu poukazuje na zahrnutí praktických komponentů, které by měly být brány v úvahu při využívání pohybové imaginace. Jsou to komponenty: *fyzické (Physical)*, okolního prostředí (*Environmental*), úkolové (*Task*), časové (*Timing*), učební (*Learning*), emoční (*Emotional*) a vnitřní či vnější perspektivy (*Perspective*).

Užitečným rozcestníkem odkazujícím na různé techniky práce s imaginací napsaným v českém jazyce je disertační práce *Vztah imaginace, floatingu a motorické dovednosti* Kavkové (2015) či *Příručka pro využití imaginace pro sportovní psychology a trenéry* Kavkové, Malůše, Taušové, Vičara a Moudré (2014). Dle autorů lze také imaginaci ve sportu využít především k následujícím činnostem:

1. Učení se dovednostem a jejich nácvik – užití imaginace tímto způsobem dovoluje sportovcům učit se a udržovat technické dovednosti pro svůj sport.
2. Taktické a herní dovednosti – užívá se jako prostředek pro rozvoj nebo vytváření nových strategií, pro získání nejlepších výkonů svých i týmových nebo pro rozvoj herních plánů pro boj se specifickými protivníky ještě před soutěží.
3. Soutěž a výkon – využívání imaginace jako prostředku ke znovuvytvoření scény ve dnech nebo dokonce týdnech, které zbývají do zápasu, což napomáhá lepšímu soustředění na výkon.
4. Psychické dovednosti – užívá se jako prostředek ke zvýšení mentálních dovedností, jako jsou koncentrace, sebevědomí, motivace a kontrola úzkosti (Crust, 2005; Williams, 2000; Weinberg, 2008).
5. Zranění a těžký trénink – může být využita k léčení – k zotavení se po zranění, obzvláště měkkých tkání.

Někteří autoři také zdůrazňují důležitost vyloučení externích podnětů na percepci, čímž se zvyšuje kvalita propriocepce. Kavková (2015) například doporučuje provádět imaginaci ve vodě, Malůš (2014) ve tmě.

3.4.13 POZORNOST A OPĚTOVNÉ ZAMĚŘENÍ POZORNOSTI

3.4.13.1 Teoretická východiska

Pozornost a její udržení je základním předpokladem pro vykonávání činnosti nejen ve sportu. Podle Czajkowského (1996) je pozornost „zaměření vědomí (kognitivních procesů), ať už záměrně, či bezděčně, na nějaký objekt, aktivitu, akci, situaci, incident či fenomén, které předznamenávají kvalitu a efektivitu vnímání, rozhodovacích procesů a výkonu“. Podle Schefka a Groneka (2010) vymezují pozornost následující body:

1. Podstatou pozornosti je možnost zaměření vědomí.
2. Pozornost buď pramení ve vůli jedince (záměrná pozornost), nebo může být přivolána externím stimulem (bezděčná pozornost).
3. Pozornost je vždy k něčemu zaměřena – k myšlence, objektu, akci, aktivitě, situaci či fenoménu. Takové centrum pozornosti se nazývá ohnisko.
4. Pozornost má přímý vliv na kvalitu vnímání, na správnost rozhodování a na podaný výkon.

Zkoumáním pozornosti se zabývá především kognitivní psychologie a neurobiologie. Základními vlastnostmi pozornosti jsou selektivita, hloubka, stabilita, oscilace a distribuce.

Weinberg a Gould (2011) rozlišují z hlediska sportovního výkonu čtyři části pozornosti:

1. soustředění pozornosti na konkrétní podněty (selektivní pozornost),
2. udržení pozornosti (po celou dobu trvání soutěže),
3. vnímání – přehled o dané situaci (ovlivňuje rychlost rozhodovacích procesů),
4. změna zaměření pozornosti (pokud to vyžaduje situace).

Řada výzkumů poukazuje na skutečnost, že pozornost je pro sportovní výkon velmi důležitá (např. Cohn, 1991; Porter, 2003; Williams & Straub, 2006).. Její pokles či nevhodné ohnisko může mít negativní vliv na výkonnost sportovce, a to v podstatě na jakékoliv úrovni. Pro sportovce je důležité naučit se svou pozornost kontrolovat a ovládat. Pozornost je tak jedním ze stěžejních témat sportovní psychologie.

3.4.13.1.1 Kapacita pozornosti

Je zřejmé, že množství toho, co je člověk schopný registrovat, je omezené – pozornost má určitou kapacitu. Její atributy popisují následující teorie pozornosti, které na sebe historicky navazují:

1. *Teorie filtru (Filter Theory, Broadbent, 1958)*, která předpokládá, že lidé mají problém vykonávat dvě činnosti najednou. Někde v systému pozornosti existuje „hrdlo lahve“ filtrující informace, které k jedinci neprojdou.
2. *Pozornost jako kapacita centrálního zdroje (Central-Resource Capacity Theory)* je teorií, jejíž základní předpoklad se také opírá o hypotézu, že úkoly lze vykonávat zároveň, pokud nepřekročí celkovou kapacitu pozornosti. Kahneman (1973) tvrdí, že tato kapacita je flexibilní, neboť závisí nejen na výkonnostní úrovni jedince, ale především na míře aktivace – arousalu. Kvalita pozornosti je pak u člověka nejvyšší při optimální úrovni arousalu jedince.
3. *Teorie pozornosti jako mnohočetného zdroje (Multiple Resource Theory, Kantowitz & Knight, 1976; Wickens, 1980)* předpokládá, že člověk má několik paralelních zdrojů pozornosti odpovídajících jednotlivým smyslům a motorickým systémům. Vykonávání simultánních činností pak závisí na konkurenci těchto zdrojů pozornosti. Pokud například dvě činnosti sdílí jeden zdroj a jeho kapacita je překonána, vykonávání obou činností zároveň se stává obtížným. Aktuální míru kapacity každého zdroje pak opět determinuje arousal.

Výši nároku na pozornost člověka předznamenává míra automatickosti, se kterou se informace zpracovává. Automatické zpracování informací Schneider, Dumais a Schriffin (1982) definují jako rychlý, snadný, mimovolný proces, který se uplatňuje v dobře naučených dovednostech. Oproti tomu kontrolované zpracování informací je pomalejší, má vysoké nároky na pozornost a vyhodnocování, je obtížnější, mnohdy nepřesnější a uplatňuje se hojněji v situacích, kdy se sportovec učí něčemu novému. Podle Boutchera (1993) je automatické zpracování informací ve sportu využíváno, dojde-li u sportovců k zautomatizování vykonávané dovednosti v důsledku mnoholetého tréninku.

Studie dále naznačují, že zpracování informací v určitý okamžik je kapacitně limitované a že tato kapacita je omezenější v případech, kdy u jedince dochází ke kontrolovanému zpracovávání informací. U sportovců, kteří vykonávají více úkonů najednou nebo se pokoušejí zaměřit pozornost na více než jeden zdroj informací, může tedy docházet ke snížení

výkonnosti. Především týmové sporty kladou velké nároky na kapacitu pozornosti, protože sportovci se musí rychle a přesně rozhodovat v neustále se měnícím prostředí (Roca, Ford, McRobert, & Williams, 2011). Zároveň musí mnohdy vykonávat více než jednu činnost současně (Carr & Hinckley, 2012).

Shriffinův (1976) výzkum ukázal, že přestože kontrolované zpracování informací může být dominantním prvkem v počátečních fázích učení, později je nahrazeno zpracováním automatickým. Podle dřívějších modelů získávání dovedností (např. Fitts & Posner, 1967) sportovec prochází několika lineárními fázemi a postupně se v dané vlastnosti zdokonaluje až k špičkové úrovni (kognitivní, asociativní, autonomní fáze). Autoři předpokládali, že v posledním stádiu již není třeba vědomé kontroly nad činností. Podle Baumeistera (1984) však sportovci, kteří jsou pod soutěžním tlakem, využívají častěji kontrolované než automatické zpracování informací k vykonávání i těch dovedností, které mají dobře naučeny. Jelikož se při používání mechanismu kontrolovaného zpracování informací dostávají ke sportovci informace ohledně svalového pohybu a koordinace z kapacitních důvodů pouze v omezené míře, mohou sportovci v důsledku úmyslné kontroly nad výkonem dovedností během soutěže pocítit sníženou výkonnost. To potvrzují i novější výzkumy, kdy především úzkostní sportovci „sklouzávají“ k používání kontrolovaného zpracování informací (Collins, Jones, Fairweather, Doolan, & Priestley, 2001; Hardy, Mullen, & Jones, 1996; Maxwell, Masters, & Eves, 2000).

Lze identifikovat dva typy procesů spojených s kontrolou a narušováním automaticnosti – *vědomá kontrola* a *vědomý monitoring*. Toner & Moran (2011) na základě výzkumů golfistů uvádějí, že monitoring, tedy věnování pozornosti specifickým aspektům nějaké dovednosti, měl větší rozptylující účinek na sportovní činnost než vědomá kontrola. Ta se zaměřuje spíše na provedení činnosti jako celku. Winter, MacPherson a Collins (2014) uzavírají, že každá činnost ve vrcholovém sportu zapojuje vědomé i nevědomé procesy a jejich optimální provádění má rozličné nároky na pozornost a zpracovávání informací. Proto tedy podle autorů není tak důležité, *zda* sportovec nad danou činností přemýšlí, nýbrž spíše *jak* o ní přemýšlí.

3.4.13.1.2 Zaměření pozornosti

Schopnost intenzivně se věnovat příslušným úkolům a odolávat okolním podnětům, což se v literatuře často označuje jako *zaměření pozornosti*, tvoří důležitou složku sportovcovy výkonnosti. Dochází k ní v situaci, kdy jedinec v určité chvíli některé informace zpracovává, zatímco jiné informace nevnímá či ignoruje (např. Abernethy, 2001; Johnson & Gilbert, 2004). Zaměření pozornosti je definováno několika charakteristikami:

1. šíře ohniska (úzká x široká),
2. směr ohniska (interní x externí),
3. přesun ohniska (přepínání cíle ohniska ve výkonových situacích),
4. uvědomění si zaměření pozornosti (záměrné x bezděčné).

Nideffer (1976) uvádí, že základní vlastností ohniska je jeho šíře (úzká – široká), tedy nakolik je pozornost centralizovaná či distribuovaná. Druhým atributem je jeho alokace (vnitřní – vnější), tedy jestli je pozornost zaměřená dovnitř, k sobě samému či na vnější okolí. Vnitřní zaměření soustřeďuje pozornost na vlastní tělo, pohyb, pocity, prožívání. Vnější pak na okolní svět a externí vjemy. Jejich kombinací vznikají čtyři kvadranty, do nichž je možné sportovce zařadit (úzká – vnitřní, široká – vnitřní, úzká – vnější, široká – vnější), a definovat tak jeho *pozornostní styl*. Nideffer konstatuje, že pozornostní styl jedince, který je relativně stálý v různých situacích i čase, může omezovat výkonnost v případě, kdy není kompatibilní s pozornostním stylem, který je pro danou sportovní úlohu či situaci vyžadován. Sportovec má proto za úkol přiřadit k pozornostním požadavkům daného sportovního prostředí vhodný pozornostní styl. Právě na základě nároků na zaměření pozornosti rozlišuje sportovní disciplíny psychosportografie (Válková in Šebek & Hoffmanová, 2013).

Zaměření pozornosti hraje jednu z hlavních rolí v procesu učení a výkonu sportovních dovedností (Boutcher, 1993). Potvrzují to Collins, Button a Richards (2011), kteří uvádějí, že pozornost ve sportu je důležitá jak pro podávání špičkového výkonu při zápase, tak pro kvalitu tréninku, při němž sportovci umožňuje efektivně se učit novému a rychleji se rozvíjet. Podle Railoa (1986) je pro zlepšení pozornosti klíčové naučit se selektovat nejdůležitější informace a současně odfiltrovat všechny irelevantní stimuly či akce. Například Mann et al. (2007) zjistil systematické rozdíly mezi zkušenými sportovci a nováčky v selekci relevantních informací – tedy těch, které považovali za podstatné pro výkon. Zkušení sportovci se dokázali zaměřit a získat více relevantních informací, rychleji a přesněji se rozhodovali a rychleji předvídali protivníkovy záměry.

3.4.13.1.3 Interní a externí zaměření pozornosti

Morgan & Pollock (1977) byli prvními, kdo rozlišili mezi vnějším – externím a vnitřním – interním zaměřením pozornosti ve sportu. Povětšinou se ve sportu zdůrazňují výhody zaměření na vnější podněty. To vyplývá ze sdíleného přesvědčení, že když se sportovec soustředí na výsledek pohybu, umožňuje percepčnímu a motorickému systému automaticky

reagovat – rychle a přirozeně (Wulf, Lauterbach, & Toole, 1999). Výhody externího zaměření pozornosti na různých populacích v různých sportech byly zdokumentovány v řadě výzkumů (jejich přehled lze nalézt např. in Lohse, Wulf, & Lewthwaite, 2012; Wulf, 2013). Například ve fotbale se experti zaměřují více na pozici a pohyb ostatních sportovců, kdežto začátečníci sledují více balón (Williams & Ford, 2013).

3.4.13.1.4 Opětovné zaměření pozornosti

Neméně podstatná pro dosažení špičkového výkonu ve sportu je dovednost odolávat rušivým vlivům, případně spojená s dovedností opětovně zaměřit pozornost po rozptýlení. Například podle Orlicka (1986, 46) je „opětovné zaměření pozornosti před soutěží, během ní a po ní jedna z nejméně trénovaných, ale také nejdůležitějších dovedností špičkových sportovců“.

Efektivita zaměření pozornosti závisí na schopnosti odolávání aktuálním negativním nebo rušivým vlivům. Literatura ze sportovní oblasti zahrnuje mezi rozptylující vlivy například obavy, sebeuvědomování, rodinné příslušníky, spoluhráče, trenéry, protihráče, skóre, rozhodčí, média, sponzory, vztahy mezi hráči či očekávání a změny v úrovni výkonnosti (Orlick, 1992). Podle Weinberga a Gouldea (2011) se rozptylující vlivy dělí na *interní* a *externí*.

Mezi interní rozptylující vlivy ve sportu badatelé řadí:

1. negativní myšlenky na minulé události,
2. obavy z budoucích událostí (obavy o výsledek),
3. intenzivní emoce,
4. přílišnou analýzu a soustředění se na provádění již naučeného pohybu,
5. nedostatečnou míru motivace,
6. únavu.

Mezi externí disruptivní vlivy pak řadí:

1. silné vizuální podněty,
2. silné auditivní podněty,
3. soupeř a jeho chování.

Salmela a Durrand-Bush (2001) pak k externím disruptivním vlivům přidávají přítomnost publika.

McCarthy, Allen, a Jones (2013) zkoumali u mladých sportovců souvislost mezi emocemi a rušivými myšlenkami na straně jedné a rozptýlením pozornosti na straně druhé. Zjistili, že prožívání úzkosti a sklíčenost byly více spojeny s rušivými myšlenkami a rozsáhlejším narušením pozornosti, kdežto účinek zlosti a štěstí na rušivé myšlenky a rozptýlení pozornosti závisel na věku respondentů. U mladších sportovců byla s rušivými myšlenkami spojena zlost, kdežto u starších sportovců bylo s jistou mírou rušivých myšlenek spojeno prožívání štěstí. Autoři to odůvodňují menší schopností zvládat emoce u mladších sportovců. K tomu Slepíčka, Hošek a Hátlová (2006) dodávají, že sportovec o okolnostech utkání často přemýšlí a vytváří si různé, mnohdy obsahově negativní hypotézy naplněné intenzivní představou o kritických herních situacích. Eventuální neúspěch pak přičítá tréninkovému i soutěžnímu deficitu, úrovni technických dovedností, fyzické kondici či vysoké herní úrovni soupeře. Tyto závěry poukazují na to, že emoce mají ve sportu důležitý vliv na udržení pozornosti.

Odpovídají tomu rovněž předpoklady shrnuté v *Teorii kontroly pozornosti (Attentional Control Theory*, Eysenck & Derakshan, 2011; Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo, 2007), která předpokládá, že úzkostní jedinci jsou více náchylní k horším výkonům, protože ve svém okolí více sledují potenciální hrozby. Úzkostnost je dále spojená s pomalým přesouváním ohniska pozornosti a obtížnějším potlačováním rušivých myšlenek a irelevantních podnětů. Také tento předpoklad byl potvrzen řadou studií (Moran, Byrne, & McGlade, 2002; Murray & Janelle, 2003; Wilson, Wood, & Vine, 2009; Wilson, Vine, & Wood, 2009).

3.4.13.2 Posuzování zaměření pozornosti a opětovného zaměření pozornosti ve sportu

Mezi sportovními psychology je asi nejoblíbenější metodou pro posouzení kvality pozornosti Nidefferova (1976) metoda TAIS (*Test of Attention and Interpersonal Style*), která měří silné a slabé stránky pozornosti u jedince. Skládá se ze 144 položek a zaměřuje se na dvě základní dimenze Nidefferovy teorie – na šířku pozornosti (úzká – široká) a na její alokování (vnitřní – vnější). Jejich kombinací vzniknou čtyři kvadranty, do nichž je možné sportovce zařadit.

Kovářová a Kovář (2009) uvádí řadu dalších metod k posouzení pozornosti ve sportu. Jsou to však testy, které nebyly původně vytvořeny pro sportovní oblasti:

1. *Jiráskuv číselný čtverec* (Jirásek, 1975),
2. *Číselný obdélník* (Doležal, Kuruc, & Senka, 1992),
3. *Bourdonův test* (Kuruc, Senka, & Cecer, 1992),
4. *Disjunkční reakční čas II* (Vonkomer, 1992).

Abbott, Collins, Sowerby a Martindale (2007) popisují rysy chování sportovce, které svědčí o jeho dovednosti zůstat koncentrovaný a odolávat rozptylujícím myšlenkám:

1. Zůstane koncentrovaný navzdory rušivým podnětům.
2. Zůstane klidný i pod tlakem.
3. Blokuje rozptylující myšlenky.
4. Má konzistentní předvýkonovou rutinu.
5. Směřuje a udržuje pozornost na vhodné podněty.
6. Rozumí situacím, kdy může dojít k rozptýlení pozornosti, a orientuje se v nich.

3.4.13.3 Rozvoj zaměření pozornosti a opětovného zaměření pozornosti

Nejpopulárnější anglicky psanou publikací, zabývající se aplikací pozornosti ve sportu je kniha *The Psychology of Concentration in Sport Performers: A Cognitive Analysis* Aidana Morana (1996). Ten na základě literární rešerše stanovuje pět principů efektivní koncentrace. Tři z nich směřují sportovce k navození optimální koncentrace, dva pak k odolávání rozptylujícím vlivům. Principy uvádím v pořadí, v jakém by je měl sportovec uplatňovat:

1. Rozhodni se, že se chceš koncentrovat – nestane se to jen tak náhodně.
2. Koncentruj se pouze na jednu myšlenku v jeden čas.
3. Tvá mysl zůstane koncentrovaná v případě, že děláš přesně to, na co myslíš.
4. Ztratíš koncentraci v případě, že se budeš zaměřovat na faktory, které jsou mimo tvou kontrolu.
5. Zaměř svou pozornost na okolí, pokud znervózníš.

K rozvoji schopnosti efektivního zaměření pozornosti však autoři doporučují využít také bio-feedbacku (Petruzzello, Landers, & Salazar, 1991) různých forem meditace (např. Solberg, Berglund, Engen, Ekeberg, & Loeb, 1996), či nácviku všímavosti (*mindfulness*, Gardner, Frank, & Moore, 2006).

Tradičním materiálem pro práci s pozorností ve sportu je text Nideffera a Sharpeho (1978) *Attention Control Training*, který na příkladech poskytuje konkrétní návody pro práci s klientem.

3.4.14 PLÁNOVÁNÍ ZÁPASU ČI SOUTĚŽE

3.4.14.1 Teoretická východiska

Plánování soutěže (*competition planning*) či soutěžního dne je důležitým krokem pro dosažení špičkového výkonu. Dvě zajímavé empirické studie demonstrovaly, jak důležité je soutěžní plánování u sportů na vysoké úrovni. Ve své studii posuzovali Orlick a Partington (1988) mentální připravenost 235 kanadských olympijských sportovců. Jako metodu zvolili metodu dotazníků a osobních rozhovorů. Výsledky ukázaly, že elitní sportovci: (a) měli vysokou úroveň odhodlání; (b) dávali si krátkodobé a dlouhodobé cíle; (c) provozovali imaginaci a tréninkovou simulaci; (d) dokázali se soustředit a také opětovně zaměřovat pozornost při rozptýlení; (e) měli vytvořený plán mentálního tréninku, který používali a vylepšovali během sezóny; (f) měli jasně stanovené mentální plány pro soutěž, které obsahovaly předsoutěžní a soutěžní mentální plány, plány na udržení pozornosti a plány na konstruktivní evaluaci.

Právě vytváření předsoutěžních a soutěžních plánů je dlouhodobý proces, který vyžaduje jejich neustálou evaluaci a zdokonalování (Orlick, 1986). Williams & Krane (2001) uvádí, že přístup pokus – omyl, společně s konzultacemi s trenérem nebo mentálním trenérem, může být nezbytným prvním krokem, než si sportovci sami vytvoří nejúčinnější předsoutěžní a soutěžní rutiny vedoucí k dosažení optimální výkonnosti. Výzkumy (např. Gould, Eklund, & Jackson, 1992; Greenleaf, Gould, & Dieffenbach, 2001; Orlick & Partington, 1988) dále potvrzují, že předzávodní a závodní plány podporují schopnost sportovců udržet správné zaměření úsilí. Pomáhají sportovci nejen zkoncentrovat se na svou disciplínu a předjímat, co udělá v závodních situacích, ale obvykle se jimi stanovují také dílčí cíle, které je potřeba během soutěže plnit. Jedná se o cíle, jejichž dosažení je zcela v kompetenci sportovce, nejsou to tedy cíle nutně spojené s výsledkem. Williams a Krane (2001) ve své práci konstatují efektivitu soutěžních plánů, které zahrnovaly technický, motivační a potvrzující vnitřní dialog, práci s nabuzením a bdělostí a tzv. „parking“, tedy odkládání rušivých myšlenek na dobu po zápase, ale také taktické podněty, které pomáhají sportovcům udržet pozornost na dané úloze.

Albinson a Bull (1988) dále zdůrazňují, jak je důležité vytvářet si individualizované předsoutěžní a soutěžní rutiny, které zahrnují jak individuální, tak – v případě týmových sportů – týmové aktivity. Měly by se odehrávat od ranního probuzení až do začátku soutěže či zápasu. Moran (1996) popisuje předzápasovou rutinu jako řadu úkolově relevantních myšlenek a činností, které sportovec systematicky koná před začátkem sportovního výkonu.

Podle Williamse a Kraneho (2001) stanovení předsoutěžní a soutěžní rutiny nejenže u sportovců podporuje schopnost vytvořit si konzistentní přístup k výkonnosti, ale také jim pomáhá kontrolovat míru nabuzení. Řada studií poukazuje na pozitivní působení předsoutěžních rutin na sportovní výkon (Cotterill, 2010; Czech, Ploszay, & Burke, 2004; Douglas & Fox, 2002; Hazell, Cotterill, & Hill, 2014; Lonsdale & Tam, 2008;). Jejich pozitivní dopad je podle Cotterilla (2015) spojen s koncentrací pozornosti a redukcí rozptylujících vjemů, s koncentrací na relevantní podněty v okolí a s jejich funkcí navodit zažité chování, které vyvolává náležitý psychický či fyzický stav. Brání také přílišnému zaměření pozornosti na mechanickou složku pohybů a umožňují vyhodnotit podmínky pro výkon a kalibrovat adekvátní odezvy.

Keating a Hogg (1995) pomocí metody zakotvené teorie zkoumali předzápasové rutiny hráčů NHL. Všichni hokejisté vykazovali tři oblasti činností – „přichystání těla“, jež zahrnuje fyziologickou aktivaci, „přichystání mysli“, jež obnáší psychickou připravenost, a „naladění se“, tedy propojení dvou předchozích složek.

Hauw a Durand (2005) na základě výzkumu elitních skokanů na trampolíně poukázali na šest rutinních druhů činností těchto sportovců. Typy aktivit byly spojeny s následujícími fenomény:

1. prozkoumání závodního kontextu a prostředí soutěže,
2. „rozehříváčka“,
3. zkušební provedení sportovního výkonu,
4. stažení se a odstup od aktivity,
5. internalizace,
6. relaxace.

Grant a Schempp (2014) ve svém nedávném výzkumu Olympijských plavců identifikují čtyři základní schopnosti sportovců, které napomáhají výhodnému provádění rutin v soutěžní den za účelem dosažení špičkového výkonu. Těmito vlastnostmi jsou flexibilita, adaptace, schopnost získávat nové dovednosti a schopnost time-managementu. Flexibilita umožňovala sportovcům nově nahlížet na rutinu a neomezovat se na jeden stereotypní postup. Díky adaptaci se plavci dokázali přizpůsobit unikátním podmínkám každého sportovního prostředí či aktuální formě, a tím modifikovat svou činnost. Schopnost získávat nové dovednosti pak jejich adaptaci napomáhala. Time-management jim zase umožnil veškeré postupy vhodně zkoordinovat a poskládat, aby je mohli postupně všechny uskutečnit.

Hill, Hanton, Matthews a Fleming (2010) zdůrazňuje nejen potřebu předzápasových rituálů, ale i výhodu tzv. *po-výkonových rituálů (POST rituals)*. Na základě analýzy šesti elitních hráčů golfu uvádí, že tyto činnosti mohou zlepšit výkonnost pod tlakem. Objevil totiž, že golfisté, kteří podávali excelentní výkony pod tlakem, vykonávali rituály (například svlečení rukavic) po každém úderu. To napomohlo směřovat jejich koncentraci k další ráně. Proto Mesagno, Hill a Larkin (2015) doporučují zavádění mezivýkonových a povýkonových rituálních činností za účelem dosažení lepší výkonnosti, koncentrace, emoční kontroly, sebevědomí, motivace i sebenáhledu.

3.4.14.2 Posuzování dovednosti plánování zápasu či soutěže ve sportu

V současnosti nejsou vytvořené žádné standardizované testy zaměřené pouze na posuzování dovednosti plánování u sportovce. Abbott, Collins, Sowerby a Martindale (2007) však uvádějí, že sportovci, kteří dovedou efektivně plánovat a organizovat sebe sama, se vyznačují následujícími charakteristikami:

1. Dorazí brzo na zápas či trénink.
2. Jsou přiměřeně připraveni na trénink či zápas.
3. Mají schopnost udržovat rovnováhu mezi osobními životními závazky a sportovním životem.
4. Jsou schopni dávat priority různým aktivitám podle aktuální potřeby.
5. Mají schopnost efektivně plánovat soutěž či zápas.

3.4.14.3 Rozvoj dovednosti plánování soutěže či zápasu ve sportu

Navození ideálního psychického stavu je klíčové pro podání špičkového výkonu ve sportu. Sportovní psychologové proto vedle zavádění rutin doporučují, aby si sportovci před soutěží uspořádali své myšlenky, pocity a mentální představy a sladili je s externím prostředím tak, aby maximalizovali pocit kontroly nad těmito skutečnostmi a byli schopni vypořádat se s nepředvídatelnými situacemi. Williams (2001, 314) uvedl že „každý sportovec se musí naučit, jak se během soutěže dostat do ideálního stavu výkonnosti (myšlenky, pocity, tělesné reakce), typicky spojované s flow. K tomu však dojde pouze zřídka, ponechává-li se předsoutěžní příprava a chování během soutěže náhodě“. Proto vznikla řada návodů, jak tohoto ideálního stavu dosáhnout.

Jeden z nich nabízí *Model individuálních zón optimálního fungování (Individual Zones of Optimal Functioning Model, Hanin, 1997; 2000)*, který se zřetelem na individuální rozdíly sportovců identifikuje emoce, jež podporují či zhoršují jejich výkon. Následně lze pro

každého sportovce, na základě jeho předchozích dobrých a špatných výkonů, definovat optimální stav, tedy míru „nabuzení“ či potlačení těchto emocí. To může posloužit sportovcům, sportovním psychologům nebo trenérům k tomu, aby vybrali a zvolili podobu a charakter předsoutěžní přípravy, rutiny či plánu (Harmison, 2011).

Jiná relativně nová metoda, která vede k dosažení ideálního psychického stavu sportovce, se zakládá na tzv. *Mentální periodizaci vedoucí k dosažení stavu flow* (*Mental periodization*, Holliday et al., 2008; Judge, Bellar, Bell, & Wanless, 2011). Ta zahrnuje systematický mentální program navržený tak, aby sportovec mohl dosáhnout vrcholné výkonnosti v předem určeném období – obvykle v soutěžích či zápasech, a to za pomoci stavu flow. Mentální periodizace je rozdělena do tří fází – přípravné, předsoutěžní a soutěžní. Každá z fází je spojená s tréninkem specifických mentálních dovedností za účelem optimalizace výkonu a uvedení sportovce „do zóny“, a to jak v krátkodobé, tak v dlouhodobé perspektivě.

Výhodné je v rámci tréninku implementovat určitá klíčová slova, která napomáhají udržení koncentrace, ale i dodržení stanoveného plánu. Hřebíčková (2013, 39) uvádí, že tato klíčová slova mohou být instrukční (např. „Ramena dozadu“, „Natáhni se“, „Ruce před sebe“, „Sleduj míč“) nebo motivační či emocionální (např. „Pojď“, „Uvolnit“, „Vydrž“, „Nepolevuj“, „Klid“). Důležité je, aby klíčová slova byla jednoduchá a aby automaticky spouštěla požadovanou reakci. Například pro sprintera může být klíčovým slovem „Vypálit“, aby dobře odstartoval z bloků. Krasobruslař může použít slovo „Skluz“ pro plynulost a dobrou rovnováhu mezi skoky.

3.4.1.5 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K MENTÁLNÍM DOVEDNOSTEM

Mentální dovednosti jsou v České republice novým pojmem, řada termínů nikdy nebyla do Českého jazyka přeložena. Proto zůstává otázkou, nakolik jim budou respondenti rozumět. I z toho důvodu jsem v této kapitole shrnul výzkum, který tyto mentální dovednosti popisuje. Věnuji se také možnostem jejich testování, aby bylo v budoucnu možné posoudit kritériovou validitu OMSAT-3*. Popisují možnosti rozvoje mentálních dovedností, abych přiblížil způsoby jejich tréninku. Samotným tréninkem se zabývám v následující kapitole 3.5.

3.5 TRÉNINK A ROZVOJ TALENTU

3.5.1 ÚVOD

Je velmi sporné, v jakém věku a na jaké úrovni by u sportovce mělo docházet k tréninku mentálních dovedností. K jejich víceméně spontánnímu rozvoji dochází od narození, otázkou ovšem je, kdy má být započat jejich systematický trénink a diagnostika. K tomuto tématu v současnosti v podstatě neexistují relevantní studie. Proto v této kapitole uvedu některé poznatky z oblasti sportovního tréninku o roli psychiky při rozvoji talentu. Na jejich základě navrhuu příhodné období pro jednotlivé sporty.

3.5.2 TRÉNINK A PROMYŠLENÉ ZÍSKÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ

O tématu vlivu tréninku na vrcholovou výkonnost byla publikována řada prací. V současnosti je velmi populární a inspirativní studie Ericssona a jeho týmu (Ericsson et al., 1993; Ericsson, 1996a; 2000), zaměřující se na úlohu trénování či procvičování ve vývoji expertů. Ericsson et al. (1993) zaujal vyhraněný environmentální postoj, jehož součástí je argument, že nejdůležitější vliv na výslednou úroveň schopností nemají vlohy, ale intenzita, kvalita a délka tréninku. Jinak řečeno, k dosažení špičkového výkonu stačí pouhá „troška talentu“. Ve svých výzkumech elitních sportovců, hudebníků, umělců atd. Ericsson et al. (1993) vyzoroval, že i když měli jedinci přístup k podobnému tréninkovému prostředí, objevily se velké rozdíly v jejich výkonu. Než aby přijal tento fakt jako důkaz svědčící o vlivu variability vloh pro danou činnost, analyzoval aktivity, které nejvíce souvisely se zlepšením výkonnosti. Zjistil, že zlepšení se objevilo tam, kde se jedinci zapojili do přesně definovaných činností správné úrovně obtížnosti, obdrželi kvalitní zpětnou vazbu a dostali možnost tuto aktivitu opakovat a napravovat své chyby.

Tato klíčová cvičení činnosti označil jako *promyšlené získávání zkušeností (deliberate practice*, někdy překládáno také jako *záměrné získávání zkušeností*). Termínem Ericsson et al. (1993) rozumí příslušné, monotónní a namáhavé činnosti prováděné s konkrétním cílem zlepšit daný výkon. Je třeba podotknout, že tyto aktivity nemají nic společného s rekreační hrou či soutěží a nejsou motivující ani příjemné. Ericsson (1996b) například v rámci svého výzkumu analyzoval tři skupiny mladých houslistů. Nejzdatnější skupina směřovala k sólové dráze, nejpravděpodobnější kariérou druhé byla hra v orchestru a nejméně zdatná skupina mířila k zaměstnání učitele či učitelky hudby. Hudebníci v první skupině věnovali do svých 18 let cvičení průměrně více než 7000 hodin, hudebníci v druhé skupině přibližně 5000 hodin,

budoucí učitelé hudby 3000 hodin a srovnávací skupina amatérských pianistů přibližně 1500 hodin.

Ericsson et al. (1993) dále odhadl, že experti stráví 10 let nebo 10 000 hodin promyšleným získáváním zkušeností, než dosáhnou výjimečného výkonu. Tento předpoklad se ve sportu zjednodušuje jako *pravidlo deseti let tréninku* nutných k dosažení maximální výkonnostní úrovně. Ericsson však upozorňuje, že zkušenost nebo počet let strávených ve vybraném oboru přesně neodráží dosaženou úroveň výkonnosti. Pravidlo 10 let se vztahuje k deseti rokům nebo také 10 000 hodinám promyšleného získávání zkušeností, a ne jednoduše k deseti rokům zkušeností.

Odborníci často strukturují svůj čas tak, aby maximálně využili příležitosti k promyšlenému získávání zkušeností. Jako optimální denní délka přípravy, po jejímž překročení se efektivita obvykle začíná snižovat, bývají udávány asi 4 hodiny. Jednorázová dávka je také limitována schopností jedince udržet plnou pozornost – obvykle se jedná o přibližně jednodinové bloky, po kterých následuje odpočinek (Ericsson & Charness, 1994).

Ericssonova koncepce byla ve sportovním odvětví kritizována z různých perspektiv. Na první pohled upevňuje stanovisko, že ve sportu je nutné procvičování klíčových dovedností od raného věku. Psychologové, kteří se zabývali uplatnitelností této teorie na sportovní výkon, popisují skutečnost, že atleti mají tendenci hodnotit řadu opakujících se cvičení jako příjemné a vnitřně motivující (Helsen, Starkes, & Hodges, 1998). Tato zjištění jsou však v rozporu s jednou z klíčových částí Ericssonovy, Krampeho a Tesch-Römerovy (1993) definice promyšleného získávání zkušeností, která aktivity označuje za monotónní a nudné. I z toho důvodu Côté (1999) zavádí pro sportovní odvětví pojem *promyšlená hra* (*deliberate play*, někdy také překládáno jako *záměrná hra*). Tu staví do kontrastu s promyšleným získáváním zkušeností, neboť je především pro ranou fázi rozvoje sportovního talentu daleko vhodnější. Jedná se o zábavné cvičební aktivity, které vedou k pochopení pravidel disciplíny a k nácvičku elementárních pohybových dovedností. Slouží jako základní stavební kameny pro osvojení si specifických sportovních dovedností a k vytvoření hlubokého vztahu ke sportu.

Navzdory těmto výtkám je vztah mezi tréninkovými hodinami a dosaženou výkonnostní úrovní ve sportu s Ericssonovou koncepcí relativně konzistentní. To potvrzují například studie Starkese et al. (1996), Helsen, Starkese a Hodgese (1998), Hodgese a Deakina (1998) či Bakera (2003). Badatelé dospěli k závěru, že jedinci, kteří dosahují špičkové výkonnosti, nejen tráví více času tréninkem, ale věnují také delší dobu procvičování aktivit pokládaných za vhodné pro vyvinutí klíčových schopností a dovedností nezbytných k dosažení vrcholové úrovně.

Přínos této koncepce spočívá také v tom, že promyšlené získávání zkušeností je úzce spjato s aktivním hledáním lepšího řešení a metod vhodných k dosažení úspěchu. Když totiž například sportovec výkonnostně stagnuje, bývá to často chybně přičítáno deficitu jeho vloh. Přesto se zdá, že vhodná instrukce může vést k výraznému zlepšení i u lidí, kteří výjimečný potenciál na první pohled neprojevují (Ericsson & Charness, 1994).

3.5.3 RANÁ SPECIALIZACE A PŘIMĚŘENOST TRÉNINKU

Ve sportu je hojně diskutovanou otázkou, v jakém věku začít u dítěte s tréninkem či promyšleným získáváním zkušeností – mimo jiné i proto, aby mohlo být uplatněno Ericssonovo desetileté pravidlo. S tím pak souvisí především problematika *rané specializace*. Označujeme jí započítí náročného tréninku specifických schopností a dovedností spojených s konkrétní sportovní disciplínou ve velmi brzkém věku.

Na nevýhody a nežádoucí bio-psycho-sociální důsledky takto časně specializace u většiny sportů vyjma *sportů akcelerovaných*, jako je například gymnastika, bylo opakovaně poukazováno. Výzkum z poslední doby prokazuje, že raná specializace je z dlouhodobého hlediska neefektivní (Abbott & Collins, 2004; Baker, 2003; Bloom, 1985; Côté, 1999; Durand-Bush & Salmela, 2001; z českých autorů pak Kubička, 1993; Perič, 2006; Dovalil et al. 2009). Zvyšuje se tím šance zranění v adolescenci a trénují se tak především specifické dovednosti, což znesnadňuje přechod v rámci disciplín. V pozdějším věku jsou s ranou specializací spojeny například syndrom vyhoření, ztráta motivace či nechuť ke sportování obecně, což mnohdy vede k ukončení sportovní aktivity (Côté, 1999; Fraser-Thomas & Côté, 2006; Hošek, 1979). Lze ji také považovat za potenciálně neetickou – když například může systematicky zabraňovat právu dítěte na otevřenou budoucnost (Vičar, 2016) či jej zdravotně i duševně poškozovat (Šafář, 2012).

