

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Sportovcovo vnímání trenérova chování a preferované trenérovo chování u  
hráčů týmových a individuálních sportů**

**The Athlete's perception of coaches' behavior and preferred coaching  
behavior within team sport athletes and individual sport athletes**



**Magisterská diplomová práce**

Autor: Bc. Veronika Kubešová

Vedoucí práce: Mgr. Michal Šafář, Ph.D

Olomouc

**2018**

**Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Sportovcovo vnímání trenérova chování a preferované trenérovo chování u hráčů týmových a individuálních sportů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 29.11.2018

Podpis .....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Michalu Šafářovi Ph.D, za jeho cenné rady, ochotu a vstřícný přístup. Děkuji také PhDr. Danielu Dostálovi Ph.D. za odbornou konzultaci ohledně zpracování statistických dat. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Veronice Balákové Ph.D za poskytnutí podkladů k testové metodě. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. A v neposlední řadě také své rodině a přátelům za jejich neutuchající podporu. Speciální poděkování bych ráda věnovala své kolegyni a kamarádce Mgr. Kateřině Bukačové za její obrovskou oporu.

## Obsah

Úvod.....	5
I. Teoretická část diplomové práce.....	6
1. Sport.....	7
1.1. Týmový vs. individuální sport.....	7
1.2 Tenis a volejbal z pohledu psychologické typologie sportu .....	8
2. Vedení ve sportu .....	10
2.1 Typologie trenéra a trenérské styly vedení .....	11
2.1.1 Model chování vůdce .....	13
2.1.2 Vícedimenzionální model chování.....	15
2.1.3. Transformační vedení.....	18
2.1.4. Čtyři komponenty efektivního vedení.....	20
2.2 Role a činnost trenéra .....	24
2.3. Vztah trenéra se sportovcem .....	26
2.3.1. Modely vztahu trenéra se sportovcem.....	29
2.3.2 Komunikace mezi trenérem a sportovcem.....	33
2.4 Trenérovo chování.....	36
2.4.1 Vliv očekávání trenéra na sportovce .....	38
2.5 Preferované vedení ve sportu .....	42
II. Praktická část diplomové práce .....	44
3. Výzkumný problém, cíle, hypotézy .....	45
3.1 Výzkumný problém .....	45
3.2 Cíle práce .....	46
3.3 Výzkumné hypotézy .....	46
4. Popis metodologického rámce a metod.....	48
4.1 Výzkumný design .....	48
4.2 Metody získávání dat.....	48
4.3 Použité testové metody.....	49

4.4 Metody zpracování a analýzy dat .....	51
4.5 Etická stránka výzkumu.....	51
5. Charakteristika výzkumného souboru .....	52
6. Výsledky .....	57
6.1 Deskriptivní statistika .....	57
6.2 Testování hypotéz.....	68
6.2.1 Platnost hypotéz.....	71
7. Diskuze .....	72
7.1 Limity výzkumu a návrhy k pokračování .....	75
8. Závěry .....	77
9. Souhrn .....	78
Použité zdroje .....	81
Seznam příloh	

## Úvod

Jedním z hlavních úkolů trenéra je vést sportovce takovým způsobem, aby jeho svěřenec v rámci svých kompetencí dosáhl svého maxima. Je tedy nezbytné, aby trenér poznal nejen sportovcovu fyzickou stránku, ale je více než důležité, aby právě poznal i sportovcovy psychické vlastnosti, které taktéž velkou měrou ovlivňují jeho výkon. Pokud trenér zjistí, jaký je jeho svěřenec také po psychické stránce a dokáže se k němu chovat adekvátním způsobem, jaký sportovec vyžaduje a potřebuje, teprve pak dokáže trenér plně rozvíjet hráčův potenciál. Právě dobrá interakce mezi trenérem a sportovcem zvyšuje hráčovou motivaci a vytváří příjemné, pozitivní a uspokojivé klima ve kterém se může sportovec lépe rozvíjet.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak sportovci vnímají chování svého trenéra a jaké trenérovo chování preferují.

Naše práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna na dvě hlavní kapitoly. V první kapitole se zabýváme rozdíly mezi individuálním a týmovým sportem a jejich charakteristikami dle psychologické typologie sportu. V druhé hlavní kapitole se pak zabýváme vedením ve sportu, konkrétně typologií trenéra a trenérskými styly. Dále se v teoretické části zabýváme rolí a činnostmi trenéra, vztahem trenéra se sportovcem a modely tohoto vztahu, trenérovým chováním a jeho vlivem na sportovce a v neposlední řadě také preferovaným vedením ve sportu.

V praktické části se pak zabýváme metodologickou stránkou výzkumu, charakteristikou výzkumného souboru, statistickým zpracováním dat a interpretací našich výsledků, které následně v diskuzi porovnáváme s výsledky dalších výzkumů.

## **I. Teoretická část diplomové práce**

# 1. Sport

V této kapitole se v první řadě zabýváme rozdíly týmového a individuálního sportu. Vzhledem k tomu, že naše práce je zaměřená na volejbal a tenis, věnujeme se pak v další části jejich psychologické typologii.

## 1.1. Týmový vs. individuální sport

V týmových sportech skupina dvou a více jedinců pracuje společně na porážce soupeře. Výsledek soutěže nejčastěji vychází z kolektivního úsilí skupiny, což je protikladem individuálního úsilí u jednotlivců. V týmovém sportu se setkáváme se skupinovou či týmovou dynamikou, kooperací, žárlivostí či závistí, sounáležitostí, skupinovou motivací, ale i konflikty mezi jedinci v týmu (Frank, 2003).

Naproti tomu v individuálně zaměřeném sportu funguje jedinec pouze sám za sebe. Ve většině individuálních sportů se jedinec snaží svého soupeře porazit sám, příkladem takového sportu je například box. Avšak některé individuální sporty umožňují i to, aby se soutěže účastnili na jedné straně dva jednotlivci, příkladem tohoto druhu sportu je čtyřhra v tenisu (Frank, 2003).

Pravděpodobně největší rozdíl mezi týmovým a individuálním sportem je v motivaci sportovců. Zatímco v individuálních sportech je sportovec sám odpovědný za trénink a strategii potřebnou k úspěchu, v týmových sportech musí mezi sebou členové týmu kooperovat, aby došli k vítězství (Parnell, 2014).

U týmových sportů je sportovní úspěch ovlivněn více proměnnými