Řada autorů v oblasti sportovního tréninku (např. Choutka & Dovalil, 1991; Dovalil et al., 2009; Balyi, 2001) proto poukazuje na nezbytnost přiměřené tréninkové stimulace. Ta se zakládá na přizpůsobování tréninku vývojovému období svěřence i konkrétní sportovní disciplíně. Jess (1999) jako protipól rané specializace a důrazu na rozvoj specifických dovedností identifikuje skupinu *základních pohybových dovedností* (*Fundamental Movement Skills*). Jejich přehled (Tabulka 2) uvádí například Abbott & Collins (2002).

Tabulka 2. Základní pohybové dovednosti podle Abbotta a Collinse (2002)

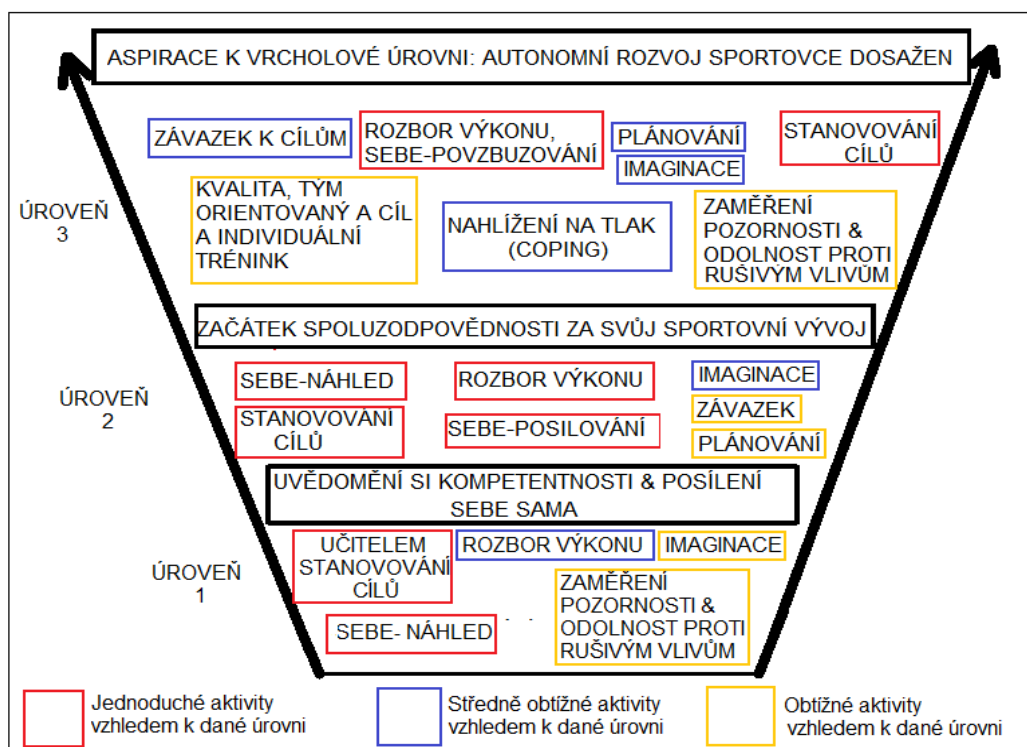
Pohybové dovednosti	Dovednosti kontrolovat objekt	Pohyby spojené s udržováním rovnováhy
Chození	<i>Odeslání</i>	Stabilizovaná pozice
Běh	Házení	Rovnováha/Klid
Skákání	Kopání	Zastavení
Skákání do výšky	Přihrávání	Přistání
Klouzání	Kutálení míčem	Klesnutí/Spadnutí
Zrychlení	Trefování míčem	Kymáčení
Lezení	<i>Přijímání</i>	Natažení/Natočení
Kývání	Chycení	Obrácení/Otočení
Přeskakování	Zpracování nohou	Uhýb
	Zpracování (holí)	Kotoul/Kutálet se
	<i>Pohyb s objektem</i>	
	Driblování (ruce)	
	Driblování (nohy)	
	Driblování (holí)	
	Odbití	
	Úder (pálka)	
	Úder (hůl)	

Existuje široká shoda na tom, že rozvoj základních pohybových dovedností v raném věku je nezbytným předpokladem pro vykonávání sportovní aktivity na vrcholové úrovni (Abbott & Collins, 2004). Je tomu tak z několika důvodů. Elementární pohybové dovednosti fungují jako „stavební kameny“ pro budoucí, specificky konkrétnější pohybové činnosti (Armstrong, 1990; Gallahue & Cleland-Donnelly, 2007). S osvojováním si základních pohybových dovedností bývají u dětí spojené kladné emoční zážitky a pocity zábavnosti, což odpovídá koncepci promyšlené hry. Dosavadní výzkum pak jasně naznačuje, že jedinci si snaží udržet své sportovní aktivity, pokud je vnímají pozitivně, jsou pro ně zábavné a umožňují jim rozvíjet jejich dovednosti a dosahovat úspěchu (Jess, Dewar, & Fraser, 2004). Proto tyto dovednosti napomáhají jak úspěšnému zapojení se do sportovních aktivit v raném věku, tak i dalšímu sportovnímu růstu.

Zajímavým projektem je pak *Rozvoj potenciálu mládeže ve sportu (Developing the Potential of Young People in Sport – DPYPS*, Abbott, Collins, Sowerby, & Martindale, 2007).

Vytvořilo jej sdružení Sportscotland. DPYPS pojímá rozvoj sportovního talentu i výkonu jako dynamický fenomén, v němž celá řada faktorů rozhoduje o tom, zda jednotliví sportovci budou moci uplatnit všechny své schopnosti. Program navazuje na Simontonovo (1999) dynamické pojetí talentu. DPYPS je založen na premise, že dítě může naplnit svůj potenciál pouze tehdy, když klíčové schopnosti a dovednosti hrají v rozvojovém procesu hlavní roli. V rámci DPYPS tak dochází ke kombinaci psychických vlastností (PCDE) se senzomotorickými schopnostmi (především pak základními pohybovými dovednostmi) a k jejich tréninku. To poskytuje kvalitní základ pro to, aby se potenciál dítěte mohl plně rozvinout.

Autoři popisují na základě projektu DPYPS uskutečněném v letech 2002–2003 tři úrovně psychického vývoje jedince. Dokumentují, na které psychické charakteristiky je vhodné se v různém věku zaměřit (Obrázek 7). Obrázek zohledňuje i to, nakolik je pro jedince trénink mentální dovednosti náročný. První úroveň odpovídá mladšímu školnímu věku (6–11), druhá staršímu školnímu věku (12–15 let) a třetí dorosteneckému věku (více než 15).



Obrázek 7. Psychické vlastnosti a jejich trénink v rámci programu DPYPS (Abbott et al., 2007, přeloženo Vičar, 2016)

Výsledky projektu pak mohou sloužit jako obecné vodítko pro to, kdy začít systematicky rozvíjet uvedené složky psychiky sportovce. K tomu Šafář (osobní komunikace, 5. 1. 2015 v Olomouci) poznamenává, že podle jeho názoru je vhodné začít mentální trénink sportovců nejdříve až v období specializace, tedy okolo 12 let.

3.5.4 VYBRANÉ MODELY TRÉNINKU A ROZVOJE SPORTOVCE

Trénink odpovídající bio-psycho-sociálnímu vývoji člověka reflektují moderní modely sportovního tréninku. Těch je celá řada, například Côtého (1999) *Vývojový model sportovní účasti (Developmental Model of Sport Participation)*, který analyzuje důležitost rodiny a promyšlené hry, *Model flow optimální odbornosti (The Flow Model of Optimal Expertise, Csikszentmihalyie et al., 1993)*, který vysvětluje získávání zkušeností a rozvoj sportovce v období puberty na základně struktury pozornosti a zážitku flow, či Baileyho a Morleyho (2006) *Model rozvoje talentu (Model of Talent Development)*, který klade důraz na situační pojetí talentu a rozvoj schopností podílejících se na jeho růstu. Ve světě je však v současnosti široce přijímán, pro jeho výrazný přesah do praxe, Balyiho (2001) *Model dlouhodobého rozvoje sportovce (Long-Term Athlete Development – LTAD)*. V České republice je populární model Choutky a Dovalila (1991) *Etapy sportovního tréninku*. Právě kvůli jejich popularitě i praktické aplikovatelnosti poslední dva zmíněné modely blíže popíšu.

3.5.4.1 Model dlouhodobého rozvoje sportovce

Model LTAD (*Long-Term Athlete Development*), založený na myšlenkách a teoriích Balyiho (2001; 2002), je za poslední roky pravděpodobně nevlivnějším modelem rozvoje sportovního talentu v Británii i Kanadě. Je totiž praktický a snadno aplikovatelný na různé sportovní disciplíny. Tuto skutečnost podtrhuje fakt, že všechny významné orgány pro sport v Británii byly požádány, aby LTAD přijaly a propagovaly jej mezi svými členy (Bailey et al., 2010). Primárním cílem tohoto modelu je vygenerovat co nejvyšší počty sportovců schopných podávat vrcholové výkony. Jeho účelem je ale také poskytnout solidní platformu pro trenéry a sportovce na všech výkonnostních úrovních tak, aby se plně rozvinul jejich potenciál a aby se sportu věnovali dlouhodobě (Balyi, 2001).

Celkově se dá model LTAD popsat jako fyziologicky orientovaný rozvojový model (Bailey et al., 2010). Dlouhodobý rozvoj vloh je podle Balyiho (2001) nutným základem pro optimální využití potenciálu. Takový rozvoj je rozčleněn do jednotlivých fází, kterými účastníci procházejí. Fáze se liší podle povahy sportovní disciplíny; sporty rané specializace vynechávají první, fundamentální fázi.

3.5.4.1.1 První fáze – Fundamentální

Tato fáze je vhodná pro chlapce od 6 do 9 let a dívky od 5 do 8 let. Hlavním cílem by měl být všestranný rozvoj fyzických schopností dítěte a základních pohybových dovedností. Klíčovými body této fáze jsou:

1. Účast v co nejvíce sportovních disciplínách.
2. Rychlost, síla a vytrvalost jsou rozvíjeny prostřednictvím zábavných her.
3. Děti se učí vhodné a správné techniky běhu, skoků a hodů s důrazem na pohyblivost, rovnováhu, koordinaci a rychlost.
4. Aplikace jednoduchých pravidel a sportovní etiky.
5. Silová cvičení, která využívají vlastní váhu dítěte, cvičení s medicinbalem a gymnastickým (švýcarským) míčem.

3.5.4.1.2 Druhá fáze – Zahájení soustavného tréninku

Tato fáze je vhodná pro chlapce od 9 do 12 let a dívky od 8 do 11 let. Hlavním cílem by mělo být učení se všem základním sportovním dovednostem. Klíčovými body této fáze jsou:

1. Další rozvoj základních pohybových dovedností, síly a vytrvalosti.
2. Učení se všeobecným sportovním dovednostem.
3. Základní cvičení pro flexibilitu.
4. Další rozvoj rychlosti pomocí speciálních aktivit během zahřívací fáze (pohyblivost, hbitost, změna směru).
5. Rozvoj znalostí o strečinku, pitném režimu, potřebě zahřát se před výkonem, správné výživě, zotavení a relaxaci.
6. Zapojení do soutěže, závodů – doporučený poměr tréninku a přípravy na soutěž/závod je 70:30.

3.5.4.1.3 Třetí fáze – Trénink se zvýšeným úsilím

Tato fáze je vhodná pro chlapce od 12 do 16 let a dívky od 11 do 15 let. Hlavním cílem by měl být všestranný rozvoj fyzických schopností jedince se zaměřením na aerobní přípravu a základy specifických pohybových dovedností, tedy na ty, které jsou klíčové pro soutěžení a úspěch v jednotlivých sportovních disciplínách. Hlavními aspekty této fáze jsou:

1. Další rozvoj rychlostních a specifických pohybových dovedností.
2. Rozvoj aerobní přípravy.

3. Učení se správným posilovacím technikám.
4. Rozvoj následujících znalostí: jak a kdy využít strečink; jakým způsobem optimalizovat výživu a pitný režim; jak se mentálně připravit; jak a kdy zvolnit či naopak podat maximální výkon.
5. Zavedení předsoutěžních, soutěžních a posoutěžních návyků.
6. Doporučený poměr tréninku a přípravy na soutěž/závod (včetně soutěže/závodu) je 60:40.

3.5.4.1.4 Čtvrtá fáze – Trénink na závody a soutěže

Tato fáze je vhodná pro chlapce od 16 do 18 let a dívky od 15 do 17. Hlavním cílem by měla být optimalizace fyzické přípravy a specifických sportovních dovedností a sportovního výkonu. Hlavními body této fáze jsou:

1. 50 % času je věnováno rozvoji technických a taktických dovedností a zlepšení fyzické připravenosti.
2. 50 % času je věnováno soutěži/závodu a specifickému tréninku zaměřenému na soutěž/závod.
3. Učit se předvádět specifické sportovní dovednosti při simulaci soutěžních podmínek během tréninku.
4. Zvláštní důraz je kladen na optimální přípravu prostřednictvím modelového tréninku a modelové soutěže/závodu.
5. Relaxační a fitness programy, psychická příprava a rozvíjení technických dovedností jsou uzpůsobeny konkrétním potřebám jednotlivých sportovců.

3.5.4.1.5 Pátá fáze – Trénink s důrazem na vítězství

Tato fáze je vhodná pro chlapce od 18 let a pro dívky od 17 let výše. Hlavním cílem by měla být maximalizace fyzické přípravy a specifických sportovních dovedností a sportovního výkonu. Hlavními aspekty této fáze jsou:

1. Trénink je zaměřen na podání maximálního výkonu na vrcholných soutěžích/závodech.
2. Trénink se vyznačuje vysokou intenzitou a relativně vysokým objemem, s odpovídajícími přestávkami, aby se předešlo přetrénování.
3. Doporučený poměr tréninku a přípravy na soutěž/závod (včetně soutěže/závodu) je 25:75.

3.5.4.1.6 Šestá fáze – Ukončení aktivní sportovní činnosti

K popsáním fázím je nutno poznamenat, že model LTAD reflektuje rozvoj psychické složky jen velmi okrajově.

3.5.4.2 Etapy sportovního tréninku

Dovalil et al. (2009) ve své knize *Výkon a trénink ve sportu* dokumentuje etapy, které by přiměřený trénink měl zohledňovat. Jedná se o následující fáze:

1. etapa základního tréninku,
2. etapa specializovaného tréninku,
3. etapa vrcholového tréninku.

V období základního tréninku je hlavním cílem harmonický rozvoj osobnosti, upevnění zdraví, rozvoj základních pohybových dovedností a podporování přirozeného tělesného a psychického vývoje. Etapa by měla trvat minimálně dva roky.

V etapě specializovaného tréninku se na všestranný základ navazují specifitější technické požadavky zvolené disciplíny – pozornost se stále více soustředí na ty dovednosti a schopnosti, které bezprostředně podmiňují a vytvářejí výkon. Délka etapy se pohybuje v rozmezí 2–4 roky. Cílem však stále není okamžité dosažení maximální výkonnosti.

První dvě etapy mají přípravný charakter, kdy maximální výkonnost zůstává perspektivním cílem, kterého je pak dosahováno v rámci třetí etapy, tedy etapy vrcholového tréninku. Tato etapa ukončuje dlouhodobou sportovní činnost, jejím cílem je dosažení co možná nejvyšší výkonnosti a je úzce specializovaná.

Počátek a délky etap se nedatují ve všech sportech stejně. Jsou závislé na povaze sportu, na věku, kdy je dosahovaná vrcholová výkonnost v daném sportu, a na individuálních zvláštěnostech každého svěřence. Tabulka 1 uvádí průměrný počátek vrcholového věku a průměrný věk vrcholné výkonnosti závislosti na sportu (Dovalil et al., 2009, 254). Z uvedených dat pak lze přibližně odhadnout vhodná období pro jednotlivé etapy.

3.5.5 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K TRÉNINKU A DIAGNOSTICE MENTÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Autoři se obecně shodují na tom, že je nutné stimulovat svěřence přiměřeně jeho věku a vývojové fázi. Podtrhují, že je potřeba budovat obecný základ a až pak specifitější dovednosti spojené s konkrétním sportem, a to jak v motorické, tak psychické složce. Poukazují na možný škodlivý dopad rané specializace ve sportu a naopak zdůrazňují potřebu

obecných pohybových dovedností. Zastávám názor, že nejinak by tomu mělo být i v tréninku psychické složky sportovce. I zde by mělo docházet k rozvoji adekvátně věku a vývojovému stupni jedince.

Domnívám se, že systematický trénink mentálních dovedností by měl být spojen až s obdobím, kdy je započat trénink specifických pohybových dovedností. To přibližně odpovídá:

1. Třetí fázi – tréninku se zvýšeným úsilím podle Balyiho (2001), tedy věku okolo 12 let.
2. Počátku specializovaného tréninku dle Choutky a Dovalila (2002).
3. Období, kdy je u svěřence zahájeno promyšlené získávání zkušeností (Ericsson et al., 1993).

Právě se systematickým tréninkem mentálních dovedností by podle mého názoru měla být spojena i jejich diagnostika. Jejich posouzení má totiž především v nižším věku sloužit jako východisko pro jejich systematický rozvoj. *Minimální věk* pro započetí specializovaného tréninku uvádí adaptovaná Tabulka 3 Dovalila et al. (2009). Hodnoty pro sloupec *Počátek specializovaného tréninku* jsem získal tak, že jsem odečetl od počátku vrcholového věku 4 roky. Přibližně tak dlouho by podle autorů měla trvat délka specializovaného tréninku. Hodnoty pro sloupec *hranice pro promyšlené získávání zkušeností* jsem vypočítal tak, že jsem od počátku vrcholového věku odečetl 10 let – dle desetiletého pravidla Ericssona (2004). U sportů rané specializace (označených hvězdičkou) jsem uvedl hodnotu 9 let – a to přesto, že na základě desetiletého pravidla by výsledný věk měl být nižší. Domnívám se ale, že v nižším věku dítě nebude na dostatečné kognitivní úrovni, aby porozumělo otázkám dotazníku OMSAT-3*. Dle Piageta (1999) dochází v tomto věku například k přechodu ze stádia konkrétních operací do stádia formálních operací. 9 let jsem odvodil podle minima hodnot pro počátek specializovaného tréninku. Navíc tuto hodnotu jakožto nejnižší možnou uvádějí kanadští autoři dotazníku. Přibližně v tomto věku však začíná dítě mnohem více spoluzodpovídat za svůj rozvoj – což je spojeno i s vývojovými obdobími podle Ericksona (1946). Nutno dodat, že k rozvoji mentálních dovedností dochází i dříve, ať již záměrně, nebo latentně. Zároveň bych chtěl zdůraznit, že je nutné zahrnout do počátku věku tréninku a diagnostiky mentálních dovedností individuální rozdíly ve vývoji dítěte. Všechny uvedené hodnoty je potřeba brát s rezervou, spíše jako hrubé vodítko, které by bylo vhodné v budoucnosti podpořit výzkumem.

Tabulka 3. Vhodný věk pro administraci české verze dotazníku OMSAT-3* (na základě Choutky a Dovalila et al., 2009 adaptoval Vičar, 2016)

Druh sportu	Věk vrcholové výkonnosti	Počátek vrcholového věku	Počátek specializovaného tréninku	věk pro promyšlené získávání zkušeností
Krasobruslení Ž*	14–17	13	9	9
Sportovní gymnastika Ž*	16–20	14	10	9
Plavání Ž*	17–19	14	10	9
Plavání M*	18–22	16	12	9
Krasobruslení M*	18–20	13–14	9–10	9
Rychrobroslení Ž*	19–24	16	12	9
Rychrobroslení M	20–25	16	12	10
Skok do vody Ž	20–25	15	11	10
Atletika sprinty	21–23	17–18	13–14	11
Lyžování skoky	22–23	18	14	12
Lyžování sjezdy	22–24	18	14	12
Atletika skoky	22–24	17–18	13–14	12
Veslování	22–25	19	15	12
Cyklistika	22–25	18	14	12
Lyžování běhy	22–25	19	15	12
Volejbal	22–26	17	13	12
Skoky do vody M	22–26	17	13	12
Basketbal	22–26	18	14	12
Box	22–26	19	15	12
Fotbal	22–27	18	14	12
Sportovní gymnastika M	23–25	18	14	13
Kanoistika	24–26	19	15	14
Zápas	24–26	19	15	14
Atletika běhy	24–26	18–19	14–15	14
Atletika vrhy a hody	25–27	18–19	14–15	15
Šerm	26–28	19	15	16
Vzpírání	26–30	21	17	16

Projekt DPYPS naznačuje, že může být výhodné systematicky rozvíjet některé mentální dovednosti již v nižším věku (stanovování cílů, zaměření pozornosti a opětovné zaměření pozornosti, imaginace). K tomuto účelu by bylo možné vytvořit adaptovanou, zkrácenou verzi dotazníku OMSAT-3*, diagnostikující pouze vybrané mentální dovednosti.

Psychodiagnostikou v České republice se budu zabývat v následující kapitole 3.7.

3.6 PSYCHODIAGNOSTIKA VE SPORTU V ČR

3.6.1 ÚVOD

V této kapitole chci dokumentovat stav psychodiagnostiky ve sportu v České republice. Uvedu řadu metod, které se využívají. Následně se stručně zaměřím na profesi a kompetence sportovního psychologa. Chci totiž odpovědět na otázku, do jaké kategorie psychodiagnostických metod nástroj OMSAT-3* spadá. Mým záměrem je také stanovit, kdo by OMSAT-3* měl administrovat.

3.6.2 DIAGNOSTIKA PSYCHICKÝCH VLASTNOSTÍ VE SPORTU V ČR

V psychologii sportu v České republice se k diagnostice psychické složky sportovce využívá celá řada nástrojů. Metody můžeme rozdělit na dva typy:

1. aplikované obecné psychodiagnostické nástroje
2. metody psychologie sportu

3.6.2.1 Aplikované obecné psychodiagnostické nástroje

Tyto metody byly původně vytvořeny pro mimosportovní oblasti psychologie – především pro obecnou a pedagogickou psychologii. Z důvodu nedostatku specializovaných metod se však využívají i v psychologii sportu. Ty často používané shrnuje Tabulka 4.

K diagnostice však lze využít celou řadu dalších nástrojů (viz např. www.psychodiagnostika-sro.cz či www.testcentrum.cz). Ty jsou v České republice tříděny nejen na základě zaměření, ale i podle náročnosti na administraci. Nejrozšířenější klasifikaci psychodiagnostických metod uplatňuje nakladatelství Hogrefe – Testcentrum, které je člení na základě požadavků na vzdělání a kompetence uživatele. Podle katalogu Hogrefe (2016) vychází klasifikace ze standardů pro psychologické testování (APA, EFPA) a z kodexů pro psychologickou praxi. Respektuje podmínky licenčních a autorských smluv a opírá se o doporučení profesních sdružení psychologů (ČMPS, UPA) i akreditace studijních oborů, vydávaných MŠMT ČR. Diagnostické metody se dělí do tří kategorií – *kategorie A*, *kategorie B* a *kategorie C*. Popis odpovídá katalogu Hogrefe (2016), uvádím i vybrané příklady zařazených metod.

Tabulka 4. Přehled psychodiagnostických nástrojů uplatňovaných v psychologii sportu

VLASTNOST	NÁZEV NÁSTROJE	AUTOR	AUTOR ČESKÉ ADAPTAČE
Temperament	<i>16 PF faktorový inventář osobnosti</i>	Raymond B. Cattell	Karol & Koplíková 1997
	<i>B-JEPI</i>	Hans J. Eysenck	Senka, 1994
	<i>Temperamentově zaměřený dotazník TE-ZA-DO</i>	Vladimír Smékal	Smékal, 2005
	<i>NEO pětifaktorový osobnostní inventář</i>	Paul T.Costa, Robert R.McCrae	Hřebíčková & Urbánek, 2011
	<i>SPARO</i>	Oldřich Mikšík	Mikšík, 2004
Psychický stav	<i>POMS – Profile Of Mood States</i>	Douglas McNair	Stuchlíková & Man, 2005
	<i>Tématický apercepční test</i>	Murray, 1938	
Agresivita	<i>Test percepce ruky TAR</i>	Barry Bricklin, Zygmunt A. Piotrowski & Edwin E. Wagner	Altman, 2015
	<i>Posuzovací škála Connors 3</i>	Keith C. Connors	Ptáček, Kuželová, & Goetz, 2016
Intelligence	<i>WAIS-III – Wechslerova inteligenční škála pro dospělé</i>	David Wechsler	Černochová, Goldmann, Král, Soukupová, Šnorek, & Havlůj, 2010
	<i>WISC-III – Wechslerova inteligenční škála pro děti</i>	David Wechsler	Krejčířová, Boschek, & Dan, 2002
	<i>Culture-Fair test (CFIT)</i>	Raymond B. Cattell	
	<i>Tradiočně dětský Raven</i>		
Paměť	<i>Wechslerova paměťová škála – WMS-III</i>	David Wechsler	Jenčová & Černochová, 2011
Tvořivost	<i>Torranceho test tvořivého myšlení</i>	Ellis P. Torrance	Jurčová, 1984
Lateralita	<i>Test laterality</i>	Zdeněk Matějček, Zdeněk Žlab	Matějček & Žlab, 1972
Pozornost	<i>Test koncentrace pozornosti</i>	Miloslav Kučera	Kučera, 1992
Reaktivní čas	<i>Disjuntivní reakční čas II</i>	Ján Vonkomer	Vonkomer, 1992

3.6.2.1.1 Kategorie A

Metody zařazené do této kategorie jsou určeny absolventům bakalářského a magisterského stupně akreditovaného studijního oboru psychologie. Používat je mohou také absolventi akreditovaného studijního oboru pedagogika, andragogika, personalistika a dalších příbuzných oborů po zaškolení pro jejich administraci, vyhodnocení a interpretaci ve školicím a výcvikovém kurzu.

- BIP – Bochumský osobnostní dotazník
- CONNERS 3 – Posuzovací škála Connors, 3. vydání
- Dotazník typologie osobnosti GPOP
- Kresba postavy
- LMI – Dotazník motivace k výkonu
- MSCEIT – Test emoční inteligence
- Test apercepce ruky (TAR)
- Test struktury zájmů AIST-R

3.6.2.1.2 Kategorie B

Metody kategorie B jsou určeny absolventům bakalářského a magisterského stupně akreditovaného studijního oboru psychologie.

- NEO osobnostní inventář
- PSSI – Inventář stylů osobnosti a poruch osobnosti 11
- Sorad
- Stroopův test
- Test pozornosti d2-R
- Test struktury inteligence I-S-T 2000 R
- WCST – Wisconsinský test třídění karet

3.6.2.1.3 Kategorie C

Metody kategorie C jsou určeny absolventům magisterského stupně akreditovaného studijního oboru psychologie. Pro administraci a vyhodnocení metod, interpretaci výsledků a jejich využití je nezbytné absolvovat odborné zaškolení, minimálně však školicí a výcvikový kurz.

- IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let
- MMPI-2 – Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2
- Rorschachův test
- WAIS-III – Wechslerova inteligenční škála pro dospělé
- Wechslerova zkrácená paměťová škála – WMS-IIIa
- WISC-III – Wechslerova inteligenční škála pro děti

3.6.2.2 Metody psychologie sportu v ČR

Diagnostických dotazníkových nástrojů v českém jazyce přímo z oblasti psychologie sportu je poskrovnu. Téměř u žádné z existujících není zcela dokončen proces standardizace. Výjimkou je *Baterie pro posuzování výkonové motivace ve sportu*, kterou pro českou populaci vytvořila i s normami Blahutková (1998)

Skláda se z těchto testů:

1. *Kvocient úrovně aspirace* (Meili, 1965)
2. *Nespecifický test aspirační úrovně* (Hošek, 1979)
3. *Test vizuálních a motorických schopností* (Butler, 1990)
4. *Dotazník výkonové motivace žáka* (Hrabal, 1989)
5. *Dotazník učitele a trenéra* (Blahutková, 1998)

Postoje ke sportu posuzuje přeložená škála *Postoje k fyzické aktivitě (Attitudes Towards Physical Activity – ATPA*, Kenyon, 1968). Českou verzi světově proslulého dotazníku *CSAI-2 (Competitive state anxiety inventory-2*, Martens, Cox, & Russell, 2003) vytvořila Tomešová (2004). Tato metoda se zaměřuje na prožívání předzápasové úzkosti. Prokešová (2014) pak přeložila *Dotazník týmové koheze* (Group Environment Questionnaire – GEQ, Carron, Widmeyer, & Brawley, 1985). Ani jeden z těchto testů však v současnosti nemá vytvořené normy. Pocity spojenými s tělesnou výchovou se zabývá dotazník *DEMOR (Dimenze emočních reakcí*, Svoboda et al., 1995) či dotazník *PACES (Physical activity enjoyment scale*, Kendzierski a DeCarlo, 1991). Českou verzi dotazníku vytvořili Hůlka, Válková, Bělka a Válek (2014).

Jiným příkladem sportovně psychologické metody je *Dotazník živosti pohybové imaginace (VMIQ-2 – Vividness Movement Imagery Questionnaire-2*, Roberts et al, 2008). Tento nástroj zpracovali a manuál k němu vytvořili Kavková a Vičar (2014).

Další metody jsou ve stádiu rozpracování, avšak v nedokončeném procesu standardizace.

3.6.3 ASOCIACE PSYCHOLOGŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ

V roce 1969 byla ustanovena Asociace psychologů sportu v České republice (dále jen APS). APS je členem UPA (Unie psychologických asociací) a ČMPS (Českomoravská psychologická společnost) a legislativně i eticky vychází z jejich stanov. Její stanovy byly zaregistrovány na ministerstvu vnitra 1. 3. 1994.

Jako hlavní úkoly si asociace vytýčila:

1. napomáhání rozvoji vědy se vztahem k psychologii sportu,
2. pořádání přednášek, seminářů a konferencí,
3. podporování publikační činnosti v oboru, spolupráce se specializovanými periodikami a vydávání vlastních materiálů,
4. spolupráce s mezinárodními organizacemi obdobného zaměření,
5. přispívání k odborné úrovni psychologie sportu.

Rozšiřování psychologie sportu napomáhá také její zařazení do učebních osnov většiny sportovních fakult v republice. Přes veškerou snahu je však nutno konstatovat, že psychologie sportu je v České republice méně etablovaná, než je tomu v západních, především anglosaských zemích. Přestože dochází k jejímu pozvolnému rozmachu, nadále se jedná o odvětví spíše minoritní. Aplikace poznatků do praxe není příliš rozšířená a ani odborná terminologie není mezi řadovými sportovci známá.

3.6.4 SPORTOVNÍ PSYCHOLOG V ČR

Termín sportovní psycholog dle Blahutkové a Slížka (2014, 5) označuje v České republice jedince, který „disponuje obecným psychologickým vzděláním, avšak současně je specialistou na sport. Většinou nějakou sportovní činnost sám vykonával a díky tomu se může dostat blíže k psychickým procesům sportovce, k jeho osobnosti a k jeho prožívání.“ Do jeho náplně patří i psychodiagnostická činnost. V České republice se specialista na psychickou přípravu sportovce označuje mnohdy jako *mentální trenér* či *mentální kouč*. Profesní označení sportovní psycholog mohou používat jen ti, kteří se stali členy APS. Dle stanov APS (1994) to může být kdokoli, kdo splní jednu z následujících podmínek:

- a) *Řádně ukončil vysokoškolské studium jednooborové psychologie magisterské úrovně na české vysoké škole.*
- b) *Řádně ukončil vysokoškolské studium psychologie magisterské úrovně v kombinaci s jiným oborem s diplomovou prací z oboru psychologie na české vysoké škole a vykonával nejméně 3 roky praxi v oboru psychologie.*
- c) *Řádně ukončil studium na zahraniční vysoké škole, které bylo státem v nostrifikačním řízení uznáno za rovnocenné vzdělání uvedenému pod písmeny a) nebo b).*

Nutno však podotknout, že tato profese není nijak legislativně chráněna – tedy dotyčný se může označovat za sportovního psychologa, aniž by nutně musel splňovat kvalifikační požadavky APS nebo byl členem této asociace.

3.6.5 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K PSYCHODIAGNOSTICE VE SPORTU V ČR

Velká většina využívaných metod české psychologie sportu byla původně navržena pro jiné oblasti psychologie a až posléze byly tyto metody adaptovány pro sport. Existuje jen omezený počet specializovaných sportovně-psychologických nástrojů v češtině. Jejich komparace s desítkami zahraničních metod (z nichž řada je uvedena v této disertační práci) mne vede k názoru, že psychodiagnostika ve sportovní oblasti v České republice není na srovnatelné úrovni s anglosaskými zeměmi. To může být také důvodem menší zkušenosti místní sportovní komunity jak s testováním, tak se sportovně-psychologickou terminologií.

Nižší obeznámenost budoucích respondentů OMSAT-3* s pojmy vyskytujícími se v dotazníku může indikovat i to, že Česká republika byla součástí východního bloku, kde se psychologie sportu dlouhodobě soustředila na jiná témata, než je osobnost sportovce a rozvoj jeho mentálních dovedností. Východní směr se totiž podle Blahutkové a Pacholíka (2006) zabýval především vůlí, motivací a špičkovou výkonností. Západní se pak mnohem více zaměřoval na psychiku sportovce, na jeho osobnost a prožívání ve spojení s aktuálním výkonem. Tento stav přetrvává i přesto, že vyrovnání situace po pádu železné opony napomáhá etablování disciplíny na univerzitách i působení Asociace psychologů sportu. Bude potřeba tuto skutečnost zohlednit v rámci překladu a standardizace metody do českého jazyka, jejíž zásady popisují v následující kapitole 3.7.

Domnívám se, že českou verzi OMSAT-3* by měl administrovat sportovní psycholog, který splňuje požadavky členství, resp. je členem APS. Zdůvodňuji to následovně:

1. Dle klasifikace Testcentra spadá metoda do kategorie B. Řada otázek a jejich interpretace svým charakterem odpovídají otázkám z metod uvedených v této kategorii (například NEO či Test pozornosti d2-R). Metoda vyžaduje teoretický základ, kompetence pro interpretaci, administraci a znalost etických zásad. Z toho vyplývá, že metodu by měl administrovat absolvent bakalářského a magisterského stupně akreditovaného studijního oboru psychologie. Tato úroveň odpovídá i kritériím pro přijetí do APS.
2. Diagnostická metoda je aplikovaná především na prostředí vrcholového sportu. Je tedy nasnadě, že administrátor by s tímto prostředím měl být dobře obeznámen a měl

by se v něm profilovat. Nutnou osobní zkušenost sportovního psychologa se sportovním prostředím zdůrazňuje i APS ve svých členských požadavcích.

3.7 STANDARDIZACE DOTAZNÍKU DO ČESKÉHO JAZYKA

3.7.1 ÚVOD

V této kapitole se budu zabývat teorií spojenou se standardizací dotazníku do českého jazyka. Zaměřím se především na pojmy *translace*, *validita*, *reliabilita*, *objektivita* a *faktorová analýza*, na které budu následně odkazovat v praktické části. Budu se zabývat i způsoby, jak zohlednit odlišný socio-kulturní kontext, protože předpokládám, že může mít na českou verzi OMSAT-3* vliv.

3.7.2 TRANSLACE A PŘEVOD METODY DO ČESKÉHO JAZYKA

U překladu dotazníku se většinou používá jedna ze tří základních překladových metod – přímý překlad (*direct translation*), zpětný překlad (*back translation*) či *decentering* (Werner & Campbell, 1970).

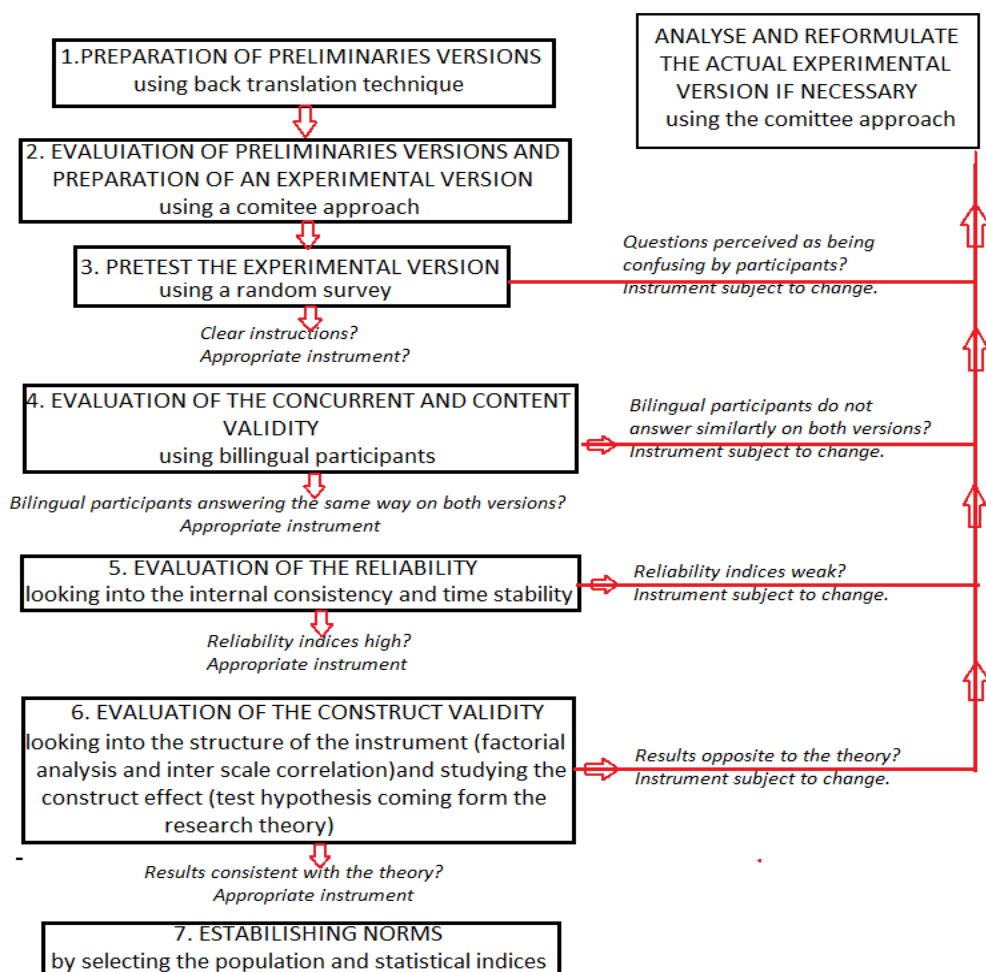
V *přímém překladu* je dotazník jednosměrně přeložen ze zdrojového, původního jazyka do cílového jazyka osobou, která perfektně ovládá oba jazyky. Aby se zajistil kvalitnější překlad, bývá mnohdy sestavena „překladová komise“. Překladová komise je obvykle složena z více než jednoho překladatele, kteří se postupně shodují na přeložené verzi dotazníku (Potaka & Cochrane, 2004). Překladatelé však mají někdy tendenci překládat otázky doslova a nerespektovat kulturní rozdíly mezi zdrojovou a cílovou kulturou, jakož i rozdíly ve významech spojení. Stejně tak se nemusí dobře orientovat v odvětví, kterého se dotazník týká, a proto se těžko dovedou vžít do role respondenta.

Principem *zpětného překladu* je přímý překlad obohacený o následný překlad dotazníku z cílového jazyka zpět do zdrojového jazyka, a to nezávislou osobou. Poté je učiněno srovnání mezi původní a zpětně přeloženou verzí a následně jsou identifikovány rozdíly. Ačkoli zpětný překlad může nejlépe odpovídat původní verzi, nezaručuje tento postup, že otázky budou respondentům srozumitelné (Behlin & Law, 2002).

Základem *decenteringu* je pak konceptuální ekvivalence. U této metody zůstává dotazník ve zdrojovém jazyce otevřen pro další revize, takže v cílovém jazyce překladu je souběžně vytvářen. Revizí obou verzí je možno vyhnout se problémům vzniklých například doslovným překladem.

Existuje řada dalších prací zabývajících se převodem metod z jednoho jazyka do druhého. Postupy dokumentuje například práce McKaye et al. (1996) *Translating Survey Questionnaires: Lessons Learned* či novější práce Potaka a Cochraneho (2004) *Developing*

Bilingual Questionnaires: Experiences from New Zealand in the Development of the 2001 Māori Language Survey, která uvádí, že je třeba počítat s tím, že jakýkoliv překlad je v nejlepším případě přibližný. Existuje však i několik studií zabývajících se překlady dotazníků do češtiny, a to dokonce i z oblasti sportovní psychologie (Tomešová & Štochl, 2006; Vašenda, 2011 – PROKEŠOVÁ – to dělá skupina v Praze – kolem Slepíčky, ale tu strategii Back-translation tak nedotáhnou do konce a nemajní ji sémanticky vsvětlenou.). Podrobný návod pak poskytuje studie *Translating Questionnaires and Inventories Using a Cross-Cultural Translation Technique* Banvillea, Desrosierse a Genet-Voleta (2000) a především Vallerand (1989) ve své práci *Toward a Methodology for the Transcultural Validations of Psychological Questinnaires*. Ten uvádí, že je potřeba zajistit konstruktovou, souběžnou a obsahovou validitu nové verze. Popisuje sedm fází mezikulturní adaptace metod od překladu pilotní verze až po vytvoření norem (Obrázek 8)



Obrázek 8. Schématický sedmibodový postup převodu metody do cizího jazyka podle Valleranda (1989)

Z hlediska obsahu může dojít k řadě zkreslení daných rozdílnými sémantickými významy slov v jednotlivých jazycích i odlišným sociokulturním prostředím.

Van de Vijver a Hambleton (1996) uvádí několik připomínek, které by měl mít na paměti každý psycholog, nechce-li se při převádění dopustit prohřešků, jež mohou negativně ovlivnit psychometrické vlastnosti převedené metody. Autoři uvádějí tři základní typy zkreslení:

1. zkreslení konstruktů
2. zkreslení metody
3. zkreslení položek

Urbánek, Denglerová a Širůček (2011) konstatují, že nejzávažnějším prohřeškem je zkreslení konstruktů. Toto zkreslení se projeví v případě, že měřené konstrukty nejsou v obou kulturních prostředích ekvivalentní – například když je metoda založena na způsobech chování projevujících se jen v jedné z kultur.

Ke zkreslení metody může dojít v průběhu administrace metody. Typickým příkladem je rozdílná úroveň sociální konformity, resp. sociální žádoucnosti v jednotlivých kulturách. Tyto fenomény se projeví mimo jiné na rozdílných průměrných hodnotách získaných skóre.

Ke zkreslení položek dochází často v důsledku nesprávného překladu, nesrozumitelnosti či neadekvátnosti otázky pro zkoumanou populaci. Například otázka v dotazníku odkazující na znalosti lyžování bude mít zcela jiný význam pro obyvatele Švýcarska a pro obyvatele rovníkové Afriky.

Triandis (1994) konstatuje že, je třeba počítat s tím, že jakýkoliv překlad je v nejlepším případě přibližný. Van de Vijver & Hambleton (1996) uvádí 22 vodítek pro překladatele testu, která na počátku devadesátých let 20. století zformulovala mezinárodní komise psychologů vytvořená Mezinárodní testovou komisí. Tato vodítka pokrývají čtyři oblasti – celkový kontext, vývoj metody, administraci metody a dokumentaci a interpretaci získaných skóre. Nejnovější verzi (Hambleton, 2001) přeložili do češtiny Urbánek, Denglerová a Širůček (2011).

Pro analýzu získaných dat, zjišťování objektivity, validity a reliability přeloženého dotazníku a pro vyhodnocování jeho psychometrických vlastností lze využívat postupy uvedené například v práci Melouna a Militkého (2004) či Urbánka et al. (2011). Právě Urbánek et al. se dopodrobna zabývá jednotlivými typy validity a reliability, jejich

posuzováním, analýzou položek a procesy vedoucími k standardizaci metody a zajišťování objektivitu nástroje.

3.7.3 VALIDITA

Validitou označujeme to, do jaké míry psychodiagnostická metoda měří, co měřit má (Thomas, Nelson, & Silverman 2011). Poukazuje na přítomnost či absenci konstantních a systematických chyb, které jsou nutným důsledkem nepřímosti měření v psychologii. Podle Urbánka, Denglerové a Širůčka (2011) je totiž veškeré měření v psychologii nepřímé a tedy u naprosté většiny metod není zcela zřejmé, jestli měří opravdu to, co autoři testu tvrdí, že měří. Snaha o zvyšování validity pak není ničím jiným než zajišťování požadavků, aby metoda co nejpřesněji měřila to, co proklamuje.

Urbánek et al. (2011) třídí důkazy o validitě na *obsahové zdroje*, *empirické zdroje* a *konstruktové zdroje*.

3.7.3.1 Obsahové zdroje validity

Obsahové zdroje definují autoři jako „argumenty svědčící pro to, že obsah psychodiagnostické metody, situace testování a chování požadované od probanda, který se v této situaci nachází, jsou ve shodě s účelem metody“ (Urbánek, et al., 133).

Mezi tyto zdroje se řadí *zjevná validita* metody (*face validity*). Ta posuzuje, do jaké míry na první pohled metoda měří to, co tvůrci metody tvrdí, že měří.

Dalším obsahovým zdrojem validity je *výběrová validita* metody (*sample validity*). Zakládá se na hodnocení adekvátnosti výběru obsahu položek vzhledem k atributu, který má být metodou diagnostikován.

Hlavním předpokladem k potvrzení adekvátnosti překladu je pak zajištění a potvrzení obsahové validity dotazníku. Ta bývá v daném případě zajištěna přítomností expertů na danou oblast v rámci jednotlivých částí procesu převodu metody. Tito experti garantují adekvátnost významových konstruktů v jednotlivých jazycích.

3.7.3.2 Empirické zdroje validity

Empirické zdroje validity poukazují na vztahy mezi testovým skórem a skóry vnějších kritérií. Mezi empirické zdroje patří *prediktivní validita* (*predictive validity*), tedy do jaké míry je získaný skór použitelný pro předpovídání budoucího chování, budoucích hodnot nějakého kritéria. Dále sem náleží *souběžná validita* (*concurrent validity*), která zjišťuje, nakolik výsledky testu korelují s výsledky jiného testu měřícího stejný atribut. Souběžnou validitu dotazníku v rámci převodu lze podpořit přítomností bilingválních odborníků v dané oblasti.

Nejprve je jim předložena původní verze dotazníku a posléze s časovým odstupem přeložená verze dotazníku. Následně mohou posuzovat míru shody v odpovědích (Vallerand, 1989). Oproti tomu *diskriminační validita* (*discriminative validity*) odhaduje, nakolik test nekoreluje s výsledky testů měřících zcela jiný atribut. Zato *přírůstková validita* (*incremental validity*) je založena na mnohonásobné regresní analýze určitého kritéria jako závislé proměnné. Používá se v případě, že se jeden test skládá z více subtestů, nebo když měříme jeden atribut více metodami. Určuje míru zpřesnění výsledku první metody druhou metodou.

3.7.3.3 Konstruktové zdroje validity

Konstruktové zdroje validity odkazují podle Urbánka, et al. (2011) na vztahy měřených atributů s ostatními koncepty v rámci příslušné teorie. Jedná se tedy o komplexní hodnocení atributů v rámci širšího teoretického kontextu. Požadavek na zajištění konstruktových zdrojů validity vznesl Cronbach (1951) jako odpověď na převažující empirismus, kterým řada výzkumů pozbývala teoretické zakotvení.

U standardizace dotazníku je pro posouzení konstruktové validity potřeba nejprve popsat faktorovou strukturu originálu. Následně se obvykle využívá komfirmativní faktorová analýza (například dle Urbánka, 1997), na základě které lze potvrdit, že přeložená verze dotazníku má strukturu adekvátní originálu. Lze tak případně zajistit a změnit ty položky, které podkopávají modelovou shodu (Vallerand, 1989).

3.7.4 RELIABILITA

Reliabilita podle Hendla (2004) „znamená stupeň shody měření jedné osoby nebo jednoho objektu provedeného za stejných podmínek. U testů složených z mnoha položek odpovídá konzistenci hodnot různých podmnožin položek mezi sebou“. Reliabilita testu tak zjišťuje přítomnost proměnných chyb v měření. Žádné měření, dokonce ani fyzikální není zcela prosté náhodných chyb a nepřesností. Když budu opakovaně měřit pravítkem délku sirky, nejspíše získám nepatrně rozdílné hodnoty. Na základě opakovaného měření je však možné zjistit, jaký podíl variability výsledků odpovídá existujícím rozdílům (pravým skórum) a jaký podíl můžeme připsat na vrub náhodným vlivům (chybám měření). Navíc při opakovaném měření budou mít získaná data přibližně normální rozložení.

Teoretická definice reliability je dána podílem variability pravých skórum k celkové variabilitě skórum (variabilita pravých skórum plus variabilita chyb měření).

Reliabilita může být podle Urbánka et al. (2011) zajištěna několika následujícími způsoby.

Reliabilita jako stabilita v čase – za chybu je v tomto případě považováno cokoliv, co způsobuje změnu skóru atributu měřeného dvakrát v různé době. Problémem je, že vlastnosti člověka mají na rozdíl od výše zmíněné sirky tendenci se vyvíjet a měnit. V tomto případě se však předpoklad změny akceptuje a za reliabilní se považuje to, co se v čase nemění.

Reliabilita paralelních forem pracuje s předpokladem, že je možné vytvořit dva testy, které měří tentýž atribut stejným způsobem. Zde lze rozlišit více stupňů podobnosti forem – alternativní, srovnatelné, ekvivalentní či paralelní formy. Problém tohoto zajišťování reliability spočívá v tom, že je náročné vytvořit skutečně paralelní formy. Využívá se k tomu metody vyrovnávání.

Reliabilita metodou split-half spočívá v rozdělení testu na dvě adekvátní části, které jsou následně korelovány. Těžce řešitelným problémem může být opět zajištění ekvivalence polovin či přílišné zkrácení délky testu.

Od reliability metodou split-half je už jen krok k *reliabilitě jako vnitřní konzistenci*. Je-li možno korelovat dvě části testu, proč by nebylo možné korelovat mezi sebou všechny položky? Jedná se o požadavek, aby každá položka měřila totéž, co všechny ostatní. Vnitřní konzistenci reliability pak definuje Cronbachovo alfa (1951). Cronbach uvádí, že nejnižší akceptovatelná hodnota reliability jako vnitřní konzistence je $r = 0,8$, jiní autoři (např. Kline, 1993) však tvrdí, že za přijatelné hodnoty reliability lze považovat i případ $r > 0,7$.

Kuder-Richardsonova reliabilita je pak speciálním typem Cronbachova alfa používaného u dichotomických položek.

Urbánek et al. (2011) uvádí také *reliabilitu jako shodu posuzovatelů*. Ta poukazuje na to, nakolik se nezávislé hodnotitelé shodují v hodnocení nějakého atributu. Pokud je hodnotitelů vícero a jedná se minimálně o atribut na ordinální úrovni, využívá se *koeficient konkordance*. Pro posouzení reliability jako shody posuzovatelů na nominální úrovni měření slouží *koeficient kappa*.

Závěrem je potřeba poukázat na vztah mezi reliabilitou a validitou. Thomas, Nelson a Silverman (2011) uvádí, že skóry z testu mohou být reliabilní, ale nevalidní, avšak nikdy tomu nemůže být naopak, tedy že by byly validní, ale nereliabilní. Jinými slovy, je možné relativně přesně (vysoká reliabilita) změřit něco jiného, než co si myslím, že měřím (nízká validita). Na druhou stranu nepřesné měření (nízká reliabilita) zabraňuje měření čehokoliv – pak není jasné, jestli je výsledek dílem měřeného atributu, nebo náhodné chyby.

3.7.5 OBJEKTIVITA

Snaha o zajištění objektivit je úsilím o eliminaci osobních chyb, které jsou způsobeny konkrétním člověkem či skupinou lidí, kteří metodu administrují, vyhodnocují či interpretují jí dosažené výsledky. Například známkování ve škole učitelem na základě jeho nálady je obecně považováno za neobjektivní. Naopak vyhodnocení testu počítačem na základě stanovených kritérií bývá obecně vnímáno jako objektivnější. I proto je nutnou součástí zajišťování objektivit u psychodiagnostických metod stanovení pravidel administrace, skórování a interpretace výsledků. Tomuto procesu se říká standardizace (Urbánek et al. 2011). Aby byla zajištěna objektivita, bývají součástí psychodiagnostické metody normy pro zkoumanou populaci, testový sešit, šablona pro vyhodnocení odpovědí, manuál, informace technického a empirického charakteru včetně informací o výzkumech prováděných pomocí této metody, případně další instrumenty a pomůcky. Rovněž bývá popsána standardní situace šetření.

3.7.6 FAKTOROVÁ ANALÝZA

Faktorová analýza patří do skupiny tzv. vícerozměrných statistických metod. Je založena na předpokladu, že závislosti mezi sledovanými proměnnými jsou důsledkem působení určitého menšího počtu v pozadí stojících nezměřitelných veličin, které jsou označovány jako tzv. faktory. Základní princip tkví v redukci počtu původních proměnných, z nichž je vytvořeno menší množství nových charakteristik (zmíněných faktorů), jež jsou lineárními kombinacemi původních proměnných. Zkoumá se tedy korelace proměnných. Výrazně nižší počet nově vzniklých indikátorů pak usnadňuje interpretaci při relativně malé ztrátě informace o původních proměnných.

Pokud test měří více atributů, faktorovou analýzu lze využít pro posouzení nezávislosti položek vztahujících se k jednotlivým atributům. Rozlišuje se jí, jestli položka odkazuje na jeden atribut, nebo na více z nich. Tím se však stává položka v testu problematickou, protože není jasné, co vlastně přesně měří.

Existují dva základní typy faktorové analýzy, explorační faktorová analýza a konfirmační faktorová analýza.

Na počátku *explorační faktorové analýzy* nebývá stanoven přesný počet faktorů – ten se pomocí této metody zjišťuje. Nejčastějším cílem explorativní faktorové analýzy bývá podle Hendla (2004) zjištění dimenzionalit nových dat, zorientování se v tématu.

Konfirmační faktorovou analýzu je vhodnější použít v případě, že jsou dopředu stanoveny hypotézy o počtu a povaze faktorů. Urbánek et al. (2011) uvádí, že umožňuje testovat model

vztahů mezi skóry položek, tedy kriticky zkoumat teorii, ze které model vychází. Postupy pro provedení a vyhodnocení explorační i konfirmační faktorové analýzy dokumentují například Bentler a Chou (1987), Comrey a Lee (1992) či Urbánek (1997) ve své práci *Strukturální modelování v psychologii*.

Tito badatelé ve svých pracích uvádí nejčastější postupy a možné aplikace faktorové analýzy, popisují problematiku rotací a interpretací výsledků, které z těchto postupů získáme. Zabývají se mimo jiné i faktorovými zátěžemi (korelacemi mezi jednotlivými faktory a proměnnými reprezentovanými položkami), přičemž tvrdí, že silná položka je reprezentována vysokou faktorovou zátěží a nízkou hodnotou standardní chyby. Konstatují, že faktorová zátěž vyšší než 0,71 je výborná, od hodnoty 0,63 velmi dobrá, od hodnoty 0,55 dobrá a od hodnoty 0,45 uspokojivá.

Pro akceptování teoretického modelu pomocí konfirmační faktorové analýzy je potřeba, aby získaná data po analýze vykazovala akceptovatelné hodnoty u tzv. indexů dobré shody. Ty ukazují, jak dobře model odpovídá získaným datům. Jedním z těchto indexů je například TLI – Tucker-Lewis Index. Ve svém díle se Tucker a Lewis (1973) zabývají metodou maximální věrohodnosti a její úlohou ve faktorové analýze. Metoda maximální věrohodnosti je způsobem, jak odhadnout parametry ve statistických modelech. Metoda maximální věrohodnosti ve faktorové analýze je pak efektivní metodou pro vyloučení příliš jednoduchých faktorových modelů. Právě TLI index reprezentuje kvalitu vztahů mezi jednotlivými atributy a slouží pro rozpoznání adekvátnosti modelu.

Bentler (1990) uvádí několik dalších indexů dobré shody a jejich akceptovatelné hodnoty, kterých je nutné dosáhnout, aby konfirmační faktorová analýza potvrdila teoretický model (např. *The Comparative Fit Index*, *The Goodness of Fit index* či *The Parimony Comparative Fit Index*).

3.7.7 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K STANDARDIZACI METODY DO ČESKÉHO JAZYKA

V této kapitole jsem se zaměřil na otázky spojené s překladem a standardizací dotazníkové metody do českého jazyka. Především je potřeba zajistit dostatečnou validitu a reliabilitu položek, aby jak v původním, tak novém jazyce byly měřeny tytéž fenomény. Je důležité zohlednit odlišný sociokulturní kontext, kdy mohou být například některé termíny pro respondenty nesrozumitelné či neuchopitelné. U multidimenzionálních nástrojů je nezbytné potvrdit faktorovou strukturu dotazníku. Ke správnosti překladu napomáhají dokumentované

postupy, základní doporučení badatelů a návrhy mezinárodní testové komise. U položek v dotazníku je potřeba posuzovat také míru sémantické shody.

3.8 DOTAZNÍK OMSAT-3*

3.8.1 ÚVOD

OMSAT-3* (Ottawa Mental Skill Assessment Tool, Durrand-Bush, Salmela, & Green-Demers, 2001), neboli Ottawský dotazník mentálních dovedností ve sportu, je v současnosti asi nejrozšířenějším dotazníkem využívaným k posuzování mentálních dovedností u sportovců. V této kapitole popisují vývoj, strukturu, psychometrické vlastnosti a uplatnění dotazníku, uvádím operacionální definice jednotlivých mentálních dovedností. Poukazuji také na limity dotazníku. Tato kapitola je tak východiskem pro překlad i porovnávání vznikající české verze.

3.8.1.1 Struktura dotazníku OMSAT-3*

OMSAT-3* obsahuje celkem 48 otázek a zaměřuje se na dvanáct mentálních dovedností popsanych v kapitole 3.4 a rozdělených do tří skupin dovedností. Tato dvoustupňová struktura byla potvrzena pomocí konfirmativní faktorové analýzy.

Odpovědi se zaznamenávají na sedmibodovou škálu v rozmezí „rozhodně souhlasím“ – „rozhodně nesouhlasím“ se střední hodnotou (ani nesouhlasím/ani souhlasím). OMSAT-3* zahrnuje demografické otázky týkající se respondentova věku, pohlaví, sportovní disciplíny, nejvyššího dosaženého vzdělání, nejvyšší dosažené výkonnostní úrovně v jeho sportovní disciplíně a současné výkonnostní úrovně.

Výzkumný vzorek původní kanadské verze OMSAT-3* (R – 335) zahrnuje sportovce na různých úrovních výkonnosti (elitní – mezinárodní, výkonnostní, amatérské), jež byly vybrány z 35 sportovních odvětví. Věkový rozptyl sportovců je 9–42 let, věkový průměr 19,6 roků. Autoři konstatují, že i pro devítileté sportovce byl dotazník dostatečně srozumitelný a že je využitelný v podstatě pro jakýkoliv sport. Zastoupení mužů ve vzorku bylo 175, žen 160. Navazující výzkum Stevenson (1999) neprokázal statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami v úrovni a v používání mentálních dovedností v Kanadě (R – 121 mužů, 128 žen ve věku 14–19 let).

3.8.1.2 Překlady dotazníku a výzkum

Dotazník původně vznikl v angličtině, dále byl přeložen do rumunštiny (Craicun, 2009; Craicun Dobosi & Rusu, 2009), portugalského (Vianna & Newton, 2005), francouzštiny (Fournier, Bernier, & Durand-Bush, 2006) či arabštiny (Noômen, Mohamed, Nasri, & Brahim, 2015). Ve všech překladech byla potvrzena jak vysoká reliabilita metody, tak faktorová struktura, což podtrhuje kvalitu tohoto nástroje. Dotazník byl v daných zemích

využit k řadě výzkumů jak ve sportovní oblasti, např. ve fotbalu (Vazini Taher & Shahbazi, 2013), házené (Shahbazi, Rahimizadeh, Rajabi, & Abdolmaleki, 2011) volejbalu (Pashabadi et al., 2011) nebo u elitních sportovců obecně (Guelmami, Hamrouni, & Agrébi, 2014; Salmela, Monfared, Mosayebi, & Durand-Bush, 2009), tak také v armádě (Hammermeister, Pickering, & Ohlson, 2009).

3.8.2 OPERAČNÍ DEFINICE MENTÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Z hlediska obsahové validity je důležité vymezit operační definice jednotlivých mentálních dovedností. Cituji je na základě anglického originálu (Durand-Bush, Salmela, & Green-Demers, 2001). Děním je do tří kategorií podle faktorové struktury dotazníku. U každé mentální dovednosti uvádím příklad otázky z dotazníku.

3.8.2.1 Základní dovednosti (Fundamental Skills)

Základní dovednosti jsou zásadní pro konzistentní sportovní výkon na vrcholové úrovni. Jsou považovány za stavební bloky pro rozvoj ostatních mentálních dovedností (Bota, 1993; Orlick, 1992; 1996). Mezi základní dovednosti patří:

1. Stanovování cílů

Stanovování cílů je proces, během kterého si člověk určuje úkoly a cíle, které mu pomohou nasměrovat se, resp. poskytnou mu prostředky k uskutečnění toho, co si naplánoval (Burton, 1993; Locke & Latham, 1990). Příkladem takové otázky je: „*I set daily training goals.*“

2. Víra, sebedůvěra

Sebedůvěra je víra ve své schopnosti a přesvědčení, že člověk dokáže dosahovat svých cílů (Orlick, 1992; Vealey, 1986). Příkladem takové otázky je: „*I act confidently even in difficult sport situations.*“

3. Odhodlání

Odhodlání představuje zanícení a odhodlání, kterých je potřeba k dosažení žádaných cílů (Orlick, 1992). Příkladem takové otázky je: „*I am determined to never give up in my sport.*“

3.8.2.2 Psychosomatické dovednosti (Psychosomatic skills)

Psychosomatické dovednosti jsou provázány s fyziologickým nabuzením, stejně jako s psychickou a fyzickou zátěží, a mohou být využity k jejich regulaci (Landers & Boutcher, 1998). Mezi psychosomatické dovednosti patří:

4. *Reakce na stres*

Stres je nespecifická odpověď těla na různé náročné situace, kterým je vystaveno. Objevuje se, když má jedinec obavy nebo když si je něčím nejistý. Reakce na stres mohou být pozitivní nebo negativní (Selye, 1974). Příkladem takové otázky je: *„I experience performance problems because I am too nervous.“*

5. *Relaxace*

Relaxace je schopnost umožňující uvolnit svalové napětí, snížit srdeční tep a kontrolovat zaměření pozornosti (Williams & Harris, 1998). Příkladem takové otázky je: *„I find it easy to relax quickly.“*

6. *Zvládání strachu*

Zvládání strachu je dovednost zvládat sportovní situace, které vyvolávají strach nebo jsou potenciálně ohrožující (Rotella & Lerner, 1993). Příkladem takové otázky je: *„I find it difficult to train because of the fear involved in my sport.“*

7. *Nabuzení (aktivace)*

Nabuzení (aktivace) umožňuje zvýšit fyziologickou a mentální aktivitu v situacích, v nichž je potřeba navýšit energii, motivaci či pozornost (Zaichkowsky & Takenaka, 1993). Příkladem takové otázky je: *„I can increase my energy level when I am tired in training.“*

3.8.2.3 Kognitivní dovednosti (Cognitive skills)

Kognitivní dovednosti jsou závislé na kognitivních procesech a funkcích, které zahrnují čítí, vnímání, učení, pamatování, přemýšlení a zdůvodňování (Mayer, 1983). Mezi kognitivní dovednosti patří:

8. *Zaměření pozornosti*

Soustředění pozornosti či koncentrace je schopnost zaměřit a udržet pozornost na ty podněty, které jsou důležité pro výkon (Nideffer & Sagal, 1998; Orlick, 1992). Příkladem takové otázky je: *„I find it difficult to concentrate in certain training situations.“*

9. *Imaginace/představivost*

Imaginace neboli představivost a vizualizace je schopnost vytvářet obrazy a prožívat různé činnosti v mysli (Murphy & Jowdy, 1993). Příkladem takové otázky je: „*I have clear mental images.*“

10. *Mentální trénink*

Mentální trénink je proces, kdy sportovec mentálně procvičuje fyzické dovednosti, hru nebo části svého výkonu bez pohybu jakékoliv části těla (Murphy & Jowdy, 1993). Toho může být dosaženo například přemýšlením nad hrou. Je možné si výkon také vizualizovat nebo procítit jej, představovat si sám sebe či někoho jiného při provádění sportovního úkonu, nebo také zapojit sluchovou, hmatovou či emoční složku, zatímco probíhá vizualizace perfektního způsobu, jak úkon provést (Suinn, 1993). Příkladem takové otázky je: „*I mentally practice my sport with maximum performance in mind.*“

11. *Opětovné zaměření pozornosti*

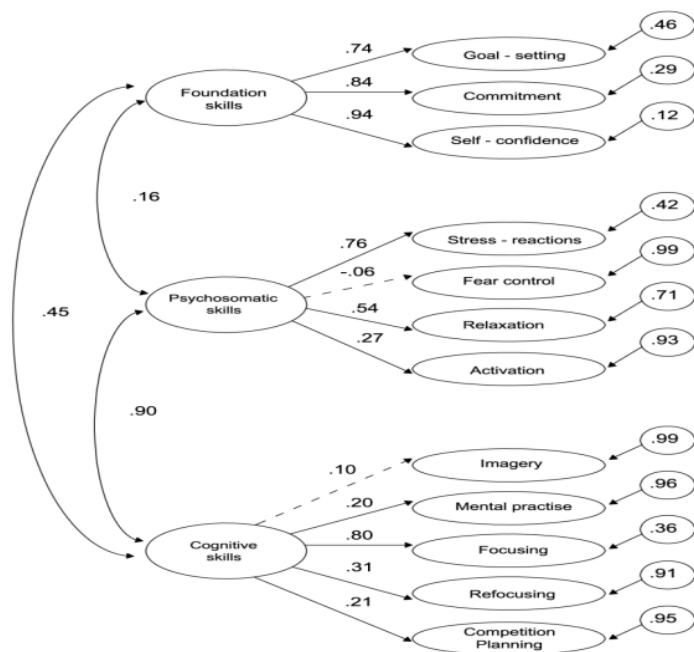
Opětovné zaměření pozornosti je schopnost se znovu rychle a efektivně zkoncentrovat navzdory rozptylujícím elementům (Orlick, 1992). Příkladem takové otázky je: „*I find it hard to regain control of myself after getting upset during a performance.*“

12. *Plánování soutěže*

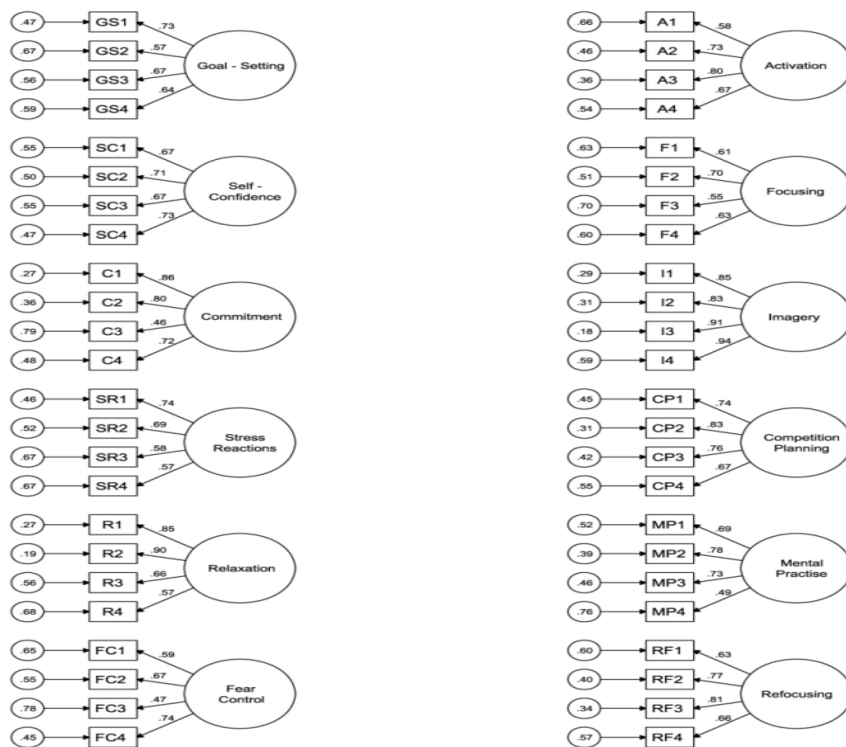
Plánování soutěže znamená, že si jedinec vyčlení určitý čas k promyšlení plánů, které budou provázet jeho myšlenky, emoce a akce, a to jak před soutěží, tak během ní či po ní (Orlick & Partington, 1988). Příkladem takové otázky je: „*I plan a regular set of things to do before a competition.*“

3.8.3 FAKTOROVÁ STRUKTURA OMSAT-3*

Faktorová struktura OMSAT-3* v prvním stupni dosahuje uspokojivé shody s teoretickým předpokladem – a to na hraničních hodnotách. ($\chi^2_{df=1014} = 1839,63, p < 0,001$; RMSEA = 0,001; GFI = 0,81; CFI = 0,87; TLI = 0,88; PCFI = 0,78). Indexy CFI a TLI jsou tedy nižší, než je kritérium o hodnotě 0,9. Autoři to vysvětlují utlumením shody modelu v důsledku významné vícerozměrné špičatosti, která se často vyskytuje v případech, kdy zahrneme do analýzy velký počet položek. Oproti tomu Mardiův koeficient vykazuje dostatečnou hodnotu a signifikanci (multivariate kurtosis = 611,15; $Z = 21,65, p < 0,001$). Hraniční CFI a TLI hodnoty tedy spíše podhodnocují modelovou shodu. Všechny posuzované parametry jsou statisticky významné a pohybují se v rámci přijatelného rozmezí (Obrázek 9 a Obrázek 10).



Obrázek 9. Konfirmativní faktorová analýza kanadské verze OMSAT-3* druhého řádu, všechny parametry jsou standardizované a při úrovni signifikance 0,05 (Durand-Bush, Salmela & Green-Demers, 2001)



Obrázek 10. Konfirmativní faktorová analýza kanadské verze OMSAT-3*, všechny parametry jsou standardizované a signifikance je 0,01 (Durand-Bush, Salmela, & Green-Demers, 2001)

Faktorová struktura druhého řádu také potvrdila předpokládaný model. Model vykazoval opět hraniční hodnoty ($\chi^2_{df=1023} = 1899,93$, $p < 0,001$; RMSEA = 0,05; GFI = 0,80; CFI = 0,87; TLI = 0,87; PCFI = 0,79). Podobně jako v případě faktorové struktury prvního řádu jsou zde nízké hodnoty CFI a TLI dány nejspíše tím, že v důsledku statisticky významné vícerozměrné špičatosti byly podceněny shody modelu. Jak ukazuje Obrázek 9, kromě spojení mezi kognitivními dovednostmi a subškálou imaginace a spojení mezi psychosomatickými dovednostmi a zvládáním strachu jsou všechny předpokládané vztahy signifikantní.

3.8.4 RELIABILITA OMSAT-3*

V rámci standardizace je potřeba zajistit reliabilitu dotazníku i jednotlivých subškál. Reliabilita by měla vykazovat podobné hodnoty, jaké uvádí autoři. Reliabilita jednotlivých dimenzí dotazníku je relativně vysoká, hodnoty cronbachova alfa nad 0,80 jsou obecně považované za adekvátní a hodnoty mezi 0,70–0,80 jsou dle Kliena (1993) v humanitních vědách přípustné. Z Tabulka 5 je zřejmé, že až na dimenzi zvládání strachu (0,68) vykazují škály přijatelné hodnoty vnitřní konzistence. Hodnot vyšších než 0,80 dosahují škály relaxace (0,83), imaginace (0,88), plánování soutěže (0,83) a opětovného zaměření pozornosti (0,81).

Tabulka 5. Deskriptivní statistika, vnitřní konzistence a interclass reliability (Durand-Bush, Salmela, & Green-Demers, 2001)

Škála	Průměr špičkových sportovců / směrodatná odchylka	Cronbachovo alfa	Intraclass reliability
Stanovování cílů	5,81 (0,80)	0,74	0,96
Sebedůvěra	5,88 (0,69)	0,78	0,78
Odhodlání	5,96 (0,77)	0,79	0,94
Reakce na stres	5,23 (1,78)	0,73	0,88
Relaxace	4,69 (1,21)	0,83	0,89
Zvládání strachu	5,46 (1,01)	0,68	0,78
Aktivace	5,09 (1,03)	0,79	0,85
Zaměření pozornosti	4,95 (1,13)	0,12	0,8
Imaginace	5,21 (1,74)	0,88	0,91
Plánování soutěže	4,96 (1,28)	0,83	0,83
Mentální trénink	4,25 (1,25)	0,76	0,81
Opětovné zaměření pozornosti	4,69 (1,21)	0,81	0,88

3.8.5 LIMITY DOTAZNÍKU

Je důležité mít na paměti, že výsledky z dotazníku mají omezenou platnost. Dílčí údaje jsou získány v konkrétním okamžiku – tedy v době měření a v situačním kontextu. Podléhají schopnosti sebeposouzení a sebenáhledu sportovce, stejně jako jeho upřímnosti vypovědět o sobě pravdivě. Proto je vždy zapotřebí nahlížet na informace v širších souvislostech. Především je pak potřeba zohlednit aktuální situaci, ve které se daný sportovec v době hodnotícího rozhovoru nachází. Lze se tak například ptát: Vyplňoval klient dotazník po turnaji, který pro něj skončil zklamáním z dosaženého výsledku? Vyplňoval dotazník v době, kdy čelil intenzivnímu stresu? Vyplňoval dotazník v době, kdy jej jeho sport nebavil, kdy přemýšlel o konci své kariéry?

Z tohoto důvodu by pouhé výsledky dotazníku neměly být používány namísto hodnotícího rozhovoru nebo sloužit jako náhrada profesionálního úsudku. Také by neměly být používány k výběru sportovce do týmu nebo jakéhokoliv zásadního rozhodnutí, jež se týká budoucnosti a budoucí kariéry příslušného sportovce.

3.8.6 KLÍČOVÉ POZNÁMKY K DOTAZNÍKU OMSAT-3*

Dotazník OMSAT-3* posuzuje celkově dvanáct mentálních dovedností a má dvoufaktorovou strukturu. Jedná se o jeden z nejrozšířenějších nástrojů k diagnostice mentálních dovedností na světě. Byl přeložen do řady jazyků – například francouzštiny, portugalské, arabštiny či rumunštiny. Vykazuje dostatečné psychometrické vlastnosti a dobře rozlišuje mezi sportovci na různých úrovních výkonnosti. Jedná se o čtvrtou verzi nástroje. Postupně byly vyřazovány otázky s nedostatečnou validitou. První verze obsahovala 114 otázek, výsledná se skládá ze 48 otázek. Autoři OMSAT-3* jsou Natalie Durrand-Bush a John H. Salmela.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

4.1.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem praktické části práce je překlad a standardizace kanadského dotazníku OMSAT-3*, popis dvanácti měřených mentálních dovedností, tvorba testového sešitu, instrukcí pro administrátory, záznamových archů a šablony. Dlouhodobým cílem je vytvoření české verze dotazníku OMSAT-3*, jehož psychometrické charakteristiky by byly srovnatelné s kanadským originálem.

4.1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V1) Jaká bude reliabilita české verze dotazníku OMSAT-3*?

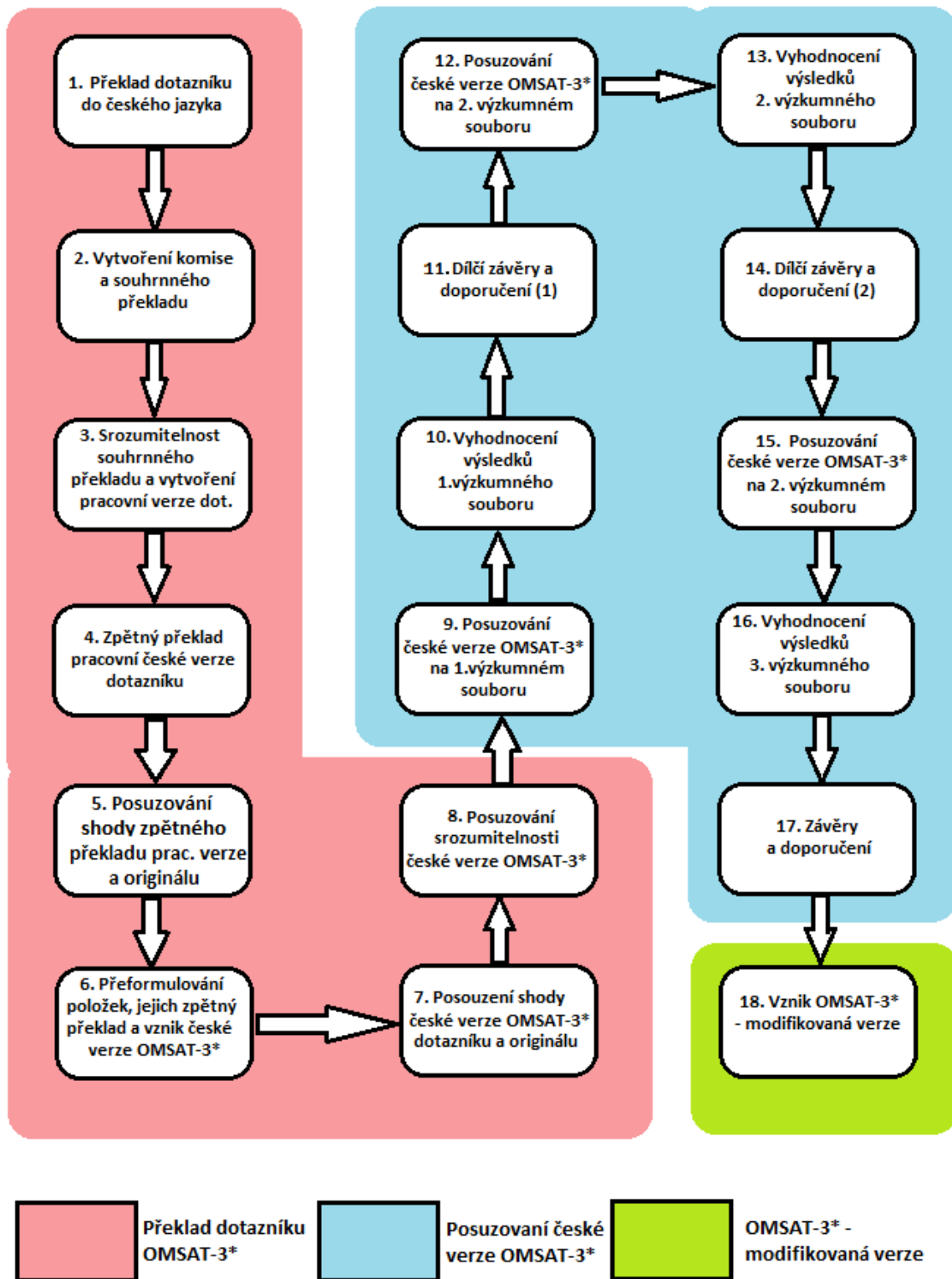
V1i) Jaká bude reliabilita jednotlivých škál mentálních dovedností v české verzi dotazníku OMSAT-3?*

V2) Jaká bude validita české verze dotazníku OMSAT-3*?

V3) Jaký bude strukturální model české verze dotazníku OMSAT-3*?

4.1.3 VÝZKUMNÝ DESIGN

Výzkumný design se skládal ze 3 hlavních částí (*převod OMSAT-3**, *posuzování české verze OMSAT-3** a *vytvoření OMSAT-3* – modifikovaná verze*) a z celkem 18 dílčích kroků (Obrázek 11). Psychometrické vlastnosti dotazníku – především reliabilita jako vnitřní konzistence, vhodnost položek pro tvorbu škál, vzájemná korelace položek odkazujících na validitu a faktorová analýza, budou zpracovány za pomoci statistických procedur v programu SPSS 20.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Výzkumný soubor se bude skládat ze sportovců na různých výkonnostních skupin i disciplín. Bude vybírán technikou snowball, a to podle aktuálních potřeb výzkumného designu.



Obrázek 11. Výzkumný design standardizace dotazníku OMSAT-3* do českého jazyka

4.2 PŘEKLAD DOTAZNÍKU OMSAT-3*

4.2.1 ÚVOD

V procesu translace a retranslace jsem následoval postupy dokumentované Banvillem, Desrosiersem a Genet-Voletem (2000) a především Vallerandem (1989). Ten popisuje 7 fází mezikulturní adaptace metod od překladu pilotní verze až po vytvoření norem. Proces zahrnuje posouzení konkurenční a obsahové validity, reliability, a konstruktové validity pomocí faktorové analýzy. V rámci celého procesu translace a retranslace a diskusí byla také následována doporučení, která na počátku devadesátých let zformulovala komise psychologů, z níž se ustavila Mezinárodní testovací komise (International Test Commission, 2010, přeloženo Urbánkem et al., 2011). Tato vodítka mají za cíl zajistit především obsahovou validitu položek a konstruktovou validitu dotazníku v novém jazyce.

Především bylo zohledňováno následující:

1. Testování v anglicky hovořících zemích, zejména Velké Británii, USA, Austrálii či Kanadě je v průměru četnější než v České republice, respondenti jsou na ně více zvyklí, takže pro ně může být snadnější pochopit méně detailní instrukce. Proto jsme se snažili instrukce obsažené v dotazníku českým respondentům rozepsat podrobněji.
2. Ekvivalenty názvů některých mentálních dovedností v českém jazyce jsou méně rozšířené (např. *plánování soutěže*, *mentální trénink*). Tím pádem i otázky odkazující k těmto mentálním dovednostem mohou být pro respondenty méně srozumitelné, v důsledku nedostatečné zkušenosti či nejasné představy o obsahu pojmu. Proto jsme oproti kanadskému originálu některé otázky v zadání více rozvedli.
3. Lze očekávat, že existuje rozdíl v celém socio-kulturním náhledu na sportovní talent a psychické vlastnosti ve sportu. V České republice bývá zdůrazňována spíše jejich stabilní, neměnná povaha a fyzické atributy (Perič, 2006), kdežto v anglosaském světě je mnohem rozšířenější dynamické pojetí s účastí psychických atributů (Simonton, 1999; Gagné, 2004; Bailey & Morley, 2006). Rozdílný náhled na tyto atributy se může promítat i do sebeuposuzování některých mentálních dovedností u respondentů.
4. Dotazník je zaměřený sportovně-psychologicky, u řady pojmů jsme vycházeli z jazykových ekvivalentů používaných v psychologii a psychologické literatuře, dále pak v kinantropologii.
5. Zohledněna byla diferenciací mezi mužským a ženským jmenným rodem v českém jazyce oproti jednotnému tvaru slov pro oba rody v angličtině.

6. Důsledně jsme dbali na přítomnost příslovcí četnosti v české verzi („někdy“, „často“, „obvykle“ apod.).

4.2.2 PŘEKLADATELSKÝ TÝM

Procesu převodu dotazníku se účastnila řada překladatelů. Uvádím jejich jazykovou úroveň dle *Společného evropského referenčního rámce* (2012) vytvořeného Radou Evropy. Všichni překladatelé splňovali úroveň určenou jako C1 či C2. Ty jsou definovány následovně:

Úroveň C1: Zkušený uživatel, který rozumí širokému okruhu náročných delších textů, a to i z oblasti beletrie. Dokáže rozpoznat implicitní významy v textu ("číst mezi řádky") a ocenit styl daného autora. Vyjadřuje se plynule a spontánně, bez příliš zjevného hledání výrazů, a dokáže jazyk účinně používat pro společenské, studijní i pracovní účely. Umí vytvořit jasný, dobře kompozičně vystavěný, podrobný text o složitých tématech, uvědoměle používat zásady výstavby textu, spojovací výrazy a prostředky vyjadřujících vazby v textu.

Úroveň C2: Profesionální uživatel, snadno rozumí prakticky všemu, co slyší nebo čte. Umí se vyjadřovat zcela spontánně, velice plynule a přesně, přičemž rozlišuje jemnější významové odstíny i ve složitějších situacích. Dokáže vytvořit složité, precizně slohově i myšlenkově strukturované text, souvisle je prezentovat a vést o nich polemiku.[1]

Uvádím složení týmu. V následném textu dokumentuji, pod označením písmene, na které činnosti daná osoba participovala.

- A** – kvalitně jazykově vybavený sportovní psycholog (úroveň C1)
- B** – profesionální překladatel z oblasti sportu (úroveň C2)
- C** – profesionální překladatel (úroveň C2)
- D** – autor disertační práce, jazykově vybavený sportovní psycholog (úroveň C1)
- E** – profesionální překladatel – rodilý mluvčí (úroveň C2)
- F** – profesionální překladatel (úroveň C2)
- G** – jazykově vybavený pracovník z oblasti psychologie sportu (úroveň C1)
- H** – profesionální překladatel (úroveň C2)
- I** – jazykově vybavený akademický pracovník z oblasti psychologie (úroveň C1)

4.2.3 DESIGN PŘEKLADU

Zvolil jsem následující postup:

1. krok: Překlad dotazníku do českého jazyka.
2. krok: Vytvoření komise a *souhrnného překladu*.
3. krok: Posouzení srozumitelnosti souhrnného překladu a vytvoření *pracovní české verze* dotazníku.
4. krok: Zpětný překlad pracovní české verze.
5. krok: Posuzování shody zpětného překladu pracovní české verze s originálem.
6. krok: Přeformulování položek, jejich zpětný překlad a vznik *české verze OMSAT-3**.
7. krok: Posuzování shody české verze OMSAT-3* s originálem.
8. krok: Posouzení srozumitelnosti české verze OMSAT-3*.

4.2.3.1 1. krok: Překlad dotazníku do českého jazyka

K překladu byla vybrána anglická verze dotazníku OMSAT-3 (Durrand-Bush, 1995), která obsahuje 85 otázek. Tato starší verze dotazníku byla zvolena z toho důvodu, že některé položky vyřazené kanadskými autory se v českém socio-kulturním kontextu mohly ukázat jako více validní. Tento postup doporučuje například Humbleton (2001). Dotazník byl přeložen do češtiny nezávisle na sobě překladaři **A**, **B** a **C**.

4.2.3.2 2. krok: Vytvoření komise a souhrnného překladu

Překladaři **A**, **B** a **C** spolu s autorem disertační práce (**D**) vytvořili komisi. Ta po řízené diskusi nad rozdílnostmi v překladech sestavila *souhrnný překlad*. Bylo přitom přihlédnuto k míře shody mezi jednotlivými překlady. Pokud například některé části položky přeložili dva překladaři totožně, byla tato pasáž upřednostněna ve výsledné podobě před verzí třetího překladaře.

Tabulka 6 dokumentuje vybrané otázky (každou mentální dovednost reprezentuje jedna otázka) v originálním znění, návrhy tří překladařů a zvolenou výslednou českou variantu.

I názvy jednotlivých mentálních dovedností přeložili překladaři různě. Při stanovování finálního termínu jsme postupovali podobně jako v případě tvorby souhrnného překladu otázek. Zohledňovali jsme však více běžnou, zavedenou psychologickou terminologii. V tabulce č. 1 jsou uvedené výsledné názvy pro náhodně vybrané otázky reprezentující jednotlivé mentální dovednosti. Čísla otázek jsou uvedena dle originálního číslování dotazníku OMSAT-3.

4.2.3.3 3. krok: Posouzení srozumitelnosti souhrnného překladu a vytvoření pracovní české verze dotazníku

Souhrnný překlad byl v pilotní studii posouzen především z hlediska srozumitelnosti nezávislými respondenty. Výzkumný vzorek (n=13, studenti tělesné výchovy, průměrný věk 23,6 let, 7 mužů a 6 žen) byl požádán, aby dotazník přečetl a posoudil relevanci a srozumitelnost, kulturní vhodnost jednotlivých položek a případně napsal k otázkám komentář. Relevantní připomínky byly zaneseny do dotazníku. Nesrozumitelná byla pro studenty například překladateli uvedená maximální výkonnostní úroveň – „*mezinárodní reprezentace*“ („*international representation*“). Termín byl opraven na „*národní reprezentace*“. Tak vznikla *pracovní česká verze* dotazníku.

4.2.3.4 4. krok: Zpětný překlad pracovní české verze dotazníku

Pracovní českou verzi přeložil zpět to angličtiny překladatel E. Přeložil však pouze 48 otázek obsažených v OMSAT-3*. Na základě doporučení autorů dotazníku jsem do zpětného překladu nezahrnul všech 85 otázek OMSAT-3. Autoři totiž zbývajících 37 otázek vyřadili pro jejich dvouhlavňovost, nízkou faktorovou zátěž, nesrozumitelnost pro respondenty či formulační neobratnost. Na základě zkušeností z překladů a standardizace OMSAT-3* do jiných jazyků bylo užití vyřazených otázek autory vnímáno jako neefektivní a z pohledu validity i reliability dotazníku nadbytečné. Proto byly nakonec zpětně přeloženy pouze otázky z revidované verze OMSAT-3*. Tabulka 7 uvádí původní a zpětně přeložené formulace vybraných otázek.

Příklad: Dvouhlavňová otázka

„*There have been times when I was jealous of my opponents' success / great performances.*“
(dle překladatele C: „*Stává se mi, že závidím úspěchy nebo výborné výkony svým soupeřům.*“)

Příklad: Nesrozumitelná otázka

„*I like to create situations in training in which I have to come from behind to win.* (dle překladatele C: „*V průběhu mentálního tréninku si rád vytvářím situace, ve kterých vyčkávám na nejlepší příležitost k tomu, abych zaútočil a zvítězil.*“)

Příklad: Otázka s nízkou faktorovou zátěží

„*I always practice what I preach.*“ (dle překladatele C: „*Vždy jednám podle svých zásad.*“)

Tabulka 6. Varianty překladu vybraných otázek reprezentující jednotlivé mentální a vytvořené znění v pracovní české verzi

Č.O.*	Mentální dovednost	AJ originál	Překladatel A	Překladatel B	Překladatel C	Pracovní česká verze
5.	Stanovování cílů	I set goals to improve daily aspects of my performance.	Stanovuji si cíle, které přispívají ke každodennímu zlepšování mého výkonu.	Stanovuji si cíle k vylepšení každodenních aspektů svého výkonu.	Stanovuji si cíle, aby denně zlepšovaly mé výkony.	Stanovuji si cíle tak, aby přispívali ke každodennímu zlepšování mého výkonu.
11.	Sebedůvěra	I believe I can succeed in my chosen activity in spite of any obstacle I encounter.	Věřím, že i navzdory překážkám, které se v mém sportu vyskytují, jsem schopen dosáhnout úspěchu.	Jsem přesvědčen/á, že v činnosti, kterou jsem si vybral/a, můžu uspět bez ohledu na jakékoli překážky, se kterými se můžu setkat.	Věřím, že dokážu uspět ve své zvolené činnosti navzdory jakékoli překážce, na kterou narazím.	Věřím, že dokážu uspět ve svém sportu navzdory překážkám, na které narazím.
17.	Odhodlání	I am committed to becoming an outstanding competitor.	Jsem odhodlaný stát se vynikajícím sportovcem ve své disciplíně.	Mám závazek stát se nadprůměrným soutěžícím	Jsem odhodlaný stát se vynikajícím závodníkem.	Jsem odhodlaný stát se vynikajícím sportovcem ve své disciplíně.
28.	Reakce na stres	I experience performance problems because I am too nervous.	Moje sportovní výkonnost je nevyrovnaná, protože by vám příliš nervózní.	Mám problémy s výkonem, protože jsem příliš nervózní.	Při závodění zažívám potíže, protože jsem příliš nervózní.	Mám problémy s výkonností, protože jsem příliš nervózní.
36.	Relaxace	I find it easy to relax.	Je pro mě snadné relaxovat.	Je pro mě snadné rychle relaxovat.	Přijde mi snadné se uvolnit.	Je pro mě snadné relaxovat.
43.	Zvládání strachu	I find it difficult to train because of the fear involved in my sport.	Díky přítomnosti strachu, který zažívám ve svém sportu, považuji trénink za obtížný.	Je pro mě těžké trénovat kvůli strachu souvisejícímu s mým sportem.	Je pro mne těžké trénovat kvůli strachu spojeným s mým sportem.	Je pro mne těžké trénovat kvůli strachu souvisejícímu s mým sportem.
48.	Nabuzení	I can easily activate myself before a competition if I am down.	Pokud se při tréninku cítím unavený, mám vlastní účinné postupy, jak se opět aktivovat (nabudit).	Pokud se necítím ve formě, jsem schopný/á se jednoduše nabudit před soutěží.	Umím se snadno před soutěží nabudit, pokud jsem na tom zle.	Dokážu se sám nabudit na optimální úroveň, při které podávám nejlepší výkony
58.	Zaměření pozornosti	I have difficulty remaining focused throughout an entire competition.	Mám problém najít účinnou strategii pro udržení koncentrace v průběhu soutěže.	Mám problémy s udržení koncentrace během celé soutěže.	Mám potíže zůstat se soustředit po celou soutěž.	Mám problémy s udržení koncentrace po dobu celé soutěže.
61.	Imaginace	I have clear mental images.	Moje představy jsou živé a jasné.	Mám jasné mentální obrazy.	Mám jasné duševní obrazy.	Mám jasné mentální obrazy.
67.	Plánování soutěže	I plan a regular set of things to think about before a competition.	Mám přesně naplánované věci, na které budu myslet před soutěží.	Plánuji si pravidelný soubor věcí, na které před soutěží myslím.	Plánuji si stálou sadu věcí, kterou si mám promyslet před soutěží.	Plánuji si stálou sadu věcí, které si před soutěží promyslím.
73.	Mentální trénink	I mentally practise for critical situations in competition.	Pracuji v mysli s představami maximálního výkonu.	Provádím mentální trénink svého sportu a myslím přitom na maximální výkonnost.	Provádím mentální trénink ve svém sportu s maximálním výkonem na mysli.	Provádím mentální trénink kritických situací při soutěži
82.	Opětovné zaměření pozornosti	Mistakes often lead to other mistakes when I compete	Neočekávané události a chyby v průběhu soutěže vedou k dalším chybám.	Když soutěžím, chyby vyvolávají další chyby.	Při soutěži často vedou mé chyby k dalším chybám.	Při soutěži vedou mé chyby k dalším chybám.

* číslo definuje pořadí otázky podle anglické verze OMSAT-3.

Tabulka 7. Rozdíl mezi originálním zněním otázky a zpětným překladem

Č.O.*	Mentální dovednost	Anglický originál	Pracovní česká verze	2. zpětný anglický překlad
2/11	Sebedůvěra	I believe I can succeed in my chosen activity in spite of any obstacles I encounter.	Věřím, že dokážu uspět ve svém sportu navzdory překážkám, na které narazím	I believe I am able to succeed in my sport despite the obstacles I run into.
6/28	Reakce na stres	I experience performance problems because I am too nervous.	Mívám problémy s výkonností, protože jsem příliš nervózní.	I can have performance issues because I am too nervous.
22/82	Opětovné zaměření pozornosti	Mistakes often lead to other mistakes when I compete.	Při soutěži/zápase vedou mé chyby často k dalším chybám.	During a match/competition, mistakes often tend to lead to further mistakes.
23/5	Stanovování cílů	I set goals to improve daily aspects of my performance.	Stanovuji si cíle, které přispívají ke zlepšování běžných složek mého sportovního výkonu.	I set goals for myself, goals that contribute to improvements in common aspects of my performance.
25/67	Plánování soutěže	I plan a regular set of things to think about before a competition.	Plánuji si stálou sadu věcí, které si před soutěží/zápasem promyslím.	I plan a constant list of things to do before a match/competition.
45/73	Mentální trénink	I mentally practice for critical situations in competition.	Provádím mentální trénink kritických soutěžních/zápasových situací.	I perform mental training of critical match/competition situations.
46/48	Nabuzení	I can easily activate myself before a competition if I am down.	Pokud se cítím v průběhu soutěže/zápasu bez energie, jsem schopný/á se snadno nabudit.	If I feel I lack energy during a match/competition, I can easily activate myself.

* Číslo uvedené před lomítkem identifikuje otázku podle pořadí v OMSAT-3* a číslo za lomítkem podle pořadí v OMSAT-3.

4.2.3.5 5. krok: Posuzování shody zpětného překladu pracovní české verze s originálem

Ekvivalenci zpětného překladu a originální verze posoudili další tři nezávislí odborníci (**D**, **F** a **G**). Srovnávali rozdíl v sémantickém významu jak vět jako celku, tak jejich sémantických jednotek. Z celkového počtu 48 otázek byl zpětný překlad označen za víceméně identický u 22 otázek (46 %), u 21 otázek (43 %) byly zaznamenány drobné významové rozdíly, u 5 otázek (10,5 %) byl zjištěn zásadnější významový rozdíl. Z celkového počtu sémantických jednotek (108) se 86 (79,7 %) shodovalo, u 14 byly nalezeny menší významové rozdíly (12,9 %), u 8 (7,4 %) pak byly významové rozdíly větší. Tabulka 8 dokumentuje na příkladu otázek míru stanovené shody.

Tabulka 8. Vybrané příklady otázek demonstrující posuzování míry shody

Míra shody	Anglický originál	Pracovní česká verze	1. zpětný anglický překlad
Totožné znění otázky	I have clear mental images.	Mám jasné mentální obrazy.	I have clear mental images.
Zanedbatelný rozdíl ve významu	I find it easy to relax.	Je pro mě snadné relaxovat.	It is easy for me to relax.
Drobný rozdíl ve významu	Mistakes often lead to other mistakes when I compete.	Při soutěži vedou mé chyby k dalším chybám.	During a competition my mistakes lead to more mistakes.
Zásadnější rozdíl ve významu	I mentally practice for critical situations in competition.	Provádím mentální trénink kritických situací při soutěži.	I perform mental training of critical situations in a competition.

Příklad rozboru sémantické jednotky

„I can easily activate myself before a competition if I am down.“ Původní otázka v angličtině obsahuje dvě sémantické jednotky. „If I do not feel fit, I can easily activate myself.“ Zpětný překlad rovněž obsahuje dvě sémantické jednotky. Zatímco v červeně označené jednotce je možné konstatovat pouze drobný rozdíl, ve žlutě označené jednotce se zcela vytratilo „before a competition“. To zásadně mění význam sémantické jednotky. Proto ji nelze označit za adekvátní a je potřeba, aby byla pozměněna.

4.2.3.6 6. krok: Přeformulování položek, jejich zpětný překlad a vznik české verze OMSAT-3*

Otázky, u kterých byl objeven příliš velký významový rozdíl, byly na základě doporučení překladatelů **D**, **F** a **G** přeformulovány. Změny byly opět zaneseny do dotazníku. Mimo jiné byl sjednocen překlad termínu „competition“ na „soutěž/zápas“ oproti původnímu překladu „soutěž“. Mezi nejčastější významové rozdíly patřily chyby v příslovcích, které byly mnohdy nesprávně přeloženy či zcela vynechány (např. „někdy“, „často“), chyby v slovesném čase či ve vyjádření vidu. V pracovní verzi překladu také nebyla původně uvedena ženská varianta otázky, která v anglickém jazyce není v první osobě vyjádřena. Přeformulované vybrané položky jsou uvedené v tabulce 4. Otázky, jejichž nová varianta nebyla v důsledku zanedbatelných rozdílů vytvořena, v tabulce uvedeny nejsou.

Jako chybný se ukázal překlad sedmistupňové škály, na niž se odpovědi v dotazníku zaznamenávají v rozmezí „rozhodně souhlasím“ („strongly agree“) – „rozhodně nesouhlasím“ („strongly disagree“) se střední hodnotou „ani nesouhlasím/ani souhlasím“ („don’t disagree/don’t agree“). Střední hodnota však byla přeložena jako „nevím“, což odpovídá spíše

možnosti běžně uváděné v pětistupňové likertovské škále. Ta byla nahrazena zněním, které u nás bývá obvykle používáno v sedmistupňové škále, jež vychází z Rabušicova (2003) překladu Yamagishiho škály interpersonální důvěry (1998).

4.2.3.7 7. krok: Posouzení shody české verze OMSAT-3* dotazníku s originálem

Po přeformulování neshodujících se položek provedl překladatel H zpětný překlad otázek, které byly v rámci předešlé retranslace označeny za neodpovídající. Celkem se jednalo o 24 otázek. Jejich aplikace na vybrané otázky je dokumentována v Poslze byla opětovně posouzena míra významové shody. Komise (D, F a G) konstatovala, že pouze 13 otázek ze 48 vykazovalo drobné sémantické rozdíly (27 %), a to vždy pouze v jedné sémantické jednotce (12 %).

4.2.3.8 8. krok: Posouzení srozumitelnosti výsledné české verze

Výsledná česká verze byla v rámci druhé pilotní studie distribuována mezi pět osob za účelem posouzení srozumitelnosti otázek i instrukcí. Jednalo se o magisterské studenty fakulty tělesné kultury. Studenti poukazovali především na grafickou úpravu a tiskové chyby v dotazníku – překlepy, chybějící tečky, chybné odsazení či zarovnání. Tyto nedostatky byly odstraněny. Takto očištěná česká verze dotazníku OMSAT-3* byla nachystána k distribuci mezi sportovce z a účelem potvrzení psychometrických vlastností dotazníku a faktorové struktury. Všechny otázky v původním znění a jejich přeložené podoby uvádím v příloze č.2.

Tabulka 9. Druhá opravená česká formulace otázek a druhý zpětný anglický překlad

Č.O. *	Metnální dovednost	Anglický originál	2. česká opravená formulace	2. zpětný anglický překlad
2/11	Sebedůvěra	I believe I can succeed in my chosen activity in spite of any obstacles I encounter.	Věřím, že dokážu uspět ve svém sportu navzdory překážkám, na které narazím.	I believe I am able to succeed in my sport despite the obstacles I run into.
6/28	Reakce na stres	I experience performance problems because I am too nervous.	Mívám problémy s výkonností, protože jsem příliš nervózní.	I can have performance issues because I am too nervous.
22/82	Opětnovné zaměření pozornosti	Mistakes often lead to other mistakes when I compete.	Při soutěži/zápase vedou mé chyby často k dalším chybám.	During a match/competition, mistakes often tend to lead to further mistakes.
23/5	Stanovování cílů	I set goals to improve daily aspects of my performance.	Stanovuji si cíle, které přispívají ke zlepšování běžných složek mého sportovního výkonu.	I set goals for myself that contribute to improvements in common aspects of my performance.
25/67	Plánování soutěže	I plan a regular set of things to think about before a competition.	Plánuji si stálou sadu věcí, které si před soutěží/zápasem promyslím.	I plan a constant list of things to do before a match/competition.
45/73	Mentální trénink	I mentally practice for critical situations in competition.	Provádím mentální trénink kritických soutěžních/zápasových situací.	I perform mental training of critical match/competition situations.
46/48	Nabuzení	I can easily activate myself before a competition if I am down.	Pokud se cítím v průběhu soutěže/zápasu bez energie, jsem schopný/á se snadno nabudit.	If I feel I lack energy during a match/competition, I can easily activate myself.

* Číslo uvedené před lomítkem identifikuje otázku podle pořadí v OMSAT-3* a za lomítkem podle OMSAT-3.

4.3 POSUZOVÁNÍ ČESKÉ VERZE OMSAT-3*

4.3.1 ÚVOD

Na základě opakovaného překladu do češtiny a zpětného překladu do angličtiny jsem vytvořil českou verzi dotazníku OMSAT-3. Tu jsem se rozhodl distribuovat mezi respondenty, abych posoudil psychometrické vlastnosti jednotlivých škál.

Data byla vždy nejprve vyčištěna o extrémní hodnoty ($n-4$), současně jsem sjednotil orientaci škál. Otázky jsem posuzoval z hlediska vzájemné korelace jednotlivých položek, které by měly tvořit škálu a z hlediska vnitřní konzistence takovéto škály. Žlutě jsou zvýrazněny hodnoty, které jsou dle Klinea (1993) v psychologii dostačující (Cronbachovo alfa $> 0,7$). Oranžově označuji hodnoty hraniční. Červeně jsou uvedeny hodnoty, které jsou příliš nízké (Cronbachovo alfa $< 0,7$). Červeně pak označuji také hodnoty korelací, které odkazují na položky, jež jsou nevhodné pro tvorbu celkové škály (hodnoty vyšší než 0,85 či nižší než 0,25). Tímto způsobem identifikuji otázky či dimenze, které jsou oproti kanadskému originálu nejspíše nesrozumitelné či nevhodně formulované a u kterých bude potřeba zajistit jejich vyšší validitu – ať již jinou formulací či dalšími postupy vedoucími k zajišťování validity. Odůvodnění a interpretace výsledků mi pak slouží jako podklady pro další postup.

4.3.2 DESIGN STANDARDIZACE

V rámci vyhodnocování reliability a validity dotazníku jsem provedl následující kroky:

9. krok: Posuzování české verze OMSAT-3* na 1. výzkumném souboru.
10. krok: Vyhodnocení výsledků 1. výzkumného souboru.
11. krok: Dílčí závěry a doporučení (1).
12. krok: Posuzování české verze OMSAT-3* na 2. výzkumném souboru.
13. krok: Vyhodnocení výsledků 2. výzkumného souboru.
14. krok: Dílčí závěry a doporučení (2).
15. krok: Posuzování české verze OMSAT-3* na 3. výzkumném souboru.
16. krok: Vyhodnocení výsledků 3. výzkumného souboru.
17. krok: Závěry a doporučení.

4.3.2.1 9. krok: Posuzování výsledné české verze na 1. výzkumném souboru

4.3.2.1.1 Popis 2. české verze OMSAT-3*

Dotazník se skládá ze 48 otázek. Pořadí otázek odpovídá kanadskému originálu. Dotazník má čtyři strany. První strana dotazníku obsahuje otázky zjišťující základní osobní údaje (identifikační číslo respondenta, věk, pohlaví, státní příslušnost a sportovní disciplínu, současnou úroveň, na které se respondent sportu věnuje, maximální dosaženou úroveň v minulosti, dosažené vzdělání). Nepovinným údajem jsou kontaktní údaje. Na následujících třech stranách jsou uvedeny jednotlivé otázky se záznamovou tabulkou – sedmibodovou škálou. Na druhé straně jsou formulovány instrukce pro respondenty. Na rozdíl od starší verze OMSAT-3, neobsahuje novější verze OMSAT-3* stručné charakteristiky jednotlivých mentálních dovedností. Proto jsem je také v české variantě neuvedl.

4.3.2.1.2 Popis 1. výzkumného souboru

Validizační vzorek výsledné české verze dotazníku tvořilo 201 sportovců působících na mezinárodní, národní i regionální úrovni. Respondenti byli rekrutováni z 16 sportů, především pak z házené, volejbalu, fotbalu, juda, jezdeckví, raftování, basketballu, lyžování, cyklistiky a florbalu. Respondenti byli rekrutováni především z lokálních a univerzitních klubů města Olomouce a jeho okolí. Muži tvořili 128 respondentů, ženy 73, průměrný věk respondentů byl 17,95 let a jejich věkové rozpětí bylo 11–47 let.

Autoři dotazníku rozdělují respondenty na dvě skupiny. Do „elitní“ skupiny zahrnují sportovce s mezinárodními zkušenostmi a reprezentanty. Do „závodní“ skupiny řadí sportovce působící na celostátní či regionální úrovni nebo v místních univerzitních klubech. Sportovce jsem tedy rozdělil podle toho – odpověď „národní reprezentace“ v otázce na maximální dosaženou úroveň značila elitní skupinu, zatímco odpověď „celostátní úroveň“ a „regionální úroveň“ značila závodní skupinu.

Výběr výzkumného souboru byl proveden účelovým výběrem v kombinaci s technikou sněhové koule. Hlavním kritériem bylo, aby struktura vzorku přibližně odpovídala kanadskému originálu – tedy klasifikaci na základě pohlaví, úrovně výkonnosti, barvitosti sportů a věku. Oproti původnímu kanadskému vzorku kanadskému byl však vybraný vzorek o 134 respondentů menší. Poměrně v něm bylo zastoupeno méně žen (47 mužů ku 87 ženám). Celkově je vybraný vzorek méně sportovně zkušený (větší množství sportovců působících na národní úrovni a menší počet sportovců působících na mezinárodní úrovni), s nižším věkovým rozpětím (minimum + 2 roky; maximum – 5 roků) a v průměru mladší (o 1,63 let). Základní charakteristiky výzkumného souboru popisuje Tabulka 10.

Autoři konstatují skutečnost, že dotazník je možné využít v rámci jakéhokoliv sportu, pro muže i ženy a již od žákovských kategorií, proto jsem předpokládal, že rozdíly ve výzkumném souboru by se nemusely významněji promítnout do získaných psychometrických hodnot.

Tabulka 10. Popis 1. výzkumného souboru

MAXIMÁLNÍ ÚROVEŇ			
		Počet	Procento
Valid	regionální úroveň	46	22,9
	celostátní úroveň	109	54,2
	národní reprezentace	46	22,9
	Celkem	201	100,0
POHLAVÍ			
		Počet	Procento
Valid	Muži	128	63,7
	Ženy	73	36,3
	Celkem	201	100,0
VĚK			
Počet	Minimum	Maximum	Průměr
201	11	42	17,95

4.3.2.2 10. krok: Vyhodnocení výsledků 1. výzkumného souboru

V následující pasáži uvádím reliabilitu jako Cronbachovo alfa jednotlivých škál, chybějících hodnot (Tabulka 11). Dokumentuji korelační matice položek u mentálních dovedností, které nevykazují dostatečné hodnoty. V korelačních maticích jsou položky uvedené pomocí zkratky složené z jejich názvů a čísla pořadí otázky v dotazníku. Všechny zkratky jsou zahrnuté v Tabulce 11. Výsledky zdůvodňuji a interpretuji. Korelační matice škál, které vykazují dostatečné hodnoty, jsou uvedené v příloze č. 1.

Následující mentální dovednosti mají dostatečné psychometrické hodnoty a současně nízký počet chybějících hodnot: *stanovování cílů* (0,76), *sebedůvěra* (0,77), *odhodlání* (0,84), *aktivace* (0,72), *zaměření pozornosti* (0,7).

Další mentální dovednosti sice obsahují *vhodné položky* pro tvorbu škál, ale zároveň je charakterizuje vysoký výskyt *chybějících hodnot*. Výsledky blíže popisují.

Tabulka 11. Reliabilita škál a chybějící hodnoty 1. výzkumného souboru

MENTÁLNÍ DOVEDNOST	Cronbachovo alfa	Počet chybějících hodnot	Procento	Zkratka mentální dovednosti
Stanovování cílů	0,763	13	6,5	SC
Sebedůvěra	0,770	7	3,5	SB
Odhodlání	0,838	8	4,0	O
Reakce na stres	0,528	6	3,0	RS
Relaxace	0,613	10	5,0	R
Zvládnutí strachu	0,476	14	7,0	ZS
Aktivace	0,722	11	5,5	A
Zaměření pozornosti	0,701	9	4,5	ZP
Imaginace	0,630	20	10,0	I
Plánování soutěže	0,723	14	7,0	PS
Mentální trénink	0,749	21	10,4	MT
Opětovné zaměření pozornosti	0,652	11	5,5	OP

4.3.2.2.1 Mentální trénink

Škála mentálního tréninku vykazuje přiměřené psychometrické hodnoty reliability jako vnitřní konzistence (0,75) i vzájemné korelace položek, ovšem je zde vysoká hodnota vyloučených položek (21 při tvorbě škály, téměř 11 %). Lze to odůvodnit tak, že respondenti neporozuměli tomu, co vlastně mentální trénink znamená (např. *Provádím mentální trénink kritických soutěžních/zápasových situací*). Je tedy otázkou, jestli do dotazníku nezahrnout definici mentálního tréninku.

4.3.2.2.2 Plánování soutěže

Škála plánování soutěže vykazuje přiměřené psychometrické hodnoty reliability jako vnitřní konzistence (0,72) i vzájemné korelace položek, ovšem hodnota u PS4 („*Mám plán, který zahrnuje určitá pomocná slova, které si říkám při soutěži/zápase.*“) je hraniční (0,21). Relativně vysoké množství respondentů na některou z otázek neodpovědělo, což může poukazovat na nesrozumitelnost položek škály.

Následující mentální dovednosti obsahující *nevhodné položky* pro tvorbu škály.

4.3.2.2.3 Reakce na stres

Škála reakce na stres nemůže obsahovat veškeré položky v uvedené podobě, Cronbachovo alfa škály je nižší (0,53), než je požadovaná hranice, korelace položky RS4 („Podávám lepší výkon při tréninku než v soutěži/zápase.“) se všemi ostatními položkami je příliš nízká (Tabulka 12). Nejspíše ji tedy bude nutno reformulovat. Cronbachovo alfa pro tvorbu škály není dostatečně vysoké ani v případě vyřazení této položky (0,6).

Tabulka 12: Korelační matice položek škály „reakce na stres“ (1. výzkumný soubor)

	RS1	RS2	RS3	RS4	Cron. alfa při vyřazení položky
RS1	1,00	0,35	0,36	0,18	0,33
RS2	0,35	1,00	0,30	0,01	0,45
RS3	0,36	0,30	1,00	0,11	0,39
RS4	0,18	0,01	0,11	1,00	0,60

4.3.2.2.3 Relaxace

Škála relaxace nemůže obsahovat veškeré položky v tomto znění, Cronbachovo alfa škály je nižší (0,61), než je požadovaná hranice, stejně tak i řada korelací (Tabulka 13). Je otázkou, zdali respondenti na některé otázky neodpovídali ve vztahu k dlouhodobé relaxaci (např. po náročném dni), a ne ve vztahu ke krátkodobé relaxaci – uvolnění a zklidnění se – například v průběhu zápasů. Nepomůže ani odstranění kterékoliv z položek. Je nasnadě buď reformulovat položku či definovat mentální dovednosti v dotazníku pro respondenty. Uvádím znění otázek:

1. Je pro mne snadné relaxovat.
2. Umím si vědomě snížit napětí ve svalech.
3. Je pro mne snadné rychle relaxovat.
4. Umím účinně relaxovat během kritických momentů při soutěži/zápasu.

Tabulka 13. Korelační matice položek škály „relaxace“ (1. výzkumný soubor)

	R1	R2	R3	R4	Cron. alfa při vyřazení položky
R1	1,00	0,16	0,54	0,16	0,53
R2	0,16	1,00	0,13	0,37	0,61
R3	0,54	0,13	1,00	0,33	0,47
R4	0,16	0,37	0,33	1,00	0,54

4.3.2.2.4 Zvládání strachu

Škála zvládání strachu nemůže být z uvedených položek vytvořena. Cronbachovo alfa škály je nižší (0,48), než je požadovaná hranice, stejně tak i řada korelací (Tabulka 14). Je nasnadě buď reformulovat položky či definovat mentální dovednosti v dotazníku pro respondenty. Uvádím znění otázek:

1. *V mém sportu existuje řada věcí, které jsou potenciálně nebezpečné a ze kterých mám strach.*
2. *Je pro mne těžké trénovat kvůli strachu, který souvisí s mým sportem.*
3. *Bojím se prohrávat.*
4. *Je pro mne těžké v rámci tréninku získat kontrolu nad věcmi a omezit tak své obavy.*

Tabulka 14. Korelační matice položek škály „zvládání strachu“ (1. výzkumný soubor)

	ZS1	ZS2	ZS3	ZS4	Cron. alfa při vyřazení položky
ZS1	1,00	0,24	0,06	0,25	0,44
ZS2	0,24	1,00	0,29	0,19	0,34
ZS3	0,06	0,29	1,00	0,16	0,46
ZS4	0,25	0,19	0,16	1,00	0,39

4.3.2.2.5 Imaginace

Škála imaginace nemůže být z uvedených položek vytvořena. Cronbachovo alfa škály je nižší (0,63), než je požadovaná hranice, stejně tak korelace položky I4 („*Při představování dokážu pocítovat pohyby*“) s ostatními položkami (Tabulka 15). Takové znění otázky může odkazovat nejen na imaginaci, ale i na situaci, kdy se setkáme s cizí osobou a představíme se. Bude potřeba reformulovat položku či definovat imaginaci v dotazníku. Vyskytuje se zde také vysoké procento chybějících hodnot (20), které mohou odkazovat na to, že respondenti položkám neporozuměli.

Tabulka 15. Korelační matice položek škály „imaginace“ (1. výzkumný soubor)

	I1	I2	I3	I4	Cron. alfa při vyřazení položky
I1	1,00	0,36	0,40	0,21	0,53
I2	0,36	1,00	0,40	0,09	0,58
I3	0,40	0,40	1,00	0,32	0,46
I4	0,21	0,09	0,32	1,00	0,65

4.3.2.2.6 Opětné zaměření pozornosti

Škála opětného zaměření pozornosti nemůže být z daných položek vytvořena (Tabulka 16). Cronbachovo alfa škály je nižší (0,652), než je požadovaná hranice, stejně tak i korelace položky OP4 („Během tréninku přemítám nad svými chybami“). Takové znění otázky může odkazovat také na analýzu vlastních nedostatků s trenérem, na jejich rozbor, tedy nejen na hloubání nad právě učiněnou chybou v tréninku. Bude potřeba reformulovat položku či definovat opětné zaměření pozornosti v dotazníku. Vzhledem k tomu, že Cronbachovo alfa se v případě vyřazení otázky ze škály blíží požadovaným hodnotám (0,69), je pravděpodobné, že při jejím správném formulování tuto hranici přesáhne.

Tabulka 16. Korelační matice položek škály „opětné zaměření pozornosti“ (1. výzkumný soubor)

	OP1	OP2	OP3	OP4	Cron. alfa při vyřazení položky
OP1	1,00	0,42	0,33	0,23	0,58
OP2	0,42	1,00	0,54	0,20	0,51
OP3	0,33	0,54	1,00	0,22	0,54
OP4	0,23	0,20	0,22	1,00	0,69

4.2.2.3 11. krok: Dílčí závěry a doporučení (1)

Pouze sedm z dvanácti mentálních dovedností vykazuje uspokojivou reliabilitu. Faktorovou strukturu za pomoci konfirmační analýzy bez zajištěné reliability nemá dle Urbánka (1997) smysl posuzovat. Proto jsem od tohoto kroku ustoupil.

Existuje několik možných vysvětlení pro nízkou reliabilitu některých škál.

1. Výběrový soubor měl mírně odlišný věkový průměr než kanadský soubor. Autoři sice uvádějí, že otázky jsou srozumitelné i pro respondenty v žákovských kategoriích, čeští respondenti však mnohdy při vyplňování dotazníku uváděli, že ne zcela rozumí otázkám (Tabulka 18).
2. Kanadský výběrový soubor obsahoval v průměru hráče na vyšší výkonnostní úrovni, u kterých lze očekávat větší využití mentálních dovedností a vyšší obeznámenost s nimi.
3. Otázky byly chybně přeloženy. Některé položky mohou být navzdory zvolenému postupu neadekvátně a nesrozumitelně formulované, tudíž respondenti nemuseli pochopit, na co přesně odpovídají, respektive odpovídali na něco jiného. Možné chybně formulované položky uvádím výše v rámci popisu výsledků jednotlivých škál.
4. Lze očekávat obecně menší využití mentálních dovedností tuzemskými sportovci, stejně jako nižší obeznámenost s problematikou mentálních dovedností a s pojmy

s nimi spojenými. Pro respondenty tak mohlo být obtížné představit si pod některými otázkami konkrétní významy, a to i v případě adekvátního překladu.

K odstranění nedostatků mohou vést následující kroky:

1. Zaměřit se na otázky s nízkou validitou. U těchto položek znovu posoudit srozumitelnost a kulturní kontext překladu a formulace případně upravit.
2. Rozšířit instrukce dotazníku, definovat jednotlivé mentální dovednosti podle vzoru starší verze dotazníku OMSAT-3, což povede k několika důsledkům:
 - i. Dojde ke zvýšení časových nároků na vyplnění dotazníku.
 - ii. Samotná definice mentální dovednosti bude významná intervenující proměnná pro získaný skór.
 - iii. Respondent bude vědět, na co odpovídá.
 - iv. Pořadí otázek bude jiné než u originálního OMSAT-3*, kde je pořadí nahodilé, neboť zde otázky nejsou seřazeny za sebou podle zaměření na jednotlivé mentální dovednosti. U starší verze OMSAT-3 jsou však otázky shromážděny do skupin po čtyřech podle jednotlivých mentálních dovedností.
3. Administrování dotazníku věkově staršímu, zkušenějšímu vzorku v průměru na vyšší výkonnostní úrovni.

4.3.2.3 12. krok: Posuzování české verze OMSAT-3* na 2. výzkumném souboru

Na základě doporučení jsem se rozhodl odstranit některé možné příčiny rozdílů. Soustředil jsem se na ty, které neobnášejí reformulaci položek. To by totiž znamenalo získat celý nový výzkumný soubor. Jednak není populace vrcholových sportovců v ČR neomezená, jednak jsem nechtěl zneužívat respondenty, pokud by se dotazník přece jen ukázal jako validní – například pro starší a zkušenější sportovní populaci.

Protože jsem konstatoval rozdíly ve výběrovém souboru, rozhodl jsem se dosbírat data tak, aby více odpovídala kanadskému výběrovému souboru. Významnější rozdíly ve výběrových souborech jsem konstatoval v následujících charakteristikách:

1. Vyšší věkový průměr kanadského souboru.
2. Vyšší výkonnostní úroveň kanadského souboru.
3. Vyšší sportovní zkušenost.

Na základě toho jsem oslovil další respondenty.

4.3.2.3.1 Popis 2. Výzkumného souboru

Výzkumný soubor se pomocí techniky sněhové koule rozšířil o 53 nových respondentů. Kritériem bylo, aby respondenti soutěžili v kategorii dospělých, přičemž většina z nich na vrcholové úrovni. 19 respondentů působí na celostátní úrovni a 18 respondentů je členy reprezentace. Když zahrnu předešlý výzkumný soubor, dostanu celkem 254 sportovců, z toho 64 elitních a 190 závodních, 162 mužů a 92 žen. Věkový průměr je 19,29 let. Respondenti byli rekrutováni z 22 sportů, především pak z házené, volejbalu, fotbalu, juda, jezdectví, raftování, basketballu, lyžování, cyklistiky gymnastiky a florbalu.

Celkově je 2. výzkumný soubor méně sportovně zkušený (větší množství sportovců působících na národní úrovni a menší počet sportovců působících na mezinárodní úrovni), s užším věkovým rozpětím (minimum + 2 roky; maximum – 5 roků) a nepatrně mladším věkovým průměrem (– 0,31 let). Základní charakteristiky shrnuje Tabulka 17.

Tabulka 17. Základní charakteristika 2. výzkumného souboru

MAXIMÁLNÍ ÚROVEŇ			
		Počet	Procento
Valid	regionální úroveň	62	24,4
	celostátní úroveň	128	50,4
	národní reprezentace	64	25,2
	Celkem	254	100,0
POHLAVÍ			
		Počet	Procento
Valid	Muži	162	63,8
	Ženy	92	36,2
	Celkem	254	100,0
VĚK			
Počet	Minimum	Maximum	Průměr
254	11	47	19,29

4.3.2.4 13. krok: Vyhodnocení výsledků 2. výzkumného souboru

K analýze dat jsem opět použil program SPSS 20.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Výsledné reliability jednotlivých škál uvádí Tabulka 18. Pro srovnání uvádím i hodnoty z 1. výzkumného souboru. Tabulka 19 pak dokumentuje počet chybějících hodnot u jednotlivých položek a komentářů, kdy respondenti otázce nerozuměli.

Tabulka 18. Reliabilita škál a chybějící hodnoty 2. výzkumného souboru

MENTÁLNÍ DOVEDNOST	Cron. alfa 2. výzkumný soubor	Chybějící hodnota	Procento	Cron. alfa 1. výzkumný soubor
Stanovování cílů	0,75	13	5,1	0,76
Sebedůvěra	0,75	8	3,1	0,77
Odhodlání	0,82	8	3,1	0,84
Reakce na stres	0,68	6	2,4	0,53
Relaxace	0,62	10	3,9	0,61
Zvládání strachu	0,68	15	5,9	0,48
Aktivace	0,70	12	4,7	0,72
Zaměření pozornosti	0,79	9	3,5	0,70
Imaginace	0,65	24	9,4	0,63
Plánování soutěže	0,74	17	6,7	0,72
Mentální trénink	0,76	23	9,1	0,75
Opětovné zaměření pozornosti	0,60	11	4,3	0,65

Tabulka 19. Počet chybějících odpovědí u jednotlivých položek a počet komentářů respondentů, kteří otázce neporozuměli, u 2. výzkumného souboru

Mentální dovednost	Č.O.	Zn.	Chybějící hodnoty	Počet komentářů
Stanovování cílů	1	SC1	4	
	10	SC2	4	1
	23	SC3	4	
	41	SC4	3	
Sebedůvěra	2	SB1	3	
	12	SB2	3	
	28	SB3	2	
	48	SB4	2	
Odhodlání	7	O1	4	2
	17	O2	3	
	30	O3	3	
	39	O4	2	
Reakce na stres	6	RS1	2	
	14	RS2	4	2
	32	RS3	3	
	36	RS4	2	
Relaxace	3	R1	3	1
	19	R2	5	1
	29	R3	2	
	42	R4	2	
Zvládání strachu	4	ZS1	5	2
	16	ZS2	2	
	24	ZS3	6	7
	43	ZS4	4	1

Mentální dovednost	Č.O.	Zn.	Chybějící hodnoty	Počet komentářů
Aktivace	5	A1	2	
	20	A2	4	
	37	A3	3	
	46	A4	5	2
Zaměření pozornosti	8	ZP1	4	
	15	ZP2	4	
	31	ZP3	2	
	38	ZP4	3	
Imaginace	9	I1	10	12
	18	I2	7	5
	26	I3	10	8
	33	I4	11	8
Plánování soutěže	11	PS1	3	1
	25	PS2	10	7
	40	PS3	3	1
	47	PS4	3	1
Mentální trénink	13	MT1	8	8
	21	MT2	6	8
	35	MT3	7	9
	45	MT4	8	7
Opětovné zaměření pozornosti	22	OP1	5	1
	27	OP2	2	
	34	OP3	6	2
	44	OP4	2	

Tabulka 18 poukazuje na nárůst reliability u následujících škál: *reakce na stres, relaxace, zvládání strachu, zaměření pozornosti, imaginace, plánování soutěže, mentální trénink*. Naopak u jiných škál je paradoxně zaznamenán pokles reliability. Jedná se o škály *stanovování cílů, sebedůvěra, aktivace, plánování soutěže, mentální trénink, opětovné zaměření pozornosti*.

K výraznějším změnám v hodnotách došlo především ve škálách *zvládání strachu* a *reakce na stres* (přiblížení se hodnotě 0,7) a *zaměření pozornosti* (nárůst na 0,79), naopak u *aktivace* došlo k výraznému snížení – Cronbachovo alfa je ale stále nad hodnotou 0,7.

Uvádím korelační matice pro mentální dovednosti, které vykazují příliš nízkou či hraniční reliability. Ostatní matice jsou uvedeny v *Příloze č. 5*.

4.3.2.4.1 Reakce na stres

Škála reakce na stres nemůže obsahovat veškeré položky v uvedené podobě. Cronbachovo alfa škály je nižší (0,68), než je požadovaná hranice. Na druhou stranu je výrazně vyšší (nárůst o 0,15), než tomu bylo u 1.výzkumného souboru. Přesto korelace položky RS4 („*Podávám lepší výkon při tréninku než v soutěži/zápase*“) se všemi ostatními položkami zůstává hraniční či příliš nízká, což potvrzuje potřebu reformulace položky (Tabulka 20). Na druhou stranu Cronbachovo alfa pro tvorbu škály by po vyřazení této položky bylo dostatečně vysoké (0,71). Trend poukazuje na to, že reliability otázek pro starší výzkumný soubor je výrazně vyšší. To znamená, že by tato škála případně mohla být opatrně využitelná v nezměněné podobě u starší populace.

Tabulka 20. Korelační matice položek škály „reakce na stres“ (1. výzkumný soubor)

	RS1	RS2	RS3	RS4	Cron. alfa při vyřazení položky
RS1	1,00	0,48	0,44	0,28	,551
RS2	0,48	1,00	0,44	0,18	,587
RS3	0,44	0,44	1,00	0,24	,576
RS4	0,28	0,18	0,24	1,00	,710

4.3.2.4.2 Relaxace

Škála relaxace i pro 2. výzkumný soubor nevykazuje dostatečné hodnoty Cronbachova alfa. To se změnilo jen minimálně (nárůst o 0,01 na hodnotu 0,62). Tabulka 21 dokumentuje, že otázky obsahující slovo „relaxace“ (R1, R3), které současně mohou odkazovat na relaxaci jako na dlouhodobější odpočinek, spolu korelují. Stejně je tomu u položek poukazujících spíše na krátkodobé uvolnění v průběhu sportovní činnosti (R2, R4). To potvrzuje potřebu reformulovat položky či definovat mentální dovednosti v dotazníku pro respondenty.

Tabulka 21. Korelační matice položek škály „relaxace“ (2. výzkumný soubor)

	R1	R2	R3	R4	Cron. alfa při vyřazení položky
R1	1,00	0,12	0,56	0,19	,558
R2	0,12	1,00	0,15	0,40	,628
R3	0,56	0,15	1,00	0,34	,474
R4	0,19	0,40	0,34	1,00	,542

4.3.2.4.3 Zvládání strachu

Škála zvládání strachu nemůže být z uvedených položek vytvořena ani pro druhý výzkumný soubor, přestože došlo k výraznému nárůstu Cronbachova alfa (na 0,68). Jako problematická se nadále jeví otázka ZS3, která nedostatečně koreluje s ostatními otázkami (Tabulka 22). Hodnoty ZS4 jsou sice dostatečné, ale relativně nízké. Současně se u této položky objevuje relativně vysoký počet chybějících hodnot i komentářů respondentů. Vyřazení položky dostatečnou reliabilitu nezajišťuje. Výsledky z 2. výzkumného souboru tak potvrzují předešlý předpoklad, že je nasnadě reformulovat alespoň položku ZS3 či vysvětlit mentální dovednosti v dotazníku i pro tuto starší a zkušenější populaci.

Tabulka 22. Korelační matice položek škály „zvládání strachu“ (2. výzkumný soubor)

	ZS1	ZS2	ZS3	ZS4	Cron. alfa při vyřazení položky
ZS1	1,00	0,40	0,16	0,33	,667
ZS2	0,40	1,00	0,43	0,47	,512
ZS3	0,16	0,43	1,00	0,31	,664
ZS4	0,33	0,47	0,31	1,00	,604

4.3.2.4.4 Imaginace

Škála imaginace nemůže být z uvedených položek vytvořena. Přestože u 2. výzkumného souboru lze zaznamenat drobný nárůst Cronbachova alfa oproti 1. výzkumnému souboru (o 0,02), zůstává nadále příliš nízké (0,65). Nízká je nadále i korelace položky I4 („Při představování dokážu pociťovat pohyby“) s ostatními položkami (Tabulka 23). Lze tedy potvrdit předešlé závěry i potřebu reformulovat tyto otázky. Současně se u škály i jednotlivých položek vyskytuje velmi vysoký počet chybějících odpovědí i komentářů k otázkám, kterým respondenti nerozuměli. Je tedy nasnadě zvážit definování mentální dovednosti či komplexněji reformulovat jednotlivá tvrzení.

Tabulka 23. Korelační matice položek škály „imaginace“ (2. výzkumný soubor)

	I1	I2	I3	I4	Cron. alfa při vyřazení položky
I1	1,00	0,36	0,42	0,25	0,56
I2	0,36	1,00	0,40	0,15	0,60
I3	0,42	0,40	1,00	0,34	0,50
I4	0,25	0,15	0,34	1,00	0,66

4.3.2.4.5 Opětné zaměření pozornosti

Hodnota Cronbachova alfa (0,6) zůstává u mentální dovednosti nadále příliš nízká. Oproti 1. výzkumnému souboru se dokonce snížila o 0,05. Problematická zůstává otázka OP4 („*Během tréninku přemítám nad svými chybami*“; Tabulka 24). Vzhledem k tomu, že Cronbachovo alfa se v případě nezařazení této položky nadále blíží požadované hranici (0,688), je pravděpodobné, že při jejím přeformulování hranici přesáhne.

Tabulka 24. Korelační matice položek škály „opětné zaměření pozornosti“ (2. výzkumný soubor)

	OP1	OP2	OP3	OP4	Cron. alfa při vyřazení položky
OP1	1,00	0,36	0,33	0,25	0,47
OP2	0,36	1,00	0,57	0,01	0,46
OP3	0,33	0,57	1,00	0,09	0,43
OP4	0,25	0,01	0,09	1,00	0,69

4.3.2.4.6 Aktivace

Tato škála předtím zaznamenala dostatečné hodnoty Cronbachova alfa, ale u 2. výzkumného souboru došlo k poklesu (na 0,7). Hraniční hodnoty v korelační matici vykazuje především otázka A4 („*Pokud se cítím v průběhu soutěže/zápasu bez energie, jsem schopný/á se snadno nabudit*“; Tabulka 25). Je tedy na zvážení, zda reformulovat tyto otázky, či definovat mentální dovednosti. Vzájemné korelace položek jsou však dostatečné a vyřazení některé z položek hodnotu reliability nezvýší.

Tabulka 25. Korelační matice položek škály „aktivace“ (2. výzkumný soubor)

	A1	A2	A3	A4	Cron. alfa při vyřazení položky
A1	1,00	0,41	0,34	0,38	,628
A2	0,41	1,00	0,36	0,30	,648
A3	0,34	0,36	1,00	0,43	,635
A4	0,38	0,30	0,43	1,00	,637

4.3.2.5 14. krok: Dílčí závěry a doporučení (2)

Výsledky z rozšířeného 2. výzkumného souboru, který je oproti 1. výzkumnému souboru charakterizován vyšším věkovým průměrem i zkušeností, z velké části potvrzují předešlé závěry o potřebě reformulovat vybrané položky, či definovat mentální dovednosti v dotazníku. Na druhou stranu se Cronbachovo alfa přiblížilo ke kritické hraniční hodnotě u následujících škál: *reakce na stres* (nárůst na 0,68), *zvládnání strachu* (nárůst na 0,68) a *aktivace* (pokles na 0,70).

Můj výběrový soubor nadále zůstává věkově nepatrně mladší oproti výzkumné populaci kanadského originálu. Proto ještě před definitivní reformulací položek doporučuji vyzkoušet reliabilitu škál na vzorku, který by byl stejně starý, či starší, než tomu bylo v Kanadě.

4.3.2.6 15. krok: Vytvoření 3. výzkumného souboru

Na základě výsledků 2. výzkumného souboru jsem se rozhodl vytvořit 3. výzkumný soubor. Chtěl jsem potvrdit, či vyvrátit trend, že u starší a zkušenější populace mohou být některé škály využitelné v nezměněné podobě.

4.3.2.6.1 Popis 3. výzkumného souboru

3. výzkumný soubor jsem snížil o 34 respondentů. Vyřadil jsem všechny sportovce mladší 15 let. Tak jsem zajistil větší sportovní zkušenost i vyšší věkový průměr vzorku.

Celkově však soubor zůstává méně sportovně zkušený (větší množství sportovců působících na národní úrovni a menší počet sportovců působících na mezinárodní úrovni), s menším věkovým rozpětím (minimum + 6 roků; maximum – 5 roků) a nepatrně starším věkovým průměrem (+ 0,73 let). Respondenti byli rekrutováni z 22 sportů, především pak z házené, volejbalu, fotbalu, juda, jezdectví, raftování, basketballu, lyžování, cyklistiky gymnastiky a florbalu. Základní charakteristiky shrnuje Tabulka 26.

4.3.2.7 16. krok: Vyhodnocení výsledků 3. výzkumného souboru

Zaměřil jsem se na mentální dovednosti, které vykazovali hraniční hodnoty u 2. výzkumného souboru. Všechny hodnoty Cronbachova alfa včetně hodnot předcházejících výzkumných souborů a množství chybějících hodnot u 3. výzkumného souboru popisuje Tabulka 27.

Tabulka 26. Základní charakteristika 3. výzkumného souboru

MAXIMÁLNÍ ÚROVEŇ			
		Počet	Procento
Valid	regionální úroveň	42	19,1
	celostátní úroveň	114	51,8
	národní reprezentace	64	29,1
	Celkem	220	100,0
POHLAVÍ			
		Počet	Procento
Valid	Muži	147	66,8
	Ženy	73	33,2
	Celkem	220	100,0
VĚK			
Počet	Minimum	Maximum	Průměr
220	11	47	20,33

Tabulka 27. Reliabilita škál a chybějící hodnoty 3. výzkumného souboru

MENTÁLNÍ DOVEDNOST	Cron. alfa 3. výzkumný soubor	Chybějící hodnoty	Procento	Cron. alfa 1. výzkumný soubor	Cron. alfa 2. výzkumný soubor
Stanovování cílů	0,77	11	5,0	0,76	0,75
Sebedůvěra	0,75	6	2,7	0,77	0,75
Odhodlání	0,83	7	3,2	0,84	0,82
Reakce na stres	0,70	6	2,7	0,53	0,68
Relaxace	0,62	8	3,6	0,61	0,62
Zvládání strachu	0,69	12	5,5	0,48	0,68
Aktivace	0,69	8	3,6	0,72	0,70
Zaměření pozornosti	0,77	7	3,2	0,70	0,79
Imaginace	0,65	20	9,1	0,63	0,65
Plánování soutěže	0,76	14	6,4	0,72	0,74
Mentální trénink	0,76	19	8,6	0,75	0,76
Opětovné zaměření pozornosti	0,57	8	3,6	0,65	0,60

Tabulka 27 poukazuje na významné změny v hodnotách u mentálních dovedností *reakce na stres*, *zvládání strachu* a *aktivace*. U těchto mentálních dovedností uvádím korelační matice. Současně podrobněji popisují a interpretují výsledné hodnoty.

4.3.2.7.1 Reakce na stres

Škála jako celek vykazuje přijatelnou hodnotu Cronbachova alfa (0,704). To by naznačovalo použitelnost této škály u starší, zkušenější populace. Dříve problematická otázka RS4 vykazuje hraniční, ale dostatečnou korelaci se zbývajícími položkami (Tabulka 28). Při jejím vyřazení nadále stoupá hodnota Cronbachova alfa (na 0,71). Lze tedy konstatovat, že pro 3. výzkumný soubor, který se liší především ve věku a zkušenosti, lze tuto škálu považovat za dostatečně reliabilní.

Tabulka 28. Korelační matice položek škály „reakce na stres“ (3. výzkumný soubor)

	RS1	RS2	RS3	RS4	Cron. alfa při vyřazení položky
RS1	1,00	0,47	0,45	0,35	0,59
RS2	0,47	1,00	0,42	0,26	0,63
RS3	0,45	0,42	1,00	0,30	0,63
RS4	0,35	0,26	0,30	1,00	0,71

4.3.2.7.2 Zvládání strachu

Škála vykazuje hraniční hodnotu Cronbachova alfa (0,69). Otázka Z4 nabývá dostatečných hodnot, aby byla zařazená do škály (Tabulka 29). Na druhou stranu otázka ZS3 nadále nevykazuje dostatečnou korelaci s položkou ZS1, je tedy nasnadě ji i pro tuto starší populaci buď vyřadit, nebo reformulovat.

Tabulka 29. Korelační matice položek škály „zvládání strachu“ (3. výzkumný soubor)

	ZS1	ZS2	ZS3	ZS4	Cron. alfa při vyřazení položky
ZS1	1,00	0,42	0,15	0,32	0,69
ZS2	0,42	1,00	0,44	0,49	0,53
ZS3	0,15	0,44	1,00	0,38	0,67
ZS4	0,32	0,49	0,38	1,00	0,61

4.3.2.7.3 Aktivace

Škála aktivace nevykazuje dostatečnou reliabilitu (Tabulka 30). Položky však mají dostatečnou vzájemnou korelaci (hodnoty mezi 0,3–0,4). Vyřazení kterékoliv položky reliabilitu nezvýší. Je spíše potřeba zvážit, zda definovat mentální dovednosti v úvodu pro starší věkovou populaci.

Tabulka 30. Korelační matice položek škály „aktivace“ (3. výzkumný soubor)

	A1	A2	A3	A4	Cron. alfa při vyřazení položky
A1	1,00	0,40	0,34	0,40	0,60
A2	0,40	1,00	0,32	0,31	0,64
A3	0,34	0,32	1,00	0,38	0,64
A4	0,40	0,31	0,38	1,00	0,62

4.3.2.8 17. krok: Závěry a doporučení

I po částečném vyrovnání výzkumného vzorku nadále přetrvávaly významné rozdíly v psychometrických vlastnostech dotazníku u některých mentálních dovedností (*imaginace, opětovné zaměření pozornosti, relaxace*). Na druhou stranu se ukázalo, že některé škály mohou být použitelné u staršího, zkušenějšího vzorku (*reakce na stres, zvládání strachu*). Naopak škála *aktivace* se jeví jako vhodnější pro mladší populaci.

Rozdíly v reliabilitě škál mezi kanadským originálem a českou výslednou verzí zůstávají přesto významné. Na základě svých dřívějších závěrů se domnívám, že tato skutečnost může být zapříčiněna následujícími dvěma fenomény:

1. Otázky byly chybně přeloženy. Některé položky mohou být navzdory zvolenému postupu neadekvátně a nesrozumitelně formulované, tudíž je respondenti nemusí správně pochopit, a proto odpovídají na něco jiného.
2. Lze očekávat obecně menší využití mentálních dovedností tuzemskými sportovci, stejně jako nižší obeznámenost s problematikou mentálních dovedností a pojmů s nimi spojenými. Pro respondenty tak mohlo být obtížné představit si pod některými otázkami konkrétní významy, a to i v případě adekvátního překladu.

Je tedy nasnadě přistoupit k reformulaci položek, a to podle návodu, který jsem již dříve uvedl v *Dílčích závěrech a doporučeních (1)* v bodech 1 a 2. Cílem je vytvořit novou českou verzi dotazníku OMSAT-3*. Faktorovou strukturu dotazníku nemá zatím bez dostatečně reliabilních škál smysl posuzovat.

4.4 VYTVOŘENÍ OMSAT-3* – MODIFIKOVANÁ VERZE

4.4.1 ÚVOD

V souladu se získanými výsledky jsem se rozhodl ustoupit od původního cíle identického překladu dotazníku, který by měl stejnou strukturu a podobu jako kanadský originál. Rozhodl jsem se vytvořit modifikovanou verzi. Ta upřednostňuje srozumitelnost a praktickou uplatnitelnost dotazníku v České republice před přesností překladu a jednotností se zahraničními podobami.

4.4.2 MODIFIKACE DOTAZNÍKU

4.4.2.1 Východiska

Na základě opětovné analýzy dat jsem dospěl k závěru, že některé výrazy a překlady nejsou pro tuzemskou veřejnost adekvátní. Zohledňoval jsem následující položky:

1. Položky, u kterých se hojně vyskytovaly chybějící hodnoty. Respondenti byli dopředu upozorněni, že pokud nebudou otázce rozumět, ať na ní neodpovídají. Chybějící hodnoty tedy zčásti poukazují na nesrozumitelné otázky.
2. Položky, u kterých respondenti uváděli, že jim nerozumí.
3. Položky, které nevykazovaly dostatečné psychometrické vlastnosti a nebyly vhodné pro tvorbu škál.

4.4.2.2 Reformulace otázek

Vybrané otázky (celkem 12) jsem ve spolupráci s překladatelem **D** a překladatelem **I** znovu přeformuloval, uvádím staré a nové znění všech těchto otázek (Tabulka 31).

Nejvýraznější změny proběhly u následujících položek:

1. Položky odkazující na imaginaci jsou nově uvedeny „Když imaginuji...“. Respondenti totiž často uváděli, že otázkám na imaginaci nerozumí.
2. V položkách odkazujících na mentální dovednost relaxace bylo slovo „relaxace“ nahrazeno slovem „uvolnění“.
3. Položky odkazující na mentální dovednosti (*mentální trénink, plánování soutěže a zvládání strachu*) jsou seřazené zvlášť na konci dotazníku. Tyto mentální dovednosti jsou doplněny o jejich definicemi.

Tabulka 31: Reformulování otázek po vyhodnocení 2. české verze.

Č.O.	Mentální dovednost	2. česká verze OMSAT-3*	Modifikovaná verze OMSAT-3*	AJ originál
14	Reakce na stres	Při soutěži/zápase mé tělo zbytečně ztuhne.	Během soutěže/zápasu mé tělo zbytečně ztuhne.	My body tightens unnecessarily in competition
3	Relaxace	Je pro mne snadné rychle relaxovat.	Je pro mne snadné se rychle uvolnit	I find it easy to relax quickly.
29	Relaxace	Umím účinně relaxovat během kritických momentů při soutěži/zápase.	Umím se účinně zklidnit/ uvolnit během kritických momentů v zápase.	I can relax effectively during critical moments in a competition.
42	Relaxace	Je pro mne snadné relaxovat.	Je pro mne snadné se uvolnit.	I find it easy to relax.
9	Imaginace	Snadno si v mysli vytvářím mentální obrazy.	Když imaginuji, je pro mne snadné si vytvářet představy.	I have clear mental images.
33	Imaginace	Při představování dokážu pociťovat pohyby.	Ve svých představách dokážu cítit pohyby.	I find it easy to create mental images.
18	Imaginace	Je pro mne snadné měnit mentální obrazy ve své mysli.	Kdy imaginuji, je pro mne snadné měnit představy ve své mysli.	I find it easy to change images in my mind.
26	Imaginace	Mám jasné mentální obrazy.	Když imaginuji, mé představy jsou jasné.	I can feel movements in my imagery.
44	Opětovné zaměření pozornosti	Během tréninku přemítám nad svými chybami.	Během tréninku příliš hloubám nad svými chybami.	I dwell upon mistakes during training.
4	Zvládání strachu	V mém sportu se vyskytuje řada věcí, které jsou pro mne ohrožující a ze kterých mám strach.	V mém sportu existuje řada věcí, které jsou potenciálně nebezpečné a ze kterých mám strach.	There are a number of things in my sport that are potentially dangerous and make me afraid.

Nejvýraznější změny proběhly u následujících položek:

1. Položky odkazující na imaginaci jsou nově uvedeny „Když imaginuji...“. Respondenti totiž často uváděli, že otázkám na imaginaci nerozumí.
2. V položkách odkazujících na mentální dovednost relaxace bylo slovo „relaxace“ nahrazeno slovem „uvolnění“.
3. Položky odkazující na mentální dovednosti (*mentální trénink, plánování soutěže a zvládání strachu*) jsou seřazené zvlášť na konci dotazníku. Tyto mentální dovednosti jsou doplněny o jejich definicemi.

Zbývající otázky (celkem 36) jsem ponechal v podobě obsažené ve 2. české verzi dotazníku. Takto vznikla modifikovaná verze OMSAT-3. V plném znění ji uvádím pouze v příloženém manuálu metody, protože podléhá autorským právům autora metody.

4.4.3 OMSAT-3* – MODIFIKOVANÁ VERZE

Modifikovaná verze se skládá ze 48 otázek a posuzuje 12 mentálních odlišností. Od předešlé výsledné české verze se liší v několika parametrech:

1. Jiné pořadí otázek než u originálního OMSAT-3*, kde je pořadí nahodilé, neboť otázky nejsou seřazeny za sebou podle zaměření na jednotlivé mentální dovednosti. U modifikované verze OMSAT-3* zůstává rozložení nahodilé pouze u 36 otázek, 12 otázek je seskupeno po čtyřech podle jednotlivých mentálních dovedností (mentální trénink, plánování soutěže, zvládnutí strachu) s uvedením jejich definic.
2. Samotná definice mentální dovednosti může být významná intervenující proměnná pro získaný skóre.
3. Zvýšené časové nároky na vyplnění dotazníku.

Psychometrické parametry této modifikované verze jsem již v rámci své disertační práce nezjišťoval. Modifikovaná verze tedy bude muset být ještě potvrzena v následné studii. V rámci jejího průběhu je potřeba nasbírat vzorek o velikosti 250-300 sportovců, který strukturou bude odpovídat kanadskému originálu.

5 DISKUSE

Hlavním výzkumným cílem dizertační práce bylo přeložit a zahájit proces standardizace Ottawského dotazníku mentálních dovedností ve sportu-3* (Ottawa Mental SkillAssessment Tool-3*, OMSAT-3*, Durand-Bush & Salmela, 2001) Jedná se tedy o zajištění validity, reliability, objektivitu, případně norem české verze (Urbánek et al., 2011).

OMSAT-3* se sestává ze mentálních dovedností a 48 otázek. Při V průběhu jeho překladu jsem následoval standardních postupů dokumentovaných Banvillem, Desrosiersem, & Genet-Voletem (2000) a především Vallerandem (1989). Ten Vallerandův je zaměřen na zajištění obsahové a konstruktové validity metody. Výsledná česká verze OMSAT-3* byla vytvořena na základě kombinace opakovaného překladu do češtiny a zpětného překladu do angličtiny, posuzování sémantické přesnosti překladovými komisemi a pilotních studií. Shoda s kanadským originálem vyjádřená sémantickými jednotkami identifikovala pouze drobné sémantické rozdíly celkově u 13 otázek ze 48 (27 %), a to vždy pouze v jedné sémantické jednotce z celkového počtu 108 (12 %). To nepřímo poukazuje na vysokou obsahovou validitu překladu.

Proto jsem přistoupil k administraci dotazníku 1. výzkumnému souboru (n-201). Můj výzkumný soubor byl oproti kanadské populaci mladší, s nižším zastoupením elitních sportovců a nerovnoměrným počtem mužů a žen. Vycházel jsem z předpokladu autorů, že OMSAT-3* je využitelný univerzálně. Chtěl jsem dále potvrdit jak reliabilitu jako vnitřní konzistenci jednotlivých škál, tak i faktorovou strukturu dotazníku.

Můj předpoklad se však nenaplnil, jelikož v prvním sledu vykazovalo dostatečnou reliabilitu jako vnitřní konzistenci pouze 7 z 12 mentálních dovedností (*sebedůvěra, stanovování cílů, odhodlání, aktivace, zaměření pozornosti, plánování soutěže a mentální trénink*). Na základě identifikování neshody mezi originální a mou výzkumnou populací (nižší průměrný věk a sportovní zkušenost) jsem se rozhodl svůj vzorek rozšířit o 53 starších respondentů z vyšší sportovní výkonnostní úrovně. 2. výzkumný soubor tak tvořilo celkem 254 respondentů. Oproti kanadskému souboru byl nepatrně mladší (– 0,31 let) a nadále nezkušenější. méně zkušený.

Výsledky opět potvrdily reliabilitu škál jako vnitřní konzistenci pouze u 7 ze 12 škál, došlo však k jejímu nárůstu u škál *reakce na stres* a *zvládnutí strachu*. Proto jsem se rozhodl z 2. výzkumného souboru vytvořit 3. výzkumný soubor (n-220), do kterého jsem zahrnul pouze respondenty starší 15 let. Ve srovnání s kanadským souborem byl sice méně zkušený,

ale starší (+ 0,73 let). Potvrdila se reliabilita jako vnitřní konzistence u 7 ze 12 škál. Mentální dovednost *reakce na stres* nahradila škálu *aktivace*, která, stejně jako *zvládnání strachu*, vykazovala hraniční hodnotu. Možným odůvodněním toho, proč škály reakce na stres a zvládnání strachu byly u staršího vzorku reliabilnější, je, že starší sportovci mohou mít s prožíváním strachu a stresu ve svém sportu více zkušeností (Dias, Cruz, & Fonseca, 2010).

Z celkového pohledu je však třeba českou verzi dotazníku OMSAT-3* odmítnout jako neadekvátní kanadskému originálu. Dokud nebude potvrzena reliabilita jednotlivých škál, nemá dle Urbánka (1998) smysl faktorovou strukturu a tím pádem i konstruktovou validitu posuzovat. Domnívám se, že přes zdánlivou sémantickou přesnost české verze (vyjma některých položek, které uvádím níže v tomto textu) se významné rozdíly objevily proto, že se mi nepodařilo dostatečně zohlednit odlišnosti českého a kanadského socio-kulturního kontextu, což snižuje obsahovou validitu. Řada respondentů nerozuměla některým tvrzením uvedeným v dotazníku, respektive pochopila je nesprávně. To je potvrzeno vysokým počtem chybějících hodnot (především u škál *imaginace* a *mentálního tréninku*) i množstvím komentářů respondentů. Zdůvodňuji to v následujících bodech:

1. Psychologie sportu je v České republice sice oborem, který se vyučuje na řadě sportovních fakult (např. Fakultě tělesné kultury na Univerzitě Palackého, Fakultě sportovních studií na Masarykově univerzitě, Fakultě tělesné výchovy a sportu na Univerzitě Karlově) a na pedagogických fakultách, vzdělávajících učitele tělesné výchovy, přesto však není u nás příliš rozšířen. U sportovců se dlouhodobě upřednostňuje trénink motorických dovedností a rozvoj fyziologických charakteristik.
2. Velká většina využívaných psychodiagnostických metod u nás byla navržena původně pro jiné oblasti a až posléze byly některé z nich adaptovány pro oblast psychologie sportu. V současnosti existuje jen omezený počet specializovaných, sportovně-psychologických nástrojů (viz přehled v kapitole č. 3.6). Oproti tomu ve světě byly vytvořeny desítky standardizovaných nástrojů (z nichž řada je uvedena v této dizertační práci). Z toho může potenciálně vyplývat menší zkušenost místní sportovní komunity jak s testováním, tak i se sportovně-psychologickou terminologií.
3. Většina dřívějších přístupů (např. Perič, 2006) k identifikaci sportovního talentu a při práci s ním v České republice nereflektuje dynamický přístup k talentu, který zahrnuje i psychické vlastnosti. To kontrastuje s praxí v anglosaských zemích a nepřímo poukazuje i na kladení nižšího důrazu na psychiku jako důležitou složku, která podmiňuje růst sportovní výkonnosti. Přestože sportovci a trenéři mnohdy zdůrazňují

důležitost práce na psychice sportovce, samotná psychická příprava bývá spojována obvykle až s vrcholovým sportem na národní či mezinárodní úrovni (Hřebíčková, 2015).

4. V českém jazyce sice existují díla a publikace z oblasti psychologie sportu, obvykle se však jedná o sice obsáhlé, avšak spíše souhrnné učebnice (např. *Psychologie sportu*, Slepíčka, Hošek, & Hátlová, 2009), které z velké části aplikují poznatky z obecné psychologie na oblast sportu. Existuje pouze minimum přeložených zahraničních textů (např. *Psychologie sportu*, Tod, Thatcherová, & Rahmanová, 2012). Z tohoto důvodu není v mnoha případech ustálena česká sportovně-psychologická terminologie, což může mít za následek, že samotní sportovci těmto termínům nerozumějí.
5. Pronikání příslušné terminologie a poznatků do České republiky zabraňovalo rozdělení světa na dva geopolitické bloky – západní a východní. Výzkum ve východních zemích, kam jsme v minulosti patřili, se zabýval především tématy spojenými s vůlí, motivací a špičkovou výkonností. Západní badatelé se naopak mnohem více věnovali psychice sportovce, jeho osobnosti a prožívání vespojení s aktuálním výkonem (Blahutková & Pacholík, 2006). Sdílení západních poznatků dodnes mnohdy brzdí i jazyková bariéra – jak badatelů, tak rovněž samotných sportovců a trenérů. Téma mentálních dovedností je proto v České republice stále vnímáno jako relativně nové. Z toho pramení nízká obeznanost zúčastněných stématy, která jsou s mentálními dovednostmi spojena – včetně formulací otázek v dotazníku OMSAT-3*. Je sice nasnadě domnívat se, že čeští sportovci mnohdy intuitivně mentální dovednosti využívají, na druhou stranu to však nemusí znamenat, že si umějí tuto svou praktickou zkušenost propojit s teoretickými pojmy.
6. Pohlédněme nyní na získané výsledky z hlediska základního členění mentálních dovedností na tři skupiny – *základní*, *psychosomatické* a *kognitivní*. Všechny škály řazené do základních dovedností vykazovaly dostatečnou reliabilitu jako vnitřní konzistenci, přičemž respondenti zde takřka neuváděli, že by položkám nerozuměli. To může potvrzovat Orlickův (1992) předpoklad, že právě tyto dovednosti jsou lidem dobře známé, i proto, že jsou základními kameny pro rozvoj těch ostatních. Témata jako stanovování cílů, sebedůvěra či motivace jsou v České republice a bývalém východním bloku populární. Z psychosomatických dovedností se naopak reliabilita nepotvrdila vždy u 75%, tedy u 3 ze 4 škál (*reakce na stres*, *zvládání strachu* a *relaxace* v případě 2. výzkumného souboru; *zvládání strachu*, *relaxace* a *aktivace* v případě 3. výzkumného souboru). To může poukazovat zase na to, že aktuální

prožívání sportovce je tématem historicky více diskutovaným západním proudem psychologie sportu. U kognitivních vlastností bylo Cronbachovo alfa dostatečné u 3 z 5 škál (*mentální trénink, plánování soutěže, zaměření pozornosti*). Současně však byla respondenty u kognitivních vlastností uváděna nejvyšší míra neporozumění těm položkám, které odkazují na *mentální trénink* a *imaginaci*. Právě položky z těchto dvou škál obsahovaly řadu termínů cizojazyčného původu.

Shrnuji:

1. Psychologie sportu jev České republice jako obor méně etablovaná, než je tomu v anglosaských zemích.
2. Rozdělení světa na západní a východní blok v minulosti dlouhodobě systematicky zabraňovalo pronikání poznatků spojených s psychologií sportu do České republiky.
3. Mentální příprava a rozvíjení mentálních dovedností nebývá obvyklou součástí tréninku sportovců, zejména na nižších výkonnostních úrovních či v mladších věkových kategoriích. Téma mentálních dovedností není v naší zemi rozšířené.

Na základě těchto skutečností se domnívám, že z hlediska praktické uplatnitelnosti je k administraci vhodnější OMSAT-3* – modifikovaná verze. Ta zahrnuje všechny otázky, které se u české verze OMSAT-3 ukázaly jako vhodné pro tvorbu škál. Zbývající neadekvátní tvrzení na základě jejich rozboru reformuluji. Dotazník ve své struktuře vychází Modifikovaná verze ve své struktuře částečně vychází ze starší verze dotazníku OMSAT-3 (Durrand-Bush, 1995), v níž byly položky odkazující na jednotlivé mentální dovednosti seřazeny za sebou a uvozovala je jejich definice. V novější verzi dotazníku OMSAT-3* však již autoři tyto definice neuvádějí.

Od kanadského originálu se tedy modifikovaná verze liší v následujících aspektech:

1. Dotazník má jinou strukturu. Otázky na mentální dovednosti *zvládání strachu, mentální trénink* a *plánování soutěže* jsou seskupeny a uvedeny zvlášť na konci dotazníku. Tyto mentální dovednosti předchází jejich definice.
2. V položce dosaženého vzdělání není uvedeno nejvyšší vzdělání „doktorské“. To má v rámci oborů v České republice řadu rozličných forem.
3. Otázky odkazující na imaginaci jsou uvedeny „Když imaginuji...“.

Modifikace má několik důsledků:

1. Česká a kanadská verze není shodná. Výzkumy pomocí tohoto nástroje na kanadské a české sportovní populaci tak nebudou srovnatelné, případně je bude možno srovnávat jen u vybraných mentálních dovedností, jejichž psychometrické vlastnosti byly potvrzeny.
2. Nástroj je použitelnější pro více kategorií respondentů. Definice vybraných mentálních dovedností a změna podoby některých tvrzení zajišťují větší porozumění respondentů z nižších věkových kategorií i s menší sportovní zkušeností.
3. Dotazník plní vzdělávací funkci – napomáhá rozšiřování některých termínů do oblasti sportu.

Modifikovaná verze má potvrzenou reliabilitu jako vnitřní konzistenci u následujících škál: *stanovování cílů, sebedůvěra, odhodlání, zaměření pozornosti, aktivace*.

Předpokládám, že reliabilita bude dostatečně vysoká i u mentálních dovedností, které sice překročily požadovanou hranici, ale charakterizuje je vysoký počet chybějících odpovědí i neporozumění respondentů. Právě jejich pochopení napomáhají definice. Jedná se o mentální dovednosti *plánování soutěže a mentální trénink*.

Pro starší a zkušenější sportovní populaci (15+) lze považovat za reliabilní i škálu *reakce na stres*. Problematická položka „*Podávám lepší výkon při tréninku než v soutěži/zápase*“ byla pozměněna.

Porozumění škále *zvládání strachu* napomáhá uvedení její definice. Problematické položky byly přeformulovány (např. „*Bojím se prohrávat*.“ na „*Bojím se prohrát*.“).

Předpokládám, že reliabilitu budou vykazovat i zbývající škály, především s ohledem na reformulaci vybraných položek na základě získaných dat. Jedná se o škály *imaginace, relaxace a opětovné zaměření pozornosti*.

Reliabilita škál *imaginace, relaxace, opětovného zaměření pozornosti, zvládání strachu a reakce na stres* však zatím nebyla výzkumně potvrzena.

Domnívám se, že dotazník OMSAT-3* je nástroj vhodný nejen k posuzování efektivnosti tréninku, ale i jako součást identifikace sportovního talentu v rámci jeho dynamického pojetí. A to přesto, že řada z posuzovaných mentálních dovedností se na vlohách zakládá jen minimálně (např. imaginace), či nezakládá se na nich vůbec (např. sebedůvěra, stanovování cílů). Toto mé přesvědčení pramení především z prací Gagného (1993) a Simontona (1999), kteří postulují, že talent se skládá jak z vloh, tak ze získaných či naučených komponent, a

v průběhu lidského života se jeho kvalita může různě měnit. Právě jejich teorie talentu jsou v anglosaských zemích v současnosti ve sportu nejvlivnější.

Sportovní talent tak můžeme považovat za potenciál k budoucímu výkonu. Předznamenává množství vynaloženého úsilí nutného k dosažení určité výkonnostní úrovně i její maximální výši. Zahrnuje jak vrozené vlohy a z nich se vyvíjející schopnosti, tak i další vlivy nutné k výkonnostnímu růstu sportovce – především psychické vlastnosti. Talent chápou dynamicky jako rozvíjející se fenomén, podléhající působení zrání, náhody, prostředí či procvičování. Vztahuje se ke konkrétní oblasti lidské činnosti, přičemž jen menšina lidí je talentovaná. Práh talentu je arbitrární.

Zastávám postoj, že dynamické pojetí talentu je pro sport výhodnější. Napomáhá víře, že výkon jedince je předznamenán zejména jeho prací na sobě samém, což stojí v kontrastu s přesvědčením, že maximální výkon sportovce je určen především nezměnitelnými vrozenými determinantami. V souladu s implicitními teoriemi Dwecka a Leggeta (1988) předpokládám, že dynamické pojetí je pro sportovce více motivující a vede je k vyšší míře pracovitosti a snahy, k úspěšnému překonávání tranzitních období (Wylleman&Lavallee, 2004) či stádií s poklesem výkonnosti (Côté, 1999) a k aktivnímu hledání cest k seberozvoji (Deci & Ryan, 2000; Ericsson et al. 1993).

Chápat talent pouze jako souhrn vloh považuji za nepraktické také z hlediska diagnostiky. U většiny jeho determinant totiž technicky nelze oddělit vlivy prostředí od genetického základu jedinečné osobnosti a jejich vzájemné interakce. Pokud proto budeme u jedince „měřit“ jeho talent, téměř vždy budeme posuzovat jeho aktuální kvalitu, nikoliv vrozenou podobu.

Abbott a Collins (2004), MacNamara et al. (2006; 2010; 2012) či Orlick (1992), z československých autorů pak Dočkal (1987), zdůrazňují psychické složky talentu, které se výrazně podílejí jak na jeho podobě, tak také na jeho rozvoji. Proto by diagnostika psychické složky sportovního talentu měla zahrnovat jak kognitivní vlastnosti či vlastnosti spojené se špičkovým výkonem, tak vlastnosti spojené s rozvojem talentu. MacNamara et al. (2010) je označuje za psychické vlastnosti nutné k rozvoji výjimečnosti. Mezi ně řadí jak charakterové rysy, tak rozvinuté psychické schopnosti hrající klíčovou roli v realizaci potenciálu.

Právě mezi tyto vlastnosti patří mentální dovednosti.

Je neméně důležitou otázkou, kdo by měl v České republice nástroj OMSAT-3* administrovat a interpretovat, a to i v jeho současné – rozpracované podobě.

Domnívám se, že dotazník by měl zadávat a vyhodnocovat sportovní psycholog, který splňuje požadavky členství v APS, či je jejím členem. Odůvodňuji to následovně:

3. Dle klasifikace Testcentra spadá metoda do kategorie B. Řada otázek a jejich interpretace svým charakterem odpovídá otázkám z metod uvedených v této kategorii (například NEO). Metoda vyžaduje teoretický základ, kompetence pro interpretaci, administraci a znalost etických zásad. Z toho vyplývá, že metodu by měl administrovat absolvent bakalářského či magisterského stupně akreditovaného studijního oboru psychologie. Tato úroveň odpovídá i kritériím pro přijetí do APS.
4. Diagnostická metoda je aplikovaná především na prostředí vrcholového sportu. Je tedy nasnadě, že administrátor by s tímto prostředím měl být dobře obeznámen a měl by se v něm profilovat. Tuto skutečnost opět zdůrazňuje APS ve svých členských požadavcích.

Etická východiska pro administraci a interpretaci dotazníku by měla být formulována tak, aby splňovala standardní normy uplatňované v Etickém kodexu ČMPS (1998).

Kanadští autoři dále uvádějí, že dotazník je možné používat již od relativně útlého věku respondentů – tedy od věku 9 let. České výsledky však poukazují na to, že i relativně starší děti ve věku 11–12 let měly velký problém porozumět uvedeným tvrzením.

Na základě těchto skutečností se domnívám, že česká verze dotazníku je určena starší populaci než kanadský originál. U starší generace lze očekávat větší porozumění otázkám. Doporučuji provádět administraci tváří v tvář – ve spolupráci s administrátorem, aby bylo případně možné vysvětlit nesrozumitelné pojmy.

Obecně se domnívám, že systematický trénink mentálních dovedností by měl být spojen až s obdobím, kdy je započat trénink specifických pohybových dovedností, což potvrzuje i Šafář (2016) či Abbott et al. (2007). To přibližně odpovídá:

1. Třetí fázi – tréninku se zvýšeným úsilím podle Balyiho (2001), tedy věku okolo 12 let.
2. Počátku specializovaného tréninku dle Choutky a Dovalila (1991).
3. Období, kdy je u svěřence zahájeno promyšlené získávání zkušeností (Ericsson, 1993).

S autory dotazníku se shodují v tom, že jejich posouzení má především v nižším věku sloužit spíše jako východisko pro systematický rozvoj než jako nástroj selekce. Předčasná selekce talentů totiž může dle Weinberga (1992) porušovat právo dítěte na otevřenou budoucnost, podkopávat jeho kapacitu sebedeterminace a vzhledem k nízké validitě nástrojů napomáhat vzniku sebenaplňujících proroctví (Vičar, 2016).

Minimální věk pro započítání specializovaného tréninku je uveden v manuálu metody v Tabulce 4.

Hodnoty pro sloupec *Počátek specializovaného tréninku* jsem získal tak, že jsem odečetl od počátku vrcholového věku 4 roky. Přibližně tak dlouho by podle autorů měla trvat délka specializovaného tréninku. Hodnoty pro sloupec *hranice pro promyšlené získávání zkušeností* jsem vypočítal tak, že jsem od počátku vrcholového věku odečetl 10 let – dle desetiletého pravidla Ericssona (2004). U sportů rané specializace (označených hvězdičkou) jsem uvedl hodnotu 9 let – a to přesto, že na základě desetiletého pravidla by měl být výsledný věk měl být nižší. Domnívám se však, že dítě ve svém nižším věku nebude na dostatečné kognitivní úrovni, aby porozumělo všem otázkám dotazníku OMSAT-3*. Dle Piageta (1999) dochází například v tomto věku k přechodu ze stádia konkrétních operací do stádia formálních operací. Tuto hodnotu potvrzuje i nejnižší věk, kdy má být zahájen specializovaný trénink dle Choutky a Dovalila (2002). Navíc tuto hranici jakožto nejnižší možnou uvádějí kanadští autoři dotazníku Salmela a Durrand-Bush (2001). Přibližně v tomto věku dítě začíná mnohem více spoluzodpovídat za svůj rozvoj – což je spojeno i s vývojovými obdobími podle Ericssona (1946).

Uvedené hodnoty je potřeba brát spíše jen jako hrubé vodítko, které by bylo vhodné v budoucnosti podpořit konkrétními studii.

Za zásadní výzkumný krok však považuji posoudit na novém vzorku psychometrické vlastnosti OMSAT-3* – modifikované verze. Posléze bude možné začít vytvářet normy, které by rozlišovaly kvalitu i míru talentovanosti sportovců, a to jak v rámci věkových kategorií, tak u jednotlivých sportovních disciplín.

6 ZÁVĚR

Hlavním cílem předložené dizertační práce bylo přeložit z angličtiny do češtiny dotazník OMSAT-3* (Ottawa Mental Skill Assessment Tool-3*, Durrand-Bush & Salmela, 2001), který diagnostikuje část mentální dovednosti – které lze považovat za součást psychické složky talentu, a zahájit proces jeho standardizace. Pomocí opakovaného procesu translace a retranslace jsem vytvořil jeho českou verzi – Ottawský dotazník mentálních dovedností ve sportu-3*. Ten byl ověřován na třech výzkumných vzorcích (n – 201, n – 254, n – 220), čímž měla být potvrzena reliabilita jednotlivých škál, případně zajištěna faktorová struktura totožná s kanadským originálem. Podařilo se však potvrdit reliabilitu pouze u 7 ze 12 škál (*stanovování cílů, odhodlání, sebedůvěra, aktivace, zaměření pozornosti, plánování soutěže mentální trénink*). U starší a sportovně zkušenější populace se potvrdila také vnitřní konzistence škály *reakce na stres*. Přes opakovaný proces translace a retranslace se však nepodařilo zajistit validitu všech položek dotazníku. Shodnost faktorové struktury s kanadským originálem tak kvůli nízké reliabilitě některých škál nebyla posuzována.

Domnívám se, že psychometrické vlastnosti ostatních škál (*relaxace, imaginace, zvládání strachu a opětovné zaměření pozornosti*) se nepotvrdily, a to v důsledku kombinace dvou hlavních faktorů: nepřesnosti překladu, který nedostatečně zohledňoval specifický socio-kulturní kontext České republiky, a malé obeznámenosti našich sportovců s problematikou mentálních dovedností.

Na základě získaných dat, jejich interpretace a naopak přítomnosti značného množství chybějících hodnot u některých položek jsem vytvořil OMSAT-3* – modifikovanou verzi, v níž se upřednostňují srozumitelnost a praktická uplatnitelnost před shodou s originálem. Její psychometrické vlastnosti však bude ještě třeba potvrdit.

Předložená dizertační práce imanentně hledá odpovědi na otázky, co je to talent, z jakých složek se skládá, jakými nástroji můžeme jeho psychickou část diagnostikovat, kdo by měl tyto nástroje používat, jakých by se měl držet etických pravidel, jaká je cílová skupina a jak je možné interpretovat výsledky.

Vedlejší přínos svého badatelského úsilí shledávám v tom, že jsem ve svém spisu komplexně zpracoval problematiku mentálních dovedností ve sportu. Na to lze navázat příslušnými aplikacemi – tvorbou metodik pro rozvoj mentálních dovedností u sportovců, resp. sportovních disciplin. na což lze dále navázat tvorbou metodiky pro jejich rozvoj u

sportovců. V teoretické části svého pojednání nabízím v českém kontextu netradiční přístup k pojmání sportovního talentu, když zdůrazňuji jak jeho psychickou složku, tak dynamickou povahu. Talent definuji jako potenciál k budoucímu výkonu. Jedná se o synonymum nadání. Předznamenává množství vynaloženého úsilí nutného k dosažení určité výkonnostní úrovně i její maximální výši. Zahrnuje jak vrozené vlohy a z nich se vyvíjející schopnosti, tak i další předpoklady nezbytné pro výkonnostní růst sportovce – především psychické vlastnosti. Talent chápu dynamicky jako rozvíjející se fenomén podléhající působení zrání, náhody, prostředí či procvičování. Vztahuje se ke konkrétní oblasti lidské činnosti, přičemž pouze menšina lidí je talentovaná. Práh talentu pak považuji za arbitrární.

Dále charakterizuji východiska pro validní identifikaci talentu. Syntetizuji poznatky získané vyhodnocením sportovního tréninku a přirozeného celkového rozvoje sportovce a obohacuji je o potenciaální vlivy podpůrné psychické složky. Rozebírám jednotlivé mentální dovednosti a uvádím možnosti jejich rozvoje. Popisuji i nároky na kompetence administrátora sportovní psychodiagnostiky. Překládám z angličtiny a zavádím do české terminologie řadu termínů spojených s mentálním tréninkem.

Důležitým výsledkem mé práce je rovněž přiložený *Uživatelský manuál pro konzultanty a sportovní psychologie OMSAT-3*. Ten se opírá o kanadský originál, je však rozšířen o pasáže využitelné v českém prostředí psychologie sportu. Mimo jiné je zde orientačně uveden věk, v němž by se v jednotlivých disciplínách mělo začít se systematickým rozvojem a s ním spojenou diagnostikou mentálních dovedností. Pro mentální dovednosti jsou popsány jak teoretická východiska, tak praktické možnosti a návody k jejich rozvoji. Manuál tak plní zároveň funkci metodického nástroje pro rozšíření poznatků o mentálních dovednostech ve sportovní komunitě.

Přestože se mi v praktické části nepodařilo potvrdit reliabilitu a obsahovou validitu všech škál české verze OMSAT-3*, domnívám se, že jeho modifikovaná verze je již nyní v praxi (byť omezeně) uplatnitelná. I když její psychometrické vlastnosti bude ještě třeba prověřit či potvrdit, česká sportovní psychologie tím získává účinný nástroj k posuzování psychické složky sportovce – ať už z hlediska jejího potenciaálního rozvoje (např. pomocí mentálního tréninku), nebo pro posuzování talentu z psychologické perspektivy.

7 SUMMARY

The main goal of this dissertation was to translate and commence the process of standardisation of the OMSAT-3* questionnaire (Ottawa Mental Skill Assessment Tool-3*, Durrand-Bush & Salmela, 2001), which will diagnose a part of the psychological component of talent. Using a repeated process of translation and retranslation, I created a Czech version – Ottawa Mental Skill Assessment Tool-3*. It was distributed to three sample groups ($n = 201$, $n = 254$, $n = 220$) in order to confirm the reliability of individual scales or, alternatively, to ensure that the factor structure is identical with the Canadian original. The reliability, nevertheless, was only verified in 7 out of 12 scales (*goal-setting, commitment, self-confidence, activation, focusing, competition planning and mental practice*). The population more experienced in sport also verified internal consistency of the *stress control* scale. Despite a repeated process of translation and retranslation, the validity of all entries of the questionnaire could not be arranged. Concordance of factor structure with the Canadian original was thus not assessed due to the low reliability of certain scales.

I believe that the psychometric characteristics of the remaining scales (*relaxation, imagery, fear control and refocusing*) were not verified due to a combination of two main factors: inaccurate translation, which did not allow for a specific socio-cultural context of the Czech Republic, and an insufficient familiarity with the issue regarding mental skills of athletes in the country.

On the ground of the acquired data, its interpretation and a considerable amount of missing values within certain entries, I created OMSAT-3* – modified version, which gives priority to intelligibility and practical applicability over concordance with the original questionnaire. The psychometric characteristics of the version, however, still require verification.

In a latent form, the dissertation searches for answers to questions regarding what talent is, what components it is comprised of, what tools we can use to diagnose its psychological part, who should be using these tools, what ethical rules they should abide by, what the target group is and how the results can be interpreted.

The secondary contribution of this dissertation I thus find to be the comprehensive compilation of the issue regarding talent and mental skills in sport. The theoretical part offers a diverse framework applicable to sports talent in the Czech Republic.

My definition of talent is a potential for future performance. It is a synonym for giftedness. It prefigures the amount of the effort needed to reach a certain performance level, including the maximum. It is comprised of both innate predispositions and subsequent skills, and other influences necessary for athletes' performance growth - primarily psychological characteristics. I perceive talent dynamically as a developing phenomenon subject to maturation, chance, environment and practise. It is linked to a specific field of human activity with only a minority of people being talented. I consider the talent threshold to be arbitrary.

I continue to describe the grounds for a valid talent identification. The findings from athletes' training and development are synthesised and enriched by a psychological component. Individual mental skills are analysed and followed by suggestions of possibilities for their practice. I also describe the competence requirements for administrators of psychodiagnostics in sport. I introduce and establish a range of terms connected with mental practice in the Czech terminology.

Another secondary output is the *User Guide for Consultants and Sport Psychologists OMSAT-3** attached. It is based on the Canadian original and is extended with passages applicable to the needs of sport psychology in the Czech Republic. I also state the approximate age when individual disciplines should commence with the systematic development and related mental skills diagnostics. The mental skills description include their theoretical grounds as well as the practical possibilities and directions for their development. The guide thus also serves as a tool for broadening the findings on mental skills within the sport community.

In spite of the fact that the practical part did not success in confirming the psychometric characteristics of the Czech OMSAT-3* version, I believe the modified version to already be, to a limited extent, applicable in practice. Its psychometric characteristics require verification, however, the Czech sport psychology acquires an effective tool for the assessment of athletes' psychological components - whether it be for its development purposes (e.g. using mental practice) or for talent assessment from a psychological perspective.

The Ottawa Mental Skills Assessment Tool-3* – modified version may altogether serve as a powerful tool for both mental practice of top-level athletes and for talent identification in sport.

8 REFERENCE

- Abbott, A., & Collins, D. (2002). A Theoretical and empirical analysis of a 'State of the Art' talent identification model. *High Ability Studies, 13*(2), 157-178.
- Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the Dichotomy Between Theory and Practice in Talent Identification and Development: Considering the Role of Psychology. *Journal of Sports Sciences, 22*, 395-408.
- Abbott, A., Collins, D., Martindale, R., & Sowerby, K. (2002). *Talent identification and development: An academic review*. Edinburgh: Sportscotland.
- Abbott, A., Collins, D., Sowerby, K., & Martindale, R. (2007). *Developing the Potential of Young People in Sport: A Report for sportscotland by The University of Edinburgh*. Sportscotland: Edinburgh.
- Abernethy, B. (2001). Attention. In: R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.)1n, (pp. 53–85). New York: John Wiley & Sons.
- Abrahamsen, F. E. & Pensgaard, A. M. (2012). Longitudinal changes in motivational climate and performance anxiety among elite handball players. *International Journal of Applied Sport Sciences, 24*, 31-42.
- Abrahamsen, F. E., Roberts, G. C., & Pensgaard, A. M. (2008). Achievement goals and gender effects on multidimensional anxiety in national elite sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*(4), 449-464.
- Albinson, J. G., & Bull, S. J. (1988). *The mental game plan: A training program for all sports*. London, Canada: Spodym Publishers.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teacher's College Record, 91*(3).
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

- Andersen, M. B. (2005). *Sport psychology in practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anshel, M. H. (1990). *Sport psychology: From theory to practice*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Anshel, M. H., & Anderson, D. I. (2002). Coping with acute stress in sport: Linking athletes' coping style, coping strategies, affect, and motor performance. *Anxiety, Stress and Coping*, *15*, 193-209.
- Anshel, M. H., Porter, A., & Quek, J. J. (1998). Coping with acute stress in sport as a function of gender: An exploratory study. *Journal of sport behavior*, *21*(4), 363.
- Armstrong, N. (1990). *New directions in physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Arvin-Barrow, M., Clement, D., Hamson-Utley, J. J., Zakrajsek, R. A., Lee, S., Kamphoff, C., Lintunen, T., Hemmings, B., & Martin, S., (2015). Athletes' Use of Mental Skills During Sport Injury Rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation*, *24*, 189 -197.
- Arvinen-Barrow, M., Weigand, D. A., Thomas, S., Hemmings, B., & Walley, M. (2007). Elite and Novice Athletes' Imagery Use in Open and Closed Sports. *Journal Of Applied Sport Psychology*, *19*(1), 93-104.
- Atkinson, J. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Auweele, van den Y., Cuyper, de B., Mele, van V., & Rzewnicki, R. (1993). *Elite performance and personality: from description and prediction to diagnosis and intervention*. *Handbook of research in sport psychology*. New York: Macmillan.
- Baghurst, T., & Kelley, B. C. (2013). An examination of stress in college students over the course of a semester. *Health Promotion Practice*, *15*, 438–447.
- Baghurst, T., Tapps, T., & Judy, A. (2014). A Comparison of Sport Commitment in Female-Only Versus Co-Recreational Intramural Basketball Leagues. *RSJ*, *38*(2).
- Bailey, R. & Morley, D. (2006). Towards a model of talent development in physical education. *Sport, Education and Society*, *11*(3), 211-230.

- Bailey, R., Collins, D., Ford, P., MacNamara, A., Toms, M., & Pearce, G. (2010). *Participant development in sport: An academic review*. Great Britain: Sports Coach UK, National Coaching Foundation.
- Baker, J. (2003). Early Specialisation in Youth sport: A Requirement for Adult Expertise? *High Ability Studies, 14*(1), 85-94.
- Baker, J., & Horton, S. (2004). A Review of Primary and Secondary Influences on Sport Expertise. *High Ability Studies, 15*, 211-228.
- Baker, J., Schorer, J., & Cobley, S. (2012). *Talent identification and development in sport: International perspectives*. Abingdon, UK: Routledge.
- Balk, Y. A. Adriaanse, M., A., De Ridder, T. D., & Evers, C. (2013) Coping under pressure: Employing emotion regulation strategies to enhance performance under pressure. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 35*, 408-418.
- Balyi I. (2001). Sport System Building and Long-term Athlete Development in British Columbia. *Coaches Report, 8*(1), 22-28.
- Balyi, I. (2002). Long-term Athlete Development: The System and Solutions. *Faster, Higher, Stronger, 14*, 6-9.
- Balyi, I., & Hamilton, A. (2004). Long-term athlete development: Trainability in childhood and adolescence. *Olympic Coach, 16*(1), 4-9.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222.
- Banville, D., Desrosiers, P., & Genet-Volet, Y. (2000). Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*, 374-387.

- Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentive on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 610.
- Baumgartner, F. (2001). Zvládanie stresu – Coping. In: Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing.
- Baxter-Jones, A. D. G., Helmes, P., Baines Preece, J., & Preece, M. (1994). Menarche in Intensively Trained Gymnasts, Swimmers and Tennis Players. *Annals of Human Biology*, 21, 407-415.
- Bayley, N., & Pinneau, S. R. (1952). Tables for predicting adult height from skeletal age: revised for use with the Greulich-Pyle hand standards. *The Journal of pediatrics*, 40(4), 423-441.
- Beauchamp, M. K., Harvey, R. H., & Beauchamp, P. H. (2012). An integrated biofeed backand psychological skills training program for Canada's Olympic short-track speedskating team. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6, 67–84.
- Behling, O., & Law, K. S. (2002). *Translating questionnaires and other research instruments: Problems and solutions* (Vol. 133). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Beilock, S. L., Afremow, J. A., Rabe, A. L., & Carr, T. H. (2001). 'Don't Miss!' The Debilitating Effects of Suppressive Imagery on Golf Putting Performance. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 23(3), 200-221.
- Bell, K. F. (1983). *Championship thinking: The athlete's guide to winning performance in ail sports*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Belov, I. (1972). Test temperamentu. In: Ruchmannov, P. (1972). *Poznej sám sebe*. Praha: ČTK.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117.

- Bergin, D. A., & Habusta, S. F. (2004). Goal Orientations of Young Male Ice Hockey Players and Their Parents. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(4), 383-397.
- Beswick, B. (2010). *Focused for soccer*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bezák, J. (1977). Relation of some Perceptual Abilities to the Indices of Sport Performance. *Teorie a praxe tělesné výchovy*, 25(7), 428-433.
- Bezák, J., & Macák, I. (1979). *Psychológia športu : učebné texty pre školenie trénerov I. a II. Triedy*. Bratislava: Šport.
- Biddle, S. J. H., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- Biddle, S. J. H., & Wang, C. K. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 26, 687-701.
- Birrer, D., & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal Of Medicine & Science In Sports*, 20, 78-87.
- Blahutková, M. (1998). *Rozdíly v aspirační úrovni jako faktoru výkonové motivace u sportujících a nespportujících mládeže*. Disertační práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- Blahutková, M. (1999). *Rozdíly aspirační úrovně jako faktoru výkonové motivace u sportujících a nespportujících mládeže*. Brno: Masarykova univerzita.
- Blahutková, M., & Sližík, M. (2014) *Vybrané kapitoly z psychologie sportu: publikace DSP studia*. Brno: Masarykova univerzita.
- Blahutková, M., & Pacholík, V. (2006). *Psychologie sportu*[Studijní text]. Retrieved (datum) from the World Wide Web:
http://www.fsps.muni.cz/czv/dokumenty/treneri/Psychologie_sportu_studijni_text.pdf
- Blanksby, B. B. (1980). Measures of talent identification in competitive swimming. *Sports Coach*, 15(4), 13-19.

- Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Bloomfield, J. (1995). Talent Identification and Profiling. In J. Bloomfield, P. A. Fricker, K. D. Fitch (Eds.). *Science and Medicine in Sport*, 206-221. United States: Blackwell Science Cambridge.
- Bloomfield, J., Blanksby, B. A., & Ackland, T. R. (1990). Morphological and Physiological Growth of Competitive Swimmers and Non-competitors Through Adolescence. *The Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 22, 4-12.
- Bloomfield, J., Blanksby, B. A., Ackland, T. R., & Elliott, B. C. (1985). The Anatomical and Physiological Characteristics of Pre-adolescent Swimmers, Tennis Players and Non-Competitors. *The Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 17, 19-23.
- Bois, J., & Sarrazin, P. (2006). Les chiens font-ils des chats? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Movement & Sport Sciences*, 1, 9-54.
- Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Chanal, J., & Trouilloud, D. (2003). Parents' perceptions, reflected appraisals, and children's perceived sport competence: A yearlong study. *Manuscript submitted to Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 273- 289.
- Bompa, T. (1999). *Periodization: The theory and methodology of training* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Borkovec, R. D. (1976). Physiological and cognitive process in the regulativ of anxietz. In G. E. Schwart & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research* (Vol. 3, pp. 261-312). New York: Plenum.
- Borms, J. (1994). *From Theory to Practice: Talent Identification and Selection-the Future for British Governing Bodies*. BOA CAG Seminar: London.
- Bota, J. D. (1993). Development of Ottawa Mental Skills Assessment Tool (OMSAT). [Unpublished master thesis]. Canada: University of Ottawa. Retrieved 2. 8. 2013 from the World Wide Web: <https://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/6668>.
- Bouchard, C., Malina, R. M., & Pérusse, L. (1997). *Genetics of Fitness and Physical Performance*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Bourgois, J., Claessens, A. L., Janessens, M., Van Renterghem, B., Loos, R., Thomis, M., Philippaerts, R., Lefevre, J., & Vrijens, J. (2001). Anthropometric characteristics of elite female junior rowers. *Journal of Sport Sciences*, *19*, 195-202.
- Bourgois, J., Claessens, A. L., Vrijens, J., Philippaerts, R., Van Renterghem, B., Thomis, M., Janessens, M., Loos, R., & Lefevre, J. (2000). Anthropometric characteristics of elite male junior rowers. *British Journal of Sports Medicine*, *34*(3), 213-216.
- Boutcher, S. H. (1990). The role of performance routines in sport. In G. Jones, & L. Hardy (Eds.), *Stress and performance in sport* (pp. 231-245). London: John Wiley.
- Boutcher, S. H. (1993). Attention and athletic performance; An integrated approach. In T. S. Horn. (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 251-265). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Boyce, B. N., Gano-Overway, L. A., & Cambell, A. L. (2009). Perceived Motivational Climate's Influence on Goal Orientations, Perceived Competence, and Practice Strategies across the Athletic Season. *Journal of Applied Sport Psychology*, *21*, 381-394.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage
- Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedmann & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environments across life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington DC: American Psychological Association.
- Brown, J. (2002). *Sports talent: How to Identify and Develop Outstanding Athletes*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Búgelová, T. (1992). *Analýza talentových skúšok a ich predikčná validita vo vzťahu k ďalšej športovej činnosti u plavcov a atlétov*. Disertační práce, Univerzita Komenského v Bratislavě, Fakulta telesnej výchovy a sportu, Bratislava.

- Bullock, N., Gulbin, J. P., Martin, D. T., Ross, A., Holland, T., & Marino, F. (2009). Talent identification and deliberate programming in skeleton: Ice novice to Winter Olympian in 14 months. *Journal of sports sciences*, 27(4), 397-404.
- Bunc, V., Horčic, J., & Dostálová et al. (2000). *Školní mládež v konci dvacátého století* [Závěrečná zpráva grantu MŠMT ČR VS 97 131]Praha: UK FTVS.
- Bunc, V. (2004). Současné pohledy na identifikaci sportovního talentu (na příkladu biatlonu a fotbalu). In: Perič, T., Suchý, J. (Eds.) *Identifikace pohybových talentů* (pp. 19-24). UK FTVS.
- Burton, D. (1989) Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.
- Burton, D. (1993). Goal setting in sport. In: Singer, R. N., Murphey, M. & Tennant, L. K. (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp. 511-527). New York: Macmilian.
- Burton, D., & Raedeke, T. (2008). *Sport psychology for coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Capranica, L., & Millard-Stafford, M. L. (2011). Youth sport specialization: how to manage competition and training. *Int J Sports Physiol Perform* 6(4), 572-579.
- Carpenter, P. J., Scanlan, T. K., Schmidt, G. W., Simons, J. P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Carpenter, P. J., Scanlan, T. K., Simons, J. P., & Lobel, M. (1993). A test of the sport commitment model using structural equation modeling. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 356-365.
- Carr, T. H., & Hinckley, J. J. (2012). Attention: Architecture and process. In R. K. Peach & L. P. Shapiro (Eds.), *Cognition and acquired language disorders: An information processing approach* (pp. 61-93). St. Louis, MO: Elsevier.
- Carrol, J. B. (1996). A Three Stratum Theory of Intelligence: Spearman's Contribution. In I. Dennis, P. Tapsfield (Eds.). *Human Abilities: Their Nature and Measurement* (1-18). NJ: Lawrence Erlbaum.

- Carron, A. V. (1984). *Motivation: Implications for coaching and teaching*. London, Canada: Sports Dynamics.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(3), 244–266.
- Carter, J. E. L. (1970). The somatotypes of athletes – a review. *Human Biology*, 42, 535–569.
- Cartoni, A. C., Minganti, C., & Zelli, A. (2005). Gender, Age and Professional-Level Differences in the Psychological Correlates of Fear of Injury in Italian Gymnasts. *Journal of Sport Behaviour*, 28(1), 3-17.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., & Cattell, H. E. P. (1997). Šestnáctifaktorový osobnostní dotazník 16 PF 5[Testový sešit]. Brno: Psychodiagnostika, s.r.o.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., Cattell, H. E. P., Russell, M., Karol, D., & Koplíková, I. (1997). *Cattell 16 PF - 5. vydání*. Brno a Bratislava: Psychodiagnostika.
- Ceci, S. J. (1996). *On Intelligence: A Bioecological Treatise on Intellectual Development*. Harvard: First Harvard University Press.
- Černochová, D., Goldmann, P., Král, P., Soukupová, T., Šnorek, V. & Havlůj, V. (2010). *WAIS-III - Wechslerova inteligenční škála pro dospělé*. Praha: Hogrefe - Testcentrum..
- Charness, N., Tuffiash, M., Krampe, R., Reingold, E., & Vasyukova, E. (2005). The role of deliberate practice in chess expertise. *Applied Cognitive Psychology*, 19(2), 151-165.
- Chartland, J. M., Jowdy, J. P., & Danish, S. J. (1992). The Psychological Skills Inventory for Sports: Psychometrics Characteristics and Applied Implications. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 405-413.
- Cheung, S., & Lo, C. (1996). Psychological profiles and stress management training for Hong Kong national gymnasts. *Journal of International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 32(A), 61-64.
- Choque, J. (1998). *ABC de la relaxation [The ABCs of relaxation]*. Paris: Jacques Grancher.

- Cobley, S., Cooke, C., Chapman, C., Till, K., & O'Hara, J. (2009), Selection for talent development or performance in junior rugby league. *Journal of Sports Sciences*, 27, 10-11.
- Coghlan, A. (2003). Elite Athletes are Born to Run. *New Scientist*, 179 (2410), 4-5.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cohn, P. J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. *The Sport Psychologist*, 5, 1-14.
- Collins, D., Button, A., & Richards, R. (2011). *Performance Psychology: A practitioner's Guide*. Oxford, England: Churchill Livingstone.
- Collins, D., Jones, B., Fairweather, M., Doolan, S., & Priestley, N. (2001). Examining anxiety associated changes in movement patterns. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 223-242.
- Common European Framework of Reference for Languages CEFR* (2014) [On-line]. Retrieved (datum) from Cambridge ESOL on the World Wide Web: <http://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Psychology Press.
- Conroy, D. E. (2001a). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport. *Quest*, 53, 165-183.
- Conroy, D. E. (2001b). Progress in the development of a multidimensional fear of failure measurement: the Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress & Coping*, 14, 431-452.
- Sagar, S. S., Lavalley, D., & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25, 1171-1184.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 x2 achievement goals questionnaire for sport: evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.

- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of applied sport psychology, 14*(2), 76-90.
- Corbin, C. (1972). Mental practice. In W. Morgan (Ed.), *Ergonic aids and muscular performance* (pp. 688-784). New York: Academic Press.
- Correnti, V., & Zauli, B. (1964). "*Olympionici 1960.*" Roma, Italy: Marves.
- Côté, J., & Hay, J. (2002) -Children's involvement in sport: A developmental perspective. In J. Silva and D. Stevens (Eds), *Psychological Foundations of Sport*, 484-502.
- Côté, J. (1999). The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport. *Sport Psychologist, 13*, 395-417.
- Cotterill, S. T. (2010). Pre-performance routines in sport: Current understanding and future directions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3*, 132–154.
- Cotterill, S. T. (2015). Preparing for Performance: Strategies Adopted Across Performance Domains. *The Sport Psychologist, 29*, 158 -170.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*(1), 5-20.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Cox, H. R., Martens, M. P., & Russell, W. D. (2003). Measuring Anxiety in Athletics: The Revised Competitive State Anxiety Inventory–2. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 25*, 519-533.
- Cox, R. H. (2012). *Sport psychology: Concepts and applications* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Craciun, M. (2009). Adaptation to Romanian Norms of the Ottawa Mental Skills Assessment Tool-3*(OMSAT-3*)[Unpublished manuscript]. Cluj: Babes-Bolyai University.

- Craciun, M., Dobosi, S., & Rusu, F. (2009). A Confirmatory factor analysis of the Ottawa Mental Skill Assessment Tool (OMSAT-3*) - Romanian Version. *European Journal of Physical & Health Education* 2, 87-95.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Crust, L. (2005). *Sport Psychology – the will to win*. London: Peak Performance Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The Roots of success and dailure*. New York: Cambridge University Press.
- Curtis, J. D. (1987). *The mindset for winning*. Lacrosse, WI: Coulee Press
- Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- Czajkowski Z. (1996). *Psychologia sprzymierzeńcem trenera (Psychology as a coach's aid)*. Warszawa: Centralny Ośrodek Sportu.
- Czech, D. R., Ploszay, A. J., & Burke, K. L. (2004). An examination of the maintenance of preshot routines in basketball free throw shooting. *Journal of Sport Behavior*, 27, 323–329.
- Dauids, K., & Baker, J. (2007). Genes, Environment and Sport Performance Why the Nature-Nurture Dualism is no Longer Relevant. *Sport Med*, 37(11), 961-980.
- Dauids, K., Ara´ujo, D., Vilar, L., Renshaw, I., & Pinder, R. A. (2013). An ecological dynamics approach to skill acquisition: Implications for development of talent in sport. *Talent Development & Excellence*, 5, 21–34.
- Davidson, R. J., & Schwartz, G. E. (1976). The psychobiology of relaxation and related states. A multi-process theory. In D. I. Mostofsky (Ed.), *Behavior control and modification of physiological activity* (pp. 399-442). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the Gifted and Talented* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- De Garay, A., Levine, L., & Carter, J. E. (1974). *Genetic and anthropological studies of Olympic athletes*. New York: Academic Press.
- Delle Fave, A., Bassi, M., & Massimini, F. (2003). Quality of Experience and Risk Perception in High-altitude Rock Climbing. *Journal of Applied Sport Psychology*, *15*, 82-98.
- De Pero, R., Mignati, C., Pesce, C., Capranica, L., & Francesca, P. (2013). The relationships between pre-competition anxiety, self-efficacy, and fear of Injury In elite teamgym athletes. *Kinesiology*, *45*(1). 63-72.
- Dias, C. S., Cruz, J. F. A., & Fonseca, A. M. (2010). Coping strategies, multidimensional competitive anxiety and cognitive threat appraisal: Differences across sex, age and type of sport. *Serbian Journal of Sport Sciences*, *4*(1), 23-31.
- Didymus, F. F., & Fletcher, D. (2014) Swimmers' Experiences of Organizational Stress: Exploring the Role of Cognitive Appraisal and Coping Strategies. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *8*, 159-183.
- Diment, G. M. (2014). Mental Skills Training in Soccer: A Drill-based Approach. *Journal of Sport Psychology in Action*, *5*, 14–27,
- Dočkal, V. (1983). K problémom definovania pojmov nadanie a talent. *Československá psychologie*, *23*(2), 120-137.

- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: LN.
- Dočkal, V., Musil, M., Palkovič, V., & Miklová, J. (1987). *Psychológia nadania*. Bratislava: Státní pedagogické nakladatelství.
- Doležal, J., Kuruc, J., & Senka, J. (1992). *Číselný obdlžnik*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Douglas, K., & Fox, K. R. (2002). Performance and practise of elite women european tour golfers during pressure and non-pressure putting simulation. In E. Thain (Ed.). *Science and Golf IV* (pp. 246–256). London: Routledge.
- Dovalil J., Choutka M., Svoboda B., Hošek V., Perič T. Potměšil J., Vránová J., & Bunc V. (2009). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: nakladatelství Olympia.
- Dovalil, J. & Choutka, M. (1991). *Sportovní trénink*. Praha: Olympia.
- Dover, G., & Amar, V. (2015). Development and Validation of the Athlete Fear Avoidance Questionnaire. *Journal of Athletic Training*, 50(6), 634-642.
- Drawatzky, J. N., & Zuccato, F. C. (1967). Interrelationship between selected measures of static and dynamic balance. *Research Quarterly*, 38, 509-510.
- Duda, J. L., & White, S. A. (1992). Goal Orientations and Beliefs About the Causes of sport Success Among Elite Skiers. *Sport Psychologist*, 6, 334-334.
- Dudink, A. (1994). Birth date and sporting success. *Nature*, 368, 592.
- Durand-Bush, N. (1995). *Validity and reliability of the Ottawa Mental Skills Assessment Tool (OMSAT-3)*. [Unpublished manuscript]. Canada, Ottawa: University of Ottawa. Retrieved 20. 10. 2013 from the World Wide Web: <http://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/9738>
- Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2001). The development of talent in sport. *Sport Psychologist*, 20, 269-284.
- Durand-Bush, N., Salmela, J. H., & Green-Demers, I. (2001). The Ottawa Mental Skills Assessment Tool (OMSAT-3). *The Sport Psychologist*, 15, 1-19.
- Dweck, C. S. (2000). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgment and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, *6*, 267-285.
- Edwards, D. J., & Edwards, S. D. (2012). The evaluation of a psychological skills training programme for rugby players. *African Journal For Physical, Health Education, Recreation & Dance*, *18*(3), 525-534.
- Edwards, D. J., & Steyn, B. M. (2008). Sport psychological skills training and psychological well-being. *South African Journal For Research In Sport, Physical Education & Recreation*, *30*(1), 15-28.
- Edwards, S. (1994). Born too late to win? *Nature*, *370*, 186.
- Edwards, T., Kingston, K., Hardy, L., & Gould, D. (2002). A Qualitative Analysis of Catastrophic Performances and the Associated Thoughts, Feelings and Emotions. *The Sport Psychologist*, *16*, 1-19.
- Eklund, R. C. (1994). A Season Long Investigation of Competitive Cognition in Collegiate Wrestlers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *65*, 169-183.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232.
- Ericsson, K. A. (1996). *Road to excellence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ericsson, K. A. (2000). How Experts Attain and Maintain Superior Performance: Implications for the Enhancement of Skilled Performance in Older Individuals. *Journal of Aging and Physical Activity*, *8*, 366 – 372.
- Ericsson, K. A. (2004). Deliberate Practice and the Acquisition and Maintenance of Expert Performance in Medicine and Related Domains. *Academic Medicine*, *79*(10), 370-381.
- Ericsson, K. A., & Faivre, I. A. (1988). What's exceptional about exceptional abilities? In I. K. Obler & D. Fein (Eds.). *The exceptional brain: Neuropsychology of talent*. (pp. 436-473) New York: Guilford Press.

- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994): Expert Performance: Its Structure and Acquisition. *American Psychologist* [Elektronická verze], 49, 8, 725-747.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review* 100, 363-406.
- Ericsson, K. A., & Lehman, A. C. (1996): Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 8, 273-305.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87, 3, 215-251.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991): *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksen, H. R., Murison, R., Pensaard, A. M., & Ursin, H. (2005). Cognitive activation theory of stress (CATS): From fish brains to the Olympics. *Psychoneuroendocrinology*, 30, 933-938.
- Erikson, E. H. (1946). Ego development and historical change. *The psychoanalytic study of the child*. New York: International Universities Press.
- Etnier, J. L., Sidman, C. L., & Hancock, L. C. (2004). An Examination of Goal Orientation Profiles and Motivation in Adult Team Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 35(3), 173-188.
- Eurofit. (1993). *Eurofit Tests of Physical Fitness*, (2nd ed.) Strasbourg. Eurofit
- Eynon, N., Ruiz, J. R., Oliveira, J., Duarte, J. A., Birk, R., & Lucia, A. (2011). Genes and elite athletes: a roadmap for future research. *The Journal of physiology*, 589(13), 3063-3070.
- Eysenck, H. J. (1960). *The structure of human personality*. London: Univerity Press.
- Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. *Personality and Individual Differences*, 50, 955–960.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.

- Feltz, D. L., Moritz, S. E., Fahrbach, K. R., & Mack, D. E. (2000). The Relation of Self-Efficacy Measures to Sport Performance: A meta-Analytic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280-294.
- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Champaign, Ill. : Human Kinetics.
- Fitts, P., & Posner, M. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 1, 39–50.
- Foster, C., Gastmann, U., Keizer, H., & Steinacker, J. M. (Eds.) (1999). *Overload, performance incompetence, and regeneration in sport*. Dordrecht: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Fournier, J., Bernier, M., & Durand-Bush, N. (2006). *Version française du questionnaire Ottawa Mental Skills Assesment Tool*. Retrieved 25. 11. 2013 from the World Wide Web: <http://www.mindeval.com>
- Fournier, J., Bernier, M., Zupan, J., & Juge, N. 3 (2007). *Evaluation des habiletés mentales par Internet. L'OMSAT et Mindeval.com*, Université Laval, Canada.
- Franks, A., Williams, A. M., Reilly, T., & Nevill, A. (1999). Talent Identification in Elite Youth Soccer Players: Physical and Physiological Characteristics. *Journal of Sports Sciences*, 17, 812.
- Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2006). Youth sports: Implementing findings and moving forward with research. *Athletic Insight*, 8(3), 12-27.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: Routledge.
- Frey, M., Laguna, P., & Ravizza, K. (2003). Collegiate Athletes' Mental Skills Use and Perceptions of Success: An Exploration of the Practice and Competition Settings. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(2), 115-128.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.

- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. Heller, F. Mönks, A. H. Passow (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (pp. 69-87). New York: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2003). Nature and Nurture of Giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (3rd ed.), (45-49). NJ: Pearson Education.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a Developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
- Gagné, F., Heller, K. A., Monks, F. J., & Passow, A. H. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon..
- Gallahue, D. L., & Cleland-Donnelly, F. (2007). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics.
- Galton, F., & Darlington, C. D. (1962). *Hereditary Genius. An Inquiry Into Its Laws and Consequences*. Introd. by CD Darlington. World.
- Gardner, F., & Moore, Z.(2006). *Clinical sport psychology*.IL: Humankinetics.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gaudreau, P., & Blondin, J. P. (2002). Development of a questionnaire for the assessment of coping strategies employed by athletes in competitive sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(1), 1-34.
- Gaudreau, P., Nicholls, A., & Levy, A. R. (2010). The ups and downs of coping and sport achievement: An episodic process analysis of within-person associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 298-312.
- Gauron, E. F. (1984). *Mental training for peak performance*. New York: Sport Science Associates.

- Geron, E. (1978). Psychological Assessment of Sport Giftedness. In U. Simri (Ed.). *Proceedings of International Symposium on Psychological Assessment in Sport* (pp. 216-231). Netanya, Israel: Wingate Institute for Physical Education and Sport.
- Gibbs, J. C., Arnold, K. D., Morgan, R. L., Schwartz, E. S., Gavaghan, M. P., & Tappan, M. B. (1990). Construction and validation of a measure of moral reasoning. *Children Development, 55*(2), 527–553.
- Giesenow, C. (2011). *Entrenando tu fortaleza mental para el deporte: Preparación psicológica para sobresalir bajo presión* [Training your mental toughness for sports: Psychological preparation for excelling under pressure]. Buenos Aires, Argentina: Claridad.
- Gill, D. L., & Deeter, T. E. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 59*, 191-202.
- Gilson, T. A., Chow, G. M., & Feltz, D. L. (2012). Self-Efficacy and Athletic Squat Performance: Positive or Negative Influences at the Within-and Between-Levels of Analysis. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(6), 1467-1485.
- Gould, D., Diefenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological Characteristics and their Development in Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 172-204.
- Gould, D., Eklund, R. C., & Jackson, S. A., (1992a). 1988 U. S. Olympic wrestling excellence: I. Men-tal preparation, precompetitive cognition, and affect. *The Sport Psychologist, 6*(4), 358-382.
- Gould, D., Eklund, R. C., & Jackson, S. A. (1992b). 1988 U.S. Olympic Wrestling Excellence: Mental Preparation, Precompetitive Cognition, and Affect. *The Sport Psychologist, 6*, 358-382.
- Gould, D., Greenleaf, C., Guinan, D., Dieffenbach, K., & McCann, S. (2001). Pursuing performance excellence: Lessons learned from Olympic athletes and coaches. *Journal of Performance Excellence, 4*, 21-43.
- Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C., Medbery, R., & Peterson, K. (1999). Factors Affecting Olympic Performance: Perceptions of Athletes and Coaches from more and less Successful Teams. *The SportPsychologist, 13*, 371-395.

- Gould, D., Jackson, S., & Finch, L. (1993). Sources of stress in national champion figure skaters. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 134-159.
- Gould, D., Tammen, V., Murphy, S., & May, J. (1989). An examination of U. S. Olympic sport psychology consultants and the services they provide. *The Sport Psychologist, 3*(4), 300-312.
- Gould, D., Weiss, M., & Weinberg, R. (1981). Psychological Characteristics of Successful and Non-successful Big Ten Wrestlers. *Journal of Sport Psychology, 3*, 69-81.
- Grant, M. A., & Schempp, P. (2014) Elements of Success: Olympic Swimming Gold Medalists' Understanding of Their Competition-Day Routines, *International Journal of Sports Science & Coaching, 9*(2), 287-306.
- Grasgruber, P., & Cacek, J. (2008). *Sportovní geny - Antropometrie a fyziologie sportů: sport, rasa, doping*. Brno: Computer Press.
- Gray, H. J., & Plucker, J. A. (2010). "She's a natural": Identifying and developing athletic talent. *Journal for the Education of the Gifted, 33*(3), 361-380.
- Greenleaf, C. A., Gould, D., & Dieffenbach, K. (2001). Factors influencing Olympic performance: Interviews with Atlanta and Nagano U.S. Olympians. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 179-209.
- Greenspan, M. J., & Feltz, D. F. (1989). Psychological interventions with athletes in competitive situations: A review. *The Smart Psychologist, 3*, 219-236.
- Gregg, M., & Hall, C. (2006). The Relationship of Skill Level and Age to the Use of Imagery by Golfers. *Journal Of Applied Sport Psychology, 18*(4), 363-375.
- Grossbard, J. R., Cumming, S. P., Standage, M., Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social desirability and relations between goal orientations and competitive trait anxiety in young athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(4), 491-505.
- Grossbard, J. R., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption. *Anxiety, Stress, and Coping, 22*(2), 153-166.

- Grove, J. R., & Hanrahan, S. J. (1988). Perception of Mental Training Needs by Elite Field Hockey Players and Their Coaches. *The Sport Psychologist*, 2, 222-230.
- Guelmami, N., Hamrouni, S., & Agrébi, B. (2014). Psychological profiles of talented male youth athletes in team sports games. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 5(1), 5-10.
- Hall, C. R., & Martin, K. A. (1997). Measuring Movement Imagery Abilities: A Revision of the Movement Imagery Questionnaire. *Journal of mental imagery*, 21(1&2), 143-154.
- Hall, C. R., Stevens, D. E., & Paivio, A. (2005). *Sport imagery questionnaire*. Morgantown: Fitness Information Technology.
- Hambleton, R. K. (2001) The next generation of the ITC Test Translation and Adaptation Guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172.
- Hammermeister, J., Pickering, M. A., & Ohlson, C. J. (2009). Teaching mental skills for self-esteem enhancement in a military healthcare setting. *Journal of Instructional Psychology*, 36(3), 203-209. NY: MILITARY ACADEMY WEST POINT.
- Hanin, Y. L. (1997). Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning model. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 29-72.
- Hanin, Y. L. (2000). Individual zones of optimal functioning (IZOF) model: Emotion-performance relationships in sport. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 65-89). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hanton, S., & Jones, G. (1999). The Acquisition and Development of Cognitive Skills and Strategies: I. Training the Butterflies to Fly in Formation. *Journal of Sport Psychology*, 4, 295-300.
- Hardy, L., & Callow, N. (1999). Efficacy of External and Internal Visual Imagery. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 95-112.
- Hardy, L., Jones, J. G., & Gould, D. (2003). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester, NY: John Wiley and Sons.

- Hardy, L., Mullen, R., & Jones, J. (1996). Knowledge and conscious control of motor actions under stress. *British Journal of Psychology*, *87*, 621– 636.
- Harmison, R. J. (2011). Peak Performance in Sport: Identifying Ideal Performance States and Developing Athletes' Psychological Skills. *Sport, Exercise and Performance Psychology*, *1*, 3-18.
- Harre, D. (1982). *Principles of Sports Training*. Berlin: Sportsverlag.
- Harris, D., & Harris, B. (1984). *The athlete's guide to sports psychology: Mental skills for physical people*. New York: Leisure Press.
- Harris, D. V., & Williams, J. M. (1993). Relaxation and energizing techniques for regulation of arousal. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 185-199). Palo Alto, CA: Mayefield.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Harung, H. S., Travis, F., Pensgaard, A. M., Boes, R., Cook-Greuter, S., & Daley, K. (2011) Higher psycho-physiological refinement in world-class Norwegian athletes: brain measure of performance capacity in sports. *Scandinavian Journal of Medical Science Sports*, *1*, 32-41.
- Harwood, C. G., Cumming, J., & Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, *16*, 318-332.
- Hauw, D., & Durand, M (2005)., How Do Elite Athletes Interact with the Environment in Competition? A Situated Analysis of Trampolinists' activity, *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, *55*, 207-235.
- Havlíček, I. et al. (1971). *Športová príprava mládeže* [Metodický list]. Bratislava: Ústredný výbor Slovenskej telovýchovnej organizácie.
- Hays, K., Maynard, I., Thomas, O., & Bawden, M. (2007). Sources and Types of Confidence Identified by World Class Sport Performers. *Journal Of Applied Sport Psychology*, *19*(4), 434-456.

- Hayslip, B., Petrie, T. A., MacIntire, M. M., & Jones, G. M. (2010). The Influences of Skill Level, Anxiety, and Psychological Skills Use on Amateur Golfers' Performances. *Journal Of Applied Sport Psychology*, 22(2), 123-133.
- Hazell, J., Cotterill, S. T., & Hill, D. M. (2014). An exploration of pre-performance routines, self-efficacy, and performance in semi-professional soccer. *European Journal of Sport Science*.*European journal of sport science*, 14(6), 603-610.
- Hazlett-Stevens, H. (2008). *Psychological approaches to generalized anxiety disorder: A clinician's guide to assessment and treatment*. New York: Springer.
- Hebbelinck, M., Ross, W. D., Carter, J. E. L., & Borms, J. (1980). Anthropometric Characteristics of Female Olympic Rowers. *Canadian Journal of Applied Sports Science*, 5(4), 255-262.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter [High Ability in Childhood and Youth]* (2nd ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (Ed.). (1991). *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung [Identification of Gifted Students]*. Bern: Huber.
- Heller, K. A., & Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Heller, K. A., & Passow, A. H. (1994). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Elsevier.
- Helsen, W. F., Starkes, J. L., & Hodges, N. J. (1998). Team Sports and the Theory of Deliberate Practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 12-34.
- Helsen, W. F., Starkes, J. L., & Winckel, J. V. (2000). Effect of a change in selection year on success in male soccer players. *American Journal of Human Biology*, 12, 729-735.
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Henriksen, K., Diment, G., & Hansen, J. (2011). Professional philosophy: Inside the delivery of sport psychology service at Team Denmark. *Sport Science Review* 20(1-2), 5-21.

- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353-363.
- Herrmann, G. et al. (1976). *Výber talentovanej mládeže v basketbale*. Bratislava: Šport, Slovenské telovýchovné vydavateľstvo.
- Highlen, P. S., & Bennett, B. B. (1979). Psychological Characteristics of Successful and Non-Successful Elite Wrestlers: An Exploratory Study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 123-137.
- Highlen, P. S., & Bennett, B. B. (1983). Elite Divers and Wrestlers: A Comparison between Open-and Closed-skilled Athletes. *Journal of Sport Psychology*, 5, 390-409.
- Hill, D. M., Hanton, S., Matthews, N., & Fleming, S. (2010). A qualitative exploration of choking in elite golf. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4, 221-240.
- Hodaň, B., Šebek, L., & Hoffmannová, J. (2013). *Fenomén X-sportů a aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hodge, T., & Deakin, J. (1998). Deliberate Practice and Expertise in Martial Arts: The Role of Context in Motor Recall. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 260-279.
- Holgado, F. P., Navas, L., & López-Núñez, M. (2010). Goal Orientations in Sport: A Causal Model. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 19-32.
- Holliday, B., Burton, D., Sun, G., Hammermeister, J., Naylor, S., & Freigang, D. (2008). Building the better mental training mousetrap: Is periodization a more systematic approach to promoting performance excellence? *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 199-219.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Origin and Development*. New York: World Books.
- Holmes, P. S., & Collins, D. J. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(1), 60-83.
- Horn, T. (Ed.). (2002). *Advances in sport psychology* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hošek, V. (1979). *Psychická odolnost při neúspěšné činnosti*. Praha: UK.

- Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum.
- Hošek, V., Slepíčka, P., & Hátlová, B. (2005). *Psychologie sportu*. [Učební texty] Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- Hrabal, V., Pavelková, I., & Mann, F. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Hřebíčková, H. (2013). *Mentální trénink v přípravě alpských lyžařů juniorů*. Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Hřebíčková, H., Válková, H., & Sigmund, M. (2013). Účinky mentálního tréninku užitého v přípravě juniorského reprezentanta ČR v alpském lyžování: případová studie. [Unpublished Manuscript.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání*. Praha: Grada Publishing.
- Hůlka, K., Válková, H., Bělka, J., & Válek, Š. (2014). Transformace anglické verze dotazníku Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) do českého jazyka. *Česká kinantropologie*, 18(1), 69-71.
- Hunsicker, P. A., Reiff, G. G., & American Alliance for Health, P. D. (1976). *AAPHER Youth Fitness Test Manual*. Revised 1976 Edition.
- Ingham, S. A., Whyte, G. P., Jones, K., & Nevill, A. M. (2002). Determinants of 2,000 m rowing ergometer performance in elite rowers. *European Journal of Applied Physiology*, 88, 243-246.
- Jackson, S. A., & Csikzentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jacobson, E. (1929). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Janelle, C. M., & Naugle, K. M. (2012). Emotional reactivity. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund, & A. Kamata (Eds.), *Measurement in sport and exercise psychology* (pp. 333–348). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Jankovic, S., Matkovic, B. R., & Matkovic, B. (1997). Functional Abilities and Process of Selection in Soccer. *Communication to the 9th European Congress in Sports Medicine*, 23-26. Portugal: Porto.
- Janssens, M., Van Renterghem, B., Bourgois, J., & Vrijens, J. (1998). Physical Fitness and Specific Motor Performance of Young Soccer Players Aged 11-12 years. Communication to the 2nd Annual Congress of the European College of Sport Science. *Journal of Sports Sciences*, 16, 434-435.
- Jásenský, E. (2015). *Srovnání úrovně mentálních dovedností u hráčů fotbalu Celostátní ligy SCM U19 a Moravskoslezské ligy SCM U19*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Jelínek, M., & Kuchař, J. (2007). *Úspěch a jeho spirituální dimenze*. Praha: Eminent.
- Jelínek, M., & Kůrková, M. (2011). *Strach je přítelem vítězů*. Praha: Starý most.
- Jenčová, A., & Černochová, D. (2011). *WMS-IIIa - Wechslerova zkrácená paměťová škála*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Jensen, A. R. (1999). The g factor: the science of mental ability. *Psicothema*, 11(2), 445-446.
- Jess, M. (1999). Basic Movements and Movement Concepts: a Developmental Framework for a Lifetime of Physical Education, Sport and Exercise [*Unpublished paper*].
- Jess, M., Dewar, K., & Fraser, G. (2004). Basic moves: Developing a foundation for lifelong physical activity. *British Journal of Teaching Physical Education*, 35(2), 23.
- Jirásek, J. (1975). *Číselný čtverec*. Bratislava: Psychodiagnostické procesy a sport.
- Joch, W. (1992) *Das sportliche Talent: Talenterkenung-Talentforderung-Talentperspektiven*. Aachen: Mayer und Mayer.
- Johnson, C. A., & Gilbert, J. N. (2004). The psychological uniform: Using mental skills in youth sport. *Strategies*, 18, 5-9.
- Johnston, T. (1995). *Rock Climbing Basic*. Mechanicsburgh: Stackpole Books.

- Jones, G., & Swain, A. (1995). Predispositions to Experience Debilitative and Facilitative Anxiety in Elite and Non-Elite Performers. *The Sport Psychologist*, 9, 201-211.
- Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., & Visscher, C. (2010). Differences in self-regulatory skills among talented athletes: The significance of competitive level and type of sport. *Journal of sports sciences*, 28(8), 901-908.
- Judge, L. W., Bellar, D., Bell, R. J., & Wanless, E., (2011) Developing a mental game plan: mental periodization for achieving a „flow“ state for the track and field throws Athlete. *The Sport Journal*, 14.
- Jurčová, M. (1984). *Torranceho figurálny test tvorivého myšlenia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kahneman, D., & Nevrlá, E. (2012). *Myšlení, rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvil Publishing..
- Kaiseler, M., Polman, R. C. J., & Nicholls, A. R. (2012). Effects of the Big Five personality dimensions on appraisal coping, and coping effectiveness in sport. *European Journal of Sport Science, European Journal of Sport Science*, 12(1), 62-72.
- Kajbafnezhad, H., Ahadi, H., Heidarie, A. R., Askari, P., & Enayati, M. (2011). Difference between team and individual sports with respect to psychological skills, overall emotional intelligence and athletic success motivation in Shiraz city athletes. *Journal Of Physical Education & Sport*, 11(3), 249-254.
- Kanniyan, A. (2014). Competitive state anxiety: impact of positive self talk - training on junior level football players. *Crnogorska Sportska Akademija, „Sport Mont“*. 44, 42-46.
- Kantowitz, B. H., & Knight, J. (1976). Testing tapping time sharing: Auditory secondary task. *Acta Psychologica*, 40, 343–362.
- Karageorghis, C. I., Terry, P. C., Lane, A. M., Bishop, D. T., & Priest, D. L., (2011). The BASES expert statement on the use of music in exercise. *The Sport and Exercise Scientist*, 28, 18–19.

- Kavková, V. (2015). *Vztah imaginace, floatingu a motorické dovednosti*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Kavková, V., Malůš, M., Taušová, J., Vičar, M., & Moudrá, L. (2014). Jak měřit imaginaci ve sportu – popis dotazníku VMIQ-2. In Dolejš et al. (Eds.), *PhD existence: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. V. Sborník příspěvků* (pp. 48-55). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Keating, J., & Hogg, J. (1995). Precompetitive preparations in professional hockey. *Journal of Sport Behavior*, 18(4), 270.
- Kendzierski, D., & Decarlo, K. J. (1991) Physical Activity Enjoyment Scale: two validation studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13(1), 50–64.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kodým, M., Blahuš, P., & Hříbková, L. (1987). *K psychologii schopností a predikci senzomotorického výkonu*. Praha: Academia.
- Kodým, M., Man, F., Jansa, P., & Válková, H. (1982). *Psychologie tělesné výchovy pro studium učitelství na I. stupni ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kovářová, L., & Kovář, K., (2010). Concentration of attention as a predisposition of performance in junior categories in endurance sports. *Acta Univ. Palacki, Olomouc*, 40 (1), 23-31.
- Kowalski, K. C., & Crocker, P. R. E. (2001). Development and validation of the Coping Function Questionnaire for adolescents in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 136-155.
- Krane, V., & Williams, J. M. (2010). Psychological Characteristics of Peak Performance. In J. M. Williams (Ed.). *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance (6th Ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Kreiner-Phillips, K., & Orlick, T. (1993). Winning after winning: The Psychology of ongoing excellence. *The Sport Psychologist*, 7(1), 31-48.

- Krejčířová, P., Boschek, J., & Dan, J. (2002). WISC-III- Weschlerova inteligenční škála pro děti. Praha: Testcentrum.
- Kruger, P., Potgieter, J., Malan, D., & Steyn, F. (2010). Prior experience, cognitive perceptions and psychological skills of senior South African rugby players. *South African Journal For Research In Sport, Physical Education & Recreation*, 32(1), 69-84.
- Kubička, J. et al. (1993). *Vybrané kapitoly z teorie gymnastiky*. Praha: Karolinum.
- Kučera, M. (1992). *Test koncentrace pozornosti: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o.
- Kuipers, H., & Keizer, H. A. (1988). Overtraining in elite athletes: Review and directions for the future *Sports Medicine*, 6, 79-92.
- Kulmatycki, L., & Bukowska, K. (2007). Differences in experiencing relaxation by sport coaches in relation to sport type and tender, *Human movement*, 8(2), 98-103.
- Kuruc, J., Senka, J., & Cecer, M. (1992). *Bourdonova skúška BoPr-test*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Kvist, J., Sporrstedt, K., & Good, L. (2005). Fear of re-injury: a hindrance for returning to sports after anterior cruciate ligament reconstruction. *Knee Surgery Sports Traumatology Arthrosc.*13(5). 393–397.
- Landers, D.M., & Boutcher, S. H. (1998). Arousal-performance relationships. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed., pp. 197-218). Mountainview, CA: Mayfield.
- Landin, D., & Hebert, E. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 263-282.
- Larsen, C. H., Alfermann, D., & Christensen, M. K. (2012). Psychosocial skills in a youth soccer academy: A holistic ecological perspective. *Sport Science Review*, 21, 51–74.
- Lazarus, A. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Le Scanff, C. (2003). Les méthodes de base de la préparation mentale [The basic methods of mental training]. In C. Le Scanff (Ed.), *Manuel de psychologie du sport-2. L'intervention*

- auprès du sportif* [Sport psychology handbook-2. Interventions for athletes] (pp. 65–118). Paris, France: Editions Revue EP.S.
- Leeuw, M., Goossens, M. E., Linton, S. J., Crombez, G., Boersma, K., Vlaeyen, J. W. (2007). The fear-avoidance model of musculoskeletal pain: current state of scientific evidence. *Journal of Behavior Medicine, 30*, 77-94.
- Lehmann, M., Foster, C., Gastmann, U., Keizer, H., & Steinacker, J. M. (1999). Definition, types, symptoms, findings, underlying mechanisms, and frequency of overtraining and overtraining syndrome. In *Overload, performance incompetence, and regeneration in sport* (pp. 1-6). US: Springer.
- Lemyre, P. N., Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (2006). Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 32-48.
- Lesyk, J. J. (1998). The nine mental skills of successful athletes. In *Annual Conference of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Hyannis, MA*.
- Lethem J., Slade, P. D., Troup, J. D. & Bentley, G. (1983). Outline of a fear avoidance model of exaggerated pain perception-I. *Behavior Research Therapy, 21*(4). 401–408.
- Lewellyn D., Sanchez, X., Asghar, A., & Jones, G. (2008). Self-efficacy, risk taking and performance in rock climbing. *Personality & Individual Differences, 45*(1), 75-81.
- Linnebrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review, 31*(3), 313- 227.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 -year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705-717.
- Lohse, K. R., Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2012). Attentional focus affects movement efficiency. In N. J. Hodges & A. M. Williams (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory & practice* (2nd ed., pp. 40–58). New York: Routledge.

- Lonsdale, C., & Tam, J. T. M. (2008). On the temporal and behavioral consistency of pre-performance routines: An intra-individual analysis of elite basketball players' free throw shooting accuracy. *Journal of Sports Sciences, 26*, 259–266.
- Lykken, D. T., McGue, M., Tellegen, A., & Bouchard, T. J., Jr. (1992). Emergenesis: Genetic Traits That May not Run in Families. *American Psychologist, 47*(12), 1565-1577.
- MacCaffrey, N., & Orlick, T. (1989). Mental Factors Related to Excellence among Top Professional Golfers. *International Journal of Sport Psychology, 20*, 256-278.
- Machač, M. (2009). *Strategie zvládání strachu a zátěže v horolezectví a jejich uplatnění v běžném životě*. Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Brno.
- Machač, M., & Macháčová H. (1988): *Emoce a výkonnost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MacNamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance. Part 1: Identifying mental skills and behaviours. *The Sport Psychologist, 24*(1), 52-73.
- MacNamara, A., Holmes, P., & Collins, D. (2006). The pathway to excellence: The role of psychological characteristics in negotiating the challenges of musical development. *British Journal of Music Education, 23*, 80–98.
- MacNamara, A., Holmes, P., & Collins, D. (2008). Negotiating transitions in musical development: The role of psychological characteristics of developing Excellence. *Psychology of Music, 36*, 335–352.
- Maehr, M. L., & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *The Elementary School Journal, 93*, 593-610.
- Magyar, T. M., & Chase, M. A. (1996). Psychological strategies used by competitive gymnasts to overcome the fear of injury. *Technique, 76*(10), 1-5.
- Mahoney, M. J., & Avenar, M. (1977). Psychology of the Elite Athlete: An Exploratory Study. *Cognitive Therapy and Research, 1*, 135-142.

- Mahoney, M. J., Gabriel, T. J., & Perkins, T. S. (1987). Psychological Skills and Exceptional Athletic Performance. *The Sport Psychologist, 1*, 181-199.
- Malleliu, S. D., Hanton, S., & Jones, G. (2003). Emotional Labelling and Competitive Anxiety in Preparation and Competition. *The Sport Psychologist, 17*, 157-174.
- Mallett, C., & Hanrahan, S., (1997). Race modeling: An effective cognitive strategy for the 100 m sprinter. *The Sport Psychologist, 11*, 72-85.
- Malůš, M. (2014). *Technika omezené zevní stimulace – terapie tmou*. Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Olomouc.
- Mann, D. T. Y., Williams, A. M., Ward, P., & Janelle, C. M. (2007). Perceptual-cognitive expertise in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 457–478.
- Manzo, L. G., Ilva III, J. M., & Mink, R. (2001). The carolina sport confidence inventory. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*(3), 260-274.
- Marini, M., Sgambati, E., Barni, E., Piazza, M., & Monaci, M. (2008). Pain syndromes in competitive elite level female artistic gymnasts. Role of specific preventive-compensative activity. *Italian Journal of Anatomy and Embryology, 113*(1), 47-54.
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test (SCAT)*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., & Smith, D. E. (1990). Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2. In R. Martens, R. S. Vealey, & D. Burton, *Competitive anxiety in sport* (pp. 117-190). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martindale, R. J., Collins, D., & Daubney, J. (2005). Talent Development: A Guide for Practice and Research within Sport. *Quest, 57*(4), 353-75.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2014). Extending the 3 x 2 achievement goal model to the sport domain: The 3 x 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise, 17*, 7-14.

- Maslow, A. H. (1968) *Towards a psychology of being*. New York: The Van Nostrand Company.
- Matějček, Z., & Žlab, Z. (1992). *Zkouška laterality*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Maxwell, J. P., Masters, R. S. W., & Eves, F. F. (2000). From Novice to Know-Now: A Longitudinal Study of Implicit Learning. *Journal of Sports Sciences*, 18, 111–120.
- Mayer, R. E. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: W. H. Freeman.
- McCarthy, P. J., Allen, M. S., & Jones, M. V. (2013). Emotions, cognitive interference, and concentration disruption in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 31(5), 505–515
- McCarthy, P. J., Jones, M. V., Harwood, C. G., & Olivier, S. (2010). What Do Young Athletes Implicitly Understand About Psychological Skills?. *Journal Of Clinical Sport Psychology*, 4(2), 158-172.
- McCloy, C. H., & Young, N. D. (1954). *Test and measurements in health and physical education* (3rd ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.
- McGill, D., L. (1986). *Psychological dynamics of Sport* Champaign: Human Kinetics.
- McGue, M., & Bouchard Jr, T. J. (1998). Genetic and environmental influences on human behavioral differences. *Annual review of neuroscience*, 21(1), 1-24.
- McKay, R. B., Breslow, M. J., Sangster, R. L., Gabbard, S. M., Reynolds, R. W., Nakamoto, J. M., & Tarnai, J. (1996). Translating survey questionnaires: Lessons learned. *New Directions for Evaluation*, 70, 93-104.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum Press.
- Meili, R. (1965). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. 2. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.
- Měkota, K., & Kovář, R. (1995). *Unifit test (6 – 60)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Mellalieu, S. D., Neil, R., Hanton, S., & Fletcher, D. (2009). Competition stress in sport performers: Stressors experience in the competition environment. *Journai of Sport Sciences*, 27, 729-744.

- Meloun, M., & Militký, J. (2004). *Statistické zpracování experimentálních dat*. Praha: Academia.
- Mesagno, C., Hill, D. M., & Larkin, P. (2015). Examining the accuracy and in-game performance effects between pre- and post-performance routines: A mixed methods study. *Psychology of Sport and Exercise, 19*, 85-94.
- Meyers, A. W., Cooke, C. J., Cullen, J., & Liles, L. (1979). Psychological Aspects of Athletic Competitors: A Replication across Sports. *Cognitive Therapy and Research, 3*, 361-366.
- Meyers, M. C., Bourgeois, A. E., LeUnes, A., & Murray, N. G. (1999). Mood and psychological skills of elite and sub-elite equestrian athletes. *Journal of Sport Behaviour, 22*(3), 399-409.
- Meyers, M. C., LeUnes, A., & Bourgeois, A. E. (1996). Psychological Skills Assessment and Athletic Performance in Collegiate Rodeo Athletes. *Journal of Sport Behaviour, 19*, 132-146.
- Mikšík, O. (2004a). *Dotazník SPARO: příručka*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o.
- Miller, W. H., & Heinrich, R. L. (1984). *Personal stress management for medical and dental patients*. Los Angeles: PSM Press.
- Moen, F., Federici, R. A., & Abrahamsen, F. (2015). Examining possible Relationships between mindfulness, stress, schooland sport performances and athlete burnout. *International Journal of Coaching Science, 9*(1), 3-19.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. *International handbook of giftedness and talent*, 141.
- Moran, A. P. (1996). *The Psychology of concentration in sport performers: a cognitive analysis*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Moran, A., Byrne, A., & McGlade, N. (2002). The effects of anxiety and strategic planning on visual search behaviour. *Journal of Sports Sciences, 20*(3), 225–236.

- Morgan, W. P., Brown, D. R., Raglin, J. S., O'Connor, P. J., & Ellickson, K. A. (1987). Psychological monitoring of overtraining and staleness. *British Journal of Sportsmedicine*, *21*, 104-114.
- Morgan, W. P., & Pollock, M. L. (1977). Psychologic characterization of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *301*(1), 382-403.
- Morris, T., Spittle, M., & Watt, A. P. (2005). *Imagery in sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Možný, P., & Praško, J. (1990). *Kognitivně-behaviorální terapie: úvod do teorie a praxe*. Praha: Triton.
- Mudrák, J., & Zábrodská, K. (2013). Lidský potenciál jako psychologický konstrukt. *Československá psychologie*, *57*(3), 201-217.
- Mudrák, J. (2009). Cesty k vrcholu: Faktory rozvoje výjimečného výkonu. (*Doctoral Dissertation*). Retrieved (26.3. 2013) from World Wide Web: http://is.muni.cz/th/44406/fss_d/Disertacni_prace_JMudrak.pdf
- Mudrák, J. (2010). Sprinters in the Course of a Marathon: Withdrawal from Elite Competitive Sport in Adolescence. *Gifted and Talented International*, *25*(2), 125-136.
- Mudrák, J. (2011). 'He was born that way': parental constructions of giftedness. *High Ability Studies*, *22*(2), 199-217.
- Murphy, S. H., Jowdy, D., & Durtschi, S. (1990). *Report on the U. S. Olympic Comittee survey on imagery use in sport*. Colorado Springs, CO: U. S. Olympic Training Center.
- Murphy, S., M., & Jowdy, D. P. (1993). Imagery and mental practice. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 221-250). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Murray, H., A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Murray, J. (1989). *An investigation of competitive anxiety vs. positive affect*. Nepublikovaná diplomová práce, University of Virginia, m Charlottesville.
- Murray, N. P., & Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the Processing Efficiency Theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *25*(2), 171-187.

- Musch, J., & Grondin, S. (2001). Unequal competition as an impediment to personal development: a review of the relative age effect in sport. *Developmental Review, 21*(2), 147-167.
- Nicholls, A. R., & Polman, R. C. (2007). Coping in sport: A systematic review. *Journal of Sports Sciences, 25*(1), 11-31.
- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications for Education. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom*, 211-23. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nideffer, R. M. (1976). Test of attentional and interpersonal style. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 394-404.
- Nideffer, R. M. (1992). *Psyched to win*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nideffer, R. M., & Sagal, M. (1998). Concentration and attention control. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed., pp. 296-315). Mountainview, CA: Mayfield.
- Nideffer, R. M., & Sharpe, R. C. (1978). *ACT: Attention control training*. New York: Wideview.
- Noômen, G., Mohamed, J., Nasri, H., & Brahim, A. (2015). Sensitivity, Internal Consistency and Factorial Structure of the Arabic Version of OMSAT-3. *Advances in Physical Education, 5*(1), 18.
- Norton, K., & Olds, T. (2001). Morphological evolution of athletes over the 20th century. *Sports Medicine, 31*(11), 763-783.
- O'Connor, E. A. (2004). Which questionnaire? Assessment Practice of sport psychology consultants. *The Sport Psychologist, 18*, 464-468.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise, 2*, 139-156.

- Ommundsen, Y., & Lemyre, P. N. (2007). Self-regulation and strategic learning: the role of motivational beliefs and the learning environment in physical education. *Psychology for physical educators*, 141-173.
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2(2), 105-130.
- Orlick, T., & Partington, J. (1998a). Modelling mental links to excellence: MTE-2 for quality performance. *Journal of Excellence*, 2, 65-83.
- Orlick, T. (1986). *Psyching for sport: Mental training for athletes*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Orlick, T. (1992). The psychology of personal excellence. *Contemporary Thought on Performance Enhancement*, 1(1), 109-122.
- Orlick, T. (1996). The wheel of excellence. *Journal of Performance Education*, 1, 3-18.
- Orlick, T. (2008). *In pursuit of excellence* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Orlick, T., & Partington, J. (1998b). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2(2), 105-130.
- Pashabadi, A., Shahbazi, M., Hoseini, S. M., Mokaberian, M., Kashanai, V., & Heidari, A. (2011). The Comparison of mental skills in elite and sub-elite male and female volleyball players. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1538-1540.
- Passow, H. A. (1993). *National/State Policies Regarding Education of the Gifted*. In: K. A. perceptions and psychological skills of senior South African rugby players. *South African Journal For Research In Sport, Physical Education & Recreation*, 32(1), 69-84.
- Perič, T. (2006). *Výběr sportovních talentů*. Praha: Grada Publishing.
- Perič, T., & Kavalířová, G. (2008). Kvalitativní analýza talentovanosti-aneb co je určující pro hráče ledního hokeje? *Česká kinantropologie*, 2(3), 34-46.
- Perič, T., & Suchý, J. (2010). *Identifikace sportovních talentů*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

- Perreaut-Pierre, E. (2000). *La gestion mentale du stress pour la performance sportive*. [Mental stress management for sport performance]. Paris, France: Amphora.
- Pérusse, L., Gagnon, J., Province, M. A., Rao, D. C., Wilmore, J. H., & Skinner, J. S. (2001). Familial Aggregation of Submaximal Aerobic Performance in the HERITAGE Family Study. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 33, 597-604.
- Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, 7, 269-288.
- Petruzzello, S. J., Landers, D. M., & Salazar, W. (1991). Biofeedback and sport/exercise performance: Applications and limitations. *Behavior therapy*, 22(3), 379-392.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Pineschi, G., & Di Pietro, A., (2013) Anxiety Management through Psychophysiological Techniques: Relaxation and Psyching-Up in Sport, *Journal of Sport Psychology in Action*, 4, 181–190.
- Plháková, A. (2004): *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd., Praha: Academia
- Plomin, R., & Deary, I. J. (2015). Genetics and Intelligence Differences: Five Special Findings. *Molecular Psychiatry*, 20(1), 98-108.
- Porter, K. (2003). *The mental athlete*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Porter, K., & Foster, J. (1986). *The mental athlete; Inner training for peak performance*. Dubuque, IA: WMC Brown Publishers
- Portešová, Š. (2005). Poznávací charakteristiky rozumově nadaných předškoláků. In L. Šulová (Ed.). *Problémové dítě a hra* (pp. 20-35), Praha: Raabe.
- Posner, M. I., & Bois, S. J. (1971). Components of attention. *Psychological Review*, 78, 391-408.
- Potaka, L., & Cochrane, S. (2004). Developing bilingual questionnaires: Experiences from New Zealand in the development of the 2001 Maori language survey. *Journal of Official Statistics-Stockholm*, 20(2), 289-300.

- Powell, G. E. (1973). Negative and positive mental practice in motor skill acquisition. *Perceptual and Motor Skills*, 37(1), 312.
- Prokešová, E. (2014). *Mezikulturní převod a validizace dotazníku Group Environment Questionnaire*. Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Ptáček, R., Kuželová, H., & Goetz, M. (2016). Posuzovací škála Connors. Praha: Testcentrum.
- Railo, W. (1986) *Besser sein wenn's zählt*. Friedberg, Pagina GmbH.
- Ramadas, S., Serpa, S., Rosado, A., Gouveia, E., & Maroco, J., (2013). Development and Validation of the Elite Athlete Commitment Scale. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22, 415-425.
- Ravizza, K. (2001). Reflections and insights from the field of performance enhancement consulting. In G. Tenenbaum (Ed.), *Reflections and experiences in sport and exercise psychology* (pp. 197-215). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Régnier, G., & Salmela, J. (1987). Predictors of Success in Canadian Male gymnasts. In B. Petiot, J. H. Salmela, T. B. Hoshizaki (Eds). *World identification systems for gymnastic talent* (pp. 143-150). Montreal: Sport Psyche Editions.
- Régnier, G., Salmela, J. H., & Russell, S. J. (1993). Talent detection and development in sport. In R.N. Singer, M. Murphey, I. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research in Sport Psychology* (pp. 290-313). New York: Macmillan.
- Reilly, B. F. (2000). Anthropometric and physiological predispositions for elite soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18, 669-683.
- Reilly, T., Williams, A. M., Nevill, A., & Franks, A. (2000). A multidisciplinary approach to talent identification in soccer. *Journal of sports sciences*, 18(9), 695-702.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

- Riegerová, J., Přidalová, M., & Ulbrichová, M. (2006). *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Riordan, J. (1993). Rewriting Soviet sports history. *Journal of Sport History*, 20(2), 247-258.
- Roberts, R., Callow, N., Hardy, L., Markland, D., & Bringer, J. (2008). Movement imagery ability: Development and assessment of a revised version of the vividness of movement imagery questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 200-221. [Dostupné též z databáze SPORTDiscus, cit. 2010-06-05].
- Roca, A., Ford, P. R., McRobert, A. P., & Williams, A. M. (2011). Identifying the processes underpinning anticipation and decision-making in a dynamic time-constrained task. *Cognitive Processing*, 12, 301–310. Dostupné z doi:10.1007/s10339-011-0392-1.
- Rotella, R. J., Gansneder, B., Ojala, D., & Billing, J. (1980). Cognitions and coping strategies of elite skiers: An exploratory study of young developing athletes. *Journal of Sport Psychology*, 2, 350-354.
- Rotella, R. J., & Lerner, J. D. (1993). Responding to competitive pressure. In Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp. 528-541). New York. MacMillan.
- Rushall, B. S., Hall, M., & Rushall, A. (1988). Effects of three types of thoughts content instructions on skiing performance. *The Sport Psychologist*, 2, 283-297.
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a Physical Self-Efficacy Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 891-900.
- Sagan, S. S., & Jowet, S. (2010) Validation of a multidimensional measure of fear of failure in a british sample: the performance failure appraisal inventory (PFAI). *International Journal of Coachnig Science*, 4(1), 49-63.
- Salmela, J. H. (1992). *The Ottawa mental skills assessment tool (OMSAT)*. Unpublished manuscript, University of Ottawa, Ottawa, Canada.

- Salmela, J. H., Monfared, S. S., Mosayebi, F., & Durand-Bush, N. (2009). Mental Skill Profiles and Expertise Levels of Elite Iranian Athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 40, 361-373.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., & Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive perspective. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Scanlan, T. K., Russell, D. G., Scanlan, L. A., Klunchoo, T. J., & Chow, G. M. (2013). Project sources in the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 5(5), 525-535.
- Schefke, T., & Gronek, P. (2010). Improving attentional processes in sport: defining attention, attentional skills and attention types. *Studies in physical culture and tourism*, 17, 295-299.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning and performance*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schneider, W., Dumais, S. T., & Shiffrin, R. M. (1982). Automatic/Control Processing and Attention (No. HARL-ONR-8104). Illinois: Univ Champaign Human Attention Research Lab.
- Schoon, I. (1993). Towards a Dynamic-interactive Model of Talent Development: A Life-span Perspective. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 213-225). Oxford: Pergamon Press.
- Schoon, I. (2000). A life span approach to talent development. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 213-223.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2002): The Development of Academic Self-efficacy. In Eccles, J. S., Wigfield, A. (Eds.): *Development of Achievement Motivation*, (pp. 16-32). London: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005): Competence Perceptions and Academic Functioning. In Dweck, C. S., Elliot, A. J. (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*, 85-104. NY: Guilford Press.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. New York: Signet.

- Senka, J. (1994). *BJ. EPI Osobnostný dotazník pre deti*. Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s.r.o.
- Shahbazi, M., Rahimizadeh, M., Rajabi, M. R., & Abdolmaleki, H. (2011). Mental and Physical Characteristics in Iranian Men's Handball National Team, Winner of Silver Medal in Asian Games-2010. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2268-2271.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Short, S. E., Reuter, J., Brandt, J., Short, M. W., & Kontos, A. P. (2004). The relationships among three components of perceived risk of injury, previous injuries and gender in contact sport athletes. *Journal of Sport Psychology*, 6(3), 38-46.
- Short, S. E., Ross-Stewart, L., & Monsma, E. V. (2006). Onwards with the evolution of imagery research in sport psychology. *Athletic Insight*, 8(3), 47-63. [Dostupné tiež z databáze SPORTDiscus, cit. 2012-11-28].
- Short, S. E., Tenute, A., & Feltz, D. L. (2005): Imagery use in sport: Mediation effects for efficacy. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 951-960. [Dostupné tiež z databáze SPORTDiscus, cit. 2012-11-28].
- Shriffin, R. M. (1976). Capacity limitations in information processing, attention, and memory. In W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes* (Vol. 4, pp. 117-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simon, J. A., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, 1, 160-169.
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106, 435-457.
- Simonton, D. K. (2003). When Giftedness Becomes Genius? And When Not? In N. Colangelo, & G. A. Davis. (Eds.), *Handbook of Gifted Education (3rd ed.)* (pp. 358-372). NJ: Pearson Education.

- Simonton, D. K. (2005). Giftedness and Genetics: The Emergent-Epigenetic Model and its Implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3/4), 270-286.
- Singer, R. N. & Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 117-150.
- Singer, R., Hausenblas, H., & Janelle, Ch. M. (2001). *Handbook of Sport Psychology*. Toronto: John Wiley & Sons, Inc.
- Slepička, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2006). *Psychologie sportu*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
- Slováčková, Z., Horáková, P., & Rendoš, D. (2014). *Průvodce personální psychologií*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. opravené vydání. Brno: Barrister & Principal.
- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). Goal Striving, Goal Attainment, and Well-Being: Adapting and Testing the Self-Concordance Model in Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 763-782.
- Smith, H. W. (1994). *The 10 natural laws of successful time and life management: Proven strategies for increased productivity and inner peace*. New York: Warner.
- Smith, R. E., Schutz, R. W., Smoll, F. L., & Ptacek, J. T. (1995). Development and Validation of a Multidimensional Measure of Sport Specific Psychological Skills: The Athletic Coping Skills Inventory - 2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 379-398.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P., & Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The Sport Anxiety Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479-501.
- Solberg, E. E., Berglund, K. A., Engen, O., Ekeberg, O., & Loeb, M. (1996). The effect of meditation on shooting performance. *British journal of sports medicine*, 30(4), 342-346
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-22). New York: Academic.

- Spielberger, C. D. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory, Form Y Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Starkes, J. L. (2000). The Road to Expertise: Is Practice the Only Determinant? *International Journal of Sport Psychology*, 31, 431-451.
- Starkes, J. L., Deakin, J. M., Allard, F., Hodges, N. J., & Hayes, A. (1996). *Deliberate practice in sports: What is it anyway. The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. New Jersey: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (3rd ed.) (pp. 88-99). NJ: Pearson Education.
- Stevenson, M. (1999). *The Use of Mental Skills by Male and Female Athletes*. [Unpublished manuscript]. Canada: University of Ottawa.
- Stuchlíková, I., & Man, F. (2005). Dotazník k měření afektivních stavů. Konfirmační faktorová analýza krátká česká verze. *ČS Psychologie*, 49(5), 459-467.
- Stuntz C. P., & Weiss, M. R. (2003) The influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 421-435.
- Stuntz C. P., & Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 255-263.
- Suinn, R. (1993). Imagery. In Singer, M. Murphey, & Tennant, L. K. (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp. 492-510). New York. Macmillan.
- Svoboda, B., Jansa, P., Kocourek, J., Perič, T., Hercig, S., Karásková, V., Mužík, V., Šafaříková, J., Šimon, J., & Válková, H. (1995). Some motivation determinant of secondary school youth towards physical activities. *AUC – Kinanthrop*, 31(2), 9–56
- Svoboda, M., & Šifaldová, T. (1994). Možnosti diagnostikování imaginativních schopností. *Sborník prací FF BU*, 71-78.

- Šafář, M. (2012). Biopsychosociální rizika vrcholového sportu dětí a mládeže. *Pediatric pro praxi*, 13(6), 401-403.
- Švancara, J., a kol. (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurture of Giftedness. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (3rd ed.) (45-49). NJ: Pearson Education.
- Tanner J., Healy M. J. R., Goldstein H., & Cameron, N. (2001). *Assessment of Skeletal Maturity and Prediction of Adult Height (TW3) Method*. Oxford:Academic Press.
- Tanner, J. M. (1964). *The physique of the Olympic athlete*. London: George Allen & Unwin.
- Tanner, J. M., Whitehouse, R. J., Cameron, N., Marshall, W. A., & Healy, M. J. (1983). *Assessment of Skeletal Maturity and Prediction of Adult Height (TW 2 Method)*. Oxford:Academic Press.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children (I)*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1954). The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent. In W. B. Barbe, J. Renzulli. (Eds.). *Psychology and Education of the Gifted* (pp. 5-19). New York: Irvington Publisher.
- Thatcher, J., Thatcher, R., & Dorling, D. (2004). Gender differences in the pre-competition temporal patterning of anxiety and hormonal responses. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 44(3), 300-308.
- Thelwell, R. C., Greenlees, I. A., & Weston, N. V. (2006). Using psychological skills training to develop soccer performance. *Journal Of Applied Sport Psychology*, 18(3), 254-270.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2011). *Research methods in physical activity* (6th ed.). United States: Human Kinetics.
- Thomas, P. R., Murphy, S. M., & Hardy, L. (1999). Test of Performance Strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sports Sciences*, 17(9), 697-711.

- Thomas, P. R., & Over, R. (1994). Psychological and Psychomotor Skills Associated with Performance in Golf. *The Sport Psychologist*, 8, 73-86.
- Thomas, P. R., Schlinker, P. J., & Over, R. (1996). Psychological and Psychomotor Skills. *Journal Sports Sciences*, 14(3), 255-268.
- Tittel, K. (1965). Zur Biotypologie und funktionellen Anatomie des Leistungssportlers. *Nova Acta Leopoldina*, 30, 172.
- Toering, T. T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of sports sciences*, 27(14), 1509-1517.
- Tomešová, E. (2004). *Závodní úzkost*. Retrieved (27.12.2014) from the World Wide Web: <http://www.ftvs.cuni.cz/katedry/ppd/tomesova.php>. Tomešová, E., & Štochl, J. (2006). Cross-cultural validity and reliability of Czech version of physical self-perception profile. *Acta Universitatis Carolinae Kinathropologica*, 42, 55-62.
- Toner, J., & Moran, A. (2011). The effects of conscious processing on golf putting proficiency and kinematics. *Journal of Sports Sciences*, 29, 673– 683.
- Travis, F. T., Tecce, J, Arenander A., & Wallace, R. K. (2002). Patterns of EEG Coherence, Power, and Contingent Negative Variation Characterize the Integration of Transcendental and Waking States. *Biological psychology*. 61, 293-319.
- Travis, F., Harung, H. S., & Lagrosen Y. (2011) Moral development, executive functioning, peak experiences, and brain patterns in professional and amateur classical musicians: interpreted in light of a Unified Theory of Performance. *Conscious Cognition*, 20(4), 1256–1264.
- Triandis, H. C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: John Wiley.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behaviors*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.

- Urbánek, T. (1997). *Strukturální modelování v psychologii*. Akademie věd České republiky, Psychologie.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika*. Praha: Portál.
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M., & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: Current models and future directions. *Sports Medicine*, 38, 703-714.
- Válková, H. (1990). *Sociálně psychologické faktory a vývoj výkonnosti hráčů košíkové*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vallerand, R. J. (1989). Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires - Implications for Studies in the french language. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Van de Vijver, F. J. R., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.
- Van Ingen Schenau, G. J., De Koning, J. J., Bakker, F. C., & De Groot G. (1996). Performance-influencing factors in homogeneous groups of top athletes: a cross-sectional study. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 28(10), 1305-1310.
- Van Yperen, N. W. (2009). Why some make it and others do not: Identifying psychological factors that predict career success in professional adult soccer. *The Sport Psychologist*, 23, 317-329.
- Vaněk, M., Hošek, V., Rychtecký, A., & Slepíčka, P. (1980). *Psychologie sportu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vaněk, M., Hošek, V., & Svoboda, B. (1974). *Studie osobnosti ve sportu*. UK Praha.
- Vašenda, M. (2011). *Proces pilotní standardizace české verze dotazníku SERVQUAL pro oblast sportovních služeb*. Retrieved 5. 7. 2012 from World Wide Web: http://is.cuni.cz/studium/dipl_st/index.php?doo=detail&did=92700
- Vazini Taher, A., & Shahbazi, M. (2013). Functional Capacities and Mental Skills Necessary for Expertise in Soccer. *Iranian Journal of Health and Physical activity*, 4(1), 44 – 50.

- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Vealey, R. S. (2007). Mental skills training in sport. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 287-309), (3rd ed.). Chichester: John Wiley and Sons.
- Vealey, R. S., Hayashi, S. W., Garner-Holman, M., & Gicobbi, P., (1998). Source of Sport Confidence: Conceptualization and Instrument Development. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 20, 54 – 80.
- Vianna, J., & Newton, S. (2005). OMSAT-3* - Ottawa Mental Skills Assessment Tool 3 - Português, *Tradução/Outra*.
- Vičar M. (2016). *Etické otázky spojené s identifikací sportovního talentu*. [Manuscript submitted for publication].
- Vičar, M., & Válková, H., (2014). Identifikace sportovního talentu u dětí. *Svět nadání*, 3(2), 32-60.
- Vičar, M., (2011). *Vývoj prožívání strachu u horolezců*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Brno.
- Vičar, M., Protič, M., & Válková, H. (2014). *Sportovní nadání – psychologická perspektiva*. Olomouc: Vydavatelství UP.
- Vičar, M., Válková, H. & Protič, M. (2016). *Vybrané modely rozvoje sportovního talentu. Telesná kultura a sport*. Manuscript submitted for publication.
- Vittinová, D. (1992). Vztah mezi úzkostí a školním výkonem žáků středních odborných učilišť. *Československá psychologie*, 36(4), 353 – 363.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 1-9.
- Volkov, V. M., & Filin, V. P. (1983). *Sport Selection*. Physical Culture and Sport. Moscow: vydavatelství

- Vomáčko, S. & Boštíková, S. (2003) *Lezení na umělých stěnách: bouldering a obtížnost, bezpečné lezení, trénink, jak s dětmi*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Vonkomer, J. (1992). *Disjunktívny reakčný cas II (DRC-II)*. Bratislava: Psychodiagnostika s.r.o.
- Walsh, A. E. (2011). The Relaxation Response: A Strategy to Address Stress. *International journal of Athletic Therapy & training*, 16, 20-23.
- Wang, C. K., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Waples, S. B. (2005). Psychological characteristics of elite and non elite level gymnasts. On-line Texas Digital Library.
- Watt, A. P., Morris, T., & Andersen, M. B. (2004). Issues in the development of a measure of imagery ability in sport. *Journal of mental imagery*, 28(3), 149-180. [Dostupné též z databáze PsycINFO, cit. 2010-05-20].
- Weinberg, R. (2008). Does imagery work? Effects on performance and mental skills. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 3(1). [Dostupné též z databáze SPORTDiscus, cit. 2012-11-28].
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport & exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., & Williams, J. M. (2006). Integrating and implementing a psychological skills training program. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 425- 457), (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Weinberg, R., Butt, J., Knight, B., Burke, K. L., & Jackson, A. (2003). The relationship between the use and effectiveness of imagery: An exploratory investigation. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 26-40. [Dostupné též z databáze SPORTDiscus, cit. 2012-11-28].
- Weiss, W. M., Weiss, M. R., & Amorose, A. J. (2010). Sport commitment among competitive female athletes: Test of an expanded model. *Journal of Sports Sciences*, 28(4), 423–434.

- Werner, O. & Campbell, D. (1970). Translating, Working through interpreters and the problem of decentering. In: R. Naroll and R. Cohen (eds.), *Handbook of Cultural Anthropology* (pp. 420-434). New York: American Museum of National History.
- Weston, N. J. V., Thelwell, R. C., Bond, S., & Hutchings, N. V. (2009). Stress and coping in single-handed round-the-world ocean sailing. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*, 460–474.
- Wickens, C. D. (1980). The structure of attentional resources. In R. Nickerson (Ed.), *Attention and performance VIII* (pp. 239–257). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Wigglesworth, J. C., Young, B. W., Medic, N., & Grove, J. (2012). Examining gender differences in the determinants of Masters swimmers' sport commitment. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*(3), 236–250.
- Williams, A. M. (2000). Perceptual Skill in Soccer: Implications for Talent Identifications and Development. *Journal of Sport Sciences, 18*(9), 757-750.
- Williams, A. M., & Davids, K. (1995). Declarative knowledge in sport: A byproduct of experience characteristic of expertise? *Journal of Sport & Exercise Psychology, 17* 259-275.
- Williams, A. M., & Ford, P. R. (2013). “Game intelligence”: Anticipation and decision making. In A. M. Williams (Ed.), *Science and Soccer: Developing elite performers* (1st ed., pp. 105–121). New York: Routledge.
- Williams, A. M., & Franks, A. (1998). Talent identification in soccer. *Sport Exercise and Injury, 4*, 159-165.
- Williams, A. M., & Reilly, T. (2000). Talent Identification and Development. *Journal of Sport Sciences, 18*, 657-667.
- Williams, J. M. (2006). *Applied Sport Psychology – Personal growth to peak performance*. New York: McGraw-Hill.

- Williams, J. M., & Harris, D. V. (1998). Relaxation and energizing techniques for regulating of arousal. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed., pp. 219-236). Mountain View, CA: Mayfield.
- Williams, J. M., & Krane, V. (2001). Psychological characteristics of peak performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th Edition, pp. 137-147). Mountain View, CA: Mayfield.
- Williams, J. M., & Straub, W. F. (2006). Sport psychology: Past, present, future. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., pp. 137-147). New York, NY: McGraw-Hill.
- Wilson, M. R., Vine, S. J., & Wood, G. (2009). The influence of anxiety on visual attentional control in basketball free throw shooting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *31*(2), 152–168.
- Wilson, M. R., Wood, G., & Vine, S. J. (2009). Anxiety, attentional control, and performance impairment in penalty kicks. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *31*(6), 761–775.
- Winter, S., MacPherson, A. C., & Collins, D., (2014). To Think, or Not to Think, That Is the Question. *Sport, Exercise, and Performance Psychology* *3*(2), 102–115
- Wolpe, J. (1990). *The practice of behavior therapy*. (4th ed.), New York: Pergamon Press.
- Woodcock, C., Cumming, J., Duda, J. L., & Sharp, L. (2012). Working within an individual zone of optimal functioning (IZOF) framework: Consultant practice and athlete reflections on refining emotion regulation skills. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*, 291–302.
- Woodman, T., & Hardy, L. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, *21*(6), 443-457.
- Woofolk, R., Parrish, W., & Murphy, S. M. (1985). The effects of postive and negative imagery on motor skill performance. *Cognitive Therapy and Research*, *9*, 335-341.
- Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: A review of 15 years. *International Review of Sports and Exercise Psychology*, *6*, 77–104.

- Wulf, G., Lauterbach, B., & Toole, T. (1999) The Learning Advantages of an External Focus of Attention in Golf, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 120-126.
- Wylleman, P., & Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transition faced by athletes. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental and exercise psychology: A lifespan Perspective* (pp. 507-527). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Yamagishi, T. (1998). The Provision of a Sanctioning System in the United States and Japan. *Social Psychology Quarterly*, 51 (3):265–271.
- Yang, N., MacArthur, D. G., Gulbin, J. P., Hahn, A. G., Beggs, A. H., Easteal, S., & North, K. (2003). ACNT3 Genotype is Associated with Human Elite Athletic Performance. *American Journal of Human Genetics*, 73(3), 627-631.
- Yun Dai, D., & Coleman, L. J. (2005). Introduction to the Special Issue on Nature, Nurture and Development of Exceptional Competence. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, (3/4), 254-269.
- Zaichkowsky, L., & Takenaka, K. (1993). Optimizing arousal level. In Singer, R. N., Murphey M., & Tennant, L. K. (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York. Macmilian.
- Ziegler, S. G. (1987). Effects of stimulus cuing on the acquisition of ground strokes by beginning tennis players. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 405-411.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *M. Bockacrts, PR Pintrich, & M. Zeidner (Eds), Handbook of sch—regulation*, 13-39.

9 PŘÍLOHY

9.1 PŘÍLOHA Č. 1: KORELAČNÍ MATICE

9.1.1 VÝSLEDKY 1. VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Korelační matice položek škály Stanovování cílů

	SC1	SC2	SC3	SC4
SC1	1,00	0,49	0,43	0,46
SC2	0,49	1,00	0,49	0,38
SC3	0,43	0,49	1,00	0,45
SC4	0,46	0,38	0,45	1,00

Korelační matice položek škály Sebedůvěra

	SB1	SB2	SB3	SB4
SB1	1,00	0,51	0,44	0,51
SB2	0,51	1,00	0,38	0,56
SB3	0,44	0,38	1,00	0,31
SB4	0,51	0,56	0,31	1,00

Korelační matice položek škály Odhodlání

	O1	O2	O3	O4
O1	1,00	0,52	0,52	0,48
O2	0,52	1,00	0,61	0,61
O3	0,52	0,61	1,00	0,72
O4	0,48	0,61	0,72	1,00

Korelační matice položek škály Mentální trénink

	MT1	MT2	MT3	MT4
MT1	1,00	0,56	0,49	0,39
MT2	0,56	1,00	0,40	0,40
MT3	0,49	0,40	1,00	0,31
MT4	0,39	0,40	0,31	1,00

Korelační matice položek škály Zaměření pozornosti

	ZP1	ZP2	ZP3	ZP4
ZP1	1,00	0,35	0,31	0,41
ZP2	0,35	1,00	0,47	0,30
ZP3	0,31	0,47	1,00	0,38
ZP4	0,41	0,30	0,38	1,00

Korelační matice položek škály Plánování soutěže

	PS1	PS2	PS3	PS4
PS1	1,00	0,47	0,36	0,22
PS2	0,47	1,00	0,51	0,36
PS3	0,36	0,51	1,00	0,45
PS4	0,22	0,36	0,45	1,00

Korelační matice položek škály Aktivace

	A1	A2	A3	A4
A1	1,000	,449	,355	,404
A2	,449	1,000	,410	,303
A3	,355	,410	1,000	,450
A4	,404	,303	,450	1,000

9.1.2 VÝSLEDKY 2. VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Korelační matice položek škály Stanovování cílů

	SC1	SC2	SC3	SC4
SC1	1,000	,414	,396	,444
SC2	,414	1,000	,472	,407
SC3	,396	,472	1,000	,450
SC4	,444	,407	,450	1,000

Korelační matice položek škály Sebedůvěra

	SB1	SB2	SB3	SB4
SB1	1,000	,471	,425	,459
SB2	,471	1,000	,343	,575
SB3	,425	,343	1,000	,295
SB4	,459	,575	,295	1,000

Korelační matice položek škály Odhodlání

	O1	O2	O3	O4
O1	1,000	,472	,474	,460
O2	,472	1,000	,590	,534
O3	,474	,590	1,000	,710
O4	,460	,534	,710	1,000

Korelační matice položek škály Zaměření pozornosti

	ZP1	ZP2	ZP3	ZP4
ZP1	1,00	0,51	0,41	0,57
ZP2	0,51	1,00	0,47	0,45
ZP3	0,41	0,47	1,00	0,47
ZP4	0,57	0,45	0,47	1,00

Korelační matice položek škály Mentální trénink

	MT1	MT2	MT3	MT4
MT1	1,00	0,54	0,51	0,40
MT2	0,54	1,00	0,41	0,39
MT3	0,51	0,41	1,00	0,37
MT4	0,40	0,39	0,37	1,00

Korelační matice položek škály Plánování soutěže

	PS1	PS2	PS3	PS4
PS1	1,00	0,49	0,40	0,24
PS2	0,49	1,00	0,55	0,37
PS3	0,40	0,55	1,00	0,43
PS4	0,24	0,37	0,43	1,00

9.2 PŘÍLOHA: ANGLICKÉ ZNĚNÍ OTÁZEK OMSAT-3*

Č. O.	Český překlad OMSAT-3*	Anglický originál
1	Stanovuji si denní tréninkové cíle.	I set daily training goals.
2	Věřím, že dokážu uspět ve svém sportu navzdory překážkám, na které narazím.	I believe I can succeed in my chosen activity in spite of any obstacles I encounter.
3	Je pro mne snadné relaxovat.	I find it easy to relax.
4	V mém sportu existuje řada věcí, které jsou potenciálně nebezpečné a ze kterých mám strach.	There are a number of things in my sport that are potentially dangerous and make me afraid.
5	Když jsem při tréninku unavený/á, umím navýšit svou úroveň energie.	I can increase my energy level when I am tired in training.
6	Mívám problémy s výkonností, protože jsem příliš nervózní.	I experience performance problems because I am too nervous.
7	Jsem odhodlaný/á se svým sportem nikdy nepřestat.	I am determined to never give up in my sport.
8	Ztrácím koncentraci během důležitých soutěží/zápasů.	I lose my focus during important competitions.
9	Snadno si v mysli vytvářím mentální obrazy.	I find it easy to create mental images.
10	Stanovuji si náročné, ale dosažitelné cíle.	I set difficult but achievable goals.
11	Plánuji určitý soubor činností, které provádím před soutěží/zápasem.	I plan a regular set of things to do before a competition.
12	Jednám sebejistě i v obtížných sportovních situacích.	I act confidently even in difficult sport situations.
13	Mentální trénink svého sportu provádím každodenně.	I mentally practice my sport on a daily basis.
14	Při soutěží/zápase mé tělo zbytečně ztuhne.	My body tightens unnecessarily in competition.
15	Ztrácím koncentraci během každodenního tréninku.	I lose my focus during daily training.
16	Je pro mne těžké trénovat kvůli strachu, který souvisí s mým sportem.	I find it difficult to train because of the fear involved in my sport.
17	Jsem odhodlaný/á stát se vynikajícím sportovcem ve své disciplíně.	I am committed to becoming an outstanding competitor.
18	Je pro mne snadné měnit obrazy ve své mysli.	I find it easy to change images in my mind.
19	Umím si vědomě snížit napětí ve svalech.	I can consciously decrease the tension in my muscles.
20	Když se při soutěží/zápase cítím příliš uvolněný/á, umím zvýšit svou energetickou hladinu.	I can increase my energy level when I am too relaxed in competition.

21	Provádím mentální trénink svého sportu s představou maximálního výkonu.	I mentally practice my sport with maximum performance in mind.
22	Při soutěži/zápase vedou mé chyby často k dalším chybám.	Mistakes often lead to other mistakes when I compete.
23	Stanovuji si cíle, které přispívají ke zlepšování běžných složek mého sportovního výkonu.	I set goals to improve daily aspects of my performance.
24	Bojím se prohrávat.	I am afraid to lose.
25	Plánuji si stálou sadu věcí, které si před soutěží/zápasem promyslím.	I plan a regular set of things to think about before a competition.
26	Mám jasné mentální obrazy.	I have clear mental images.
27	Když mě něco v průběhu soutěže/zápasu rozruší, je pro mne těžké získat znovu kontrolu sám/sama nad sebou.	I find it hard to regain control of myself after getting upset during a performance.
28	Věřím, že je v mých možnostech dosáhnout svých cílů.	I believe I have the personal capacity to achieve my goals.
29	Je pro mne snadné rychle relaxovat.	I find it easy to relax quickly.
30	Jsem ochotný/á obětovat většinu ostatních věcí, abych vynikl/a ve svém sportu.	I am willing to sacrifice most other things to excel in my sport.
31	V některých situacích v tréninku je pro mne těžké se soustředit.	I find it difficult to concentrate in certain training situations.
32	Velké publikum mne při soutěži/zápase znervózňuje.	I find that big crowds get me nervous in competition.
33	Při představování dokážu pociťovat pohyby.	I can feel movements in my imagery.
34	V průběhu soutěže/zápasu je pro mne těžké dostat z hlavy nečekanou událost.	I find it hard to get an unexpected event off my mind during competition.
35	Můj mentální trénink je plánovaný.	My mental practice is planned.
36	Podávám lepší výkon při tréninku než v soutěži/zápase.	I compete better in practice than I do in competition.
37	Dokážu sám sebe snadno nabudit na optimální úroveň, při které podávám nejlepší výkony.	I can easily activate myself up to an optimal level where my performance is at its best.
38	Mám problémy s udržení koncentrace po dobu celé/celého soutěže/zápasu.	I have difficulty remaining focused throughout an entire competition.
39	Jsem odhodlanější zlepšovat se ve svém sportu než v čemkoliv jiném v mém životě.	I feel more committed to improve in my sport than to anything else in my life.
40	Plánuji si stálý seznam věcí, které provedu v průběhu soutěže/zápasu.	I plan a regular set of things to do during a competition.
41	Mé cíle mě motivují pracovat usilovněji.	My goals push me to work harder.

42	Umím účinně relaxovat během kritických momentů při soutěži/zápasu.	I can relax effectively during critical moments in a competition.
43	Je pro mne těžké v rámci tréninku získat kontrolu nad věcmi a omezit tak své obavy.	I find it hard to gain control of things to reduce my fears in training.
44	Během tréninku přemítám nad svými chybami.	I dwell upon mistakes during training.
45	Provádím mentální trénink kritických soutěžních/zápasových situací.	I mentally practice for critical situations in competition.
46	Pokud se cítím v průběhu soutěže/zápasu bez energie, jsem schopný/á se snadno nabudit.	I can easily activate myself before a competition if I am down.
47	Mám plán, který zahrnuje určitá pomocná slova, které si říkám při soutěži/zápase.	I have a plan that includes certain cue words I say to myself in competition.
48	Jsem sebejistý/á ve většině aspektů svého výkonu.	I am confident in most aspects of my performance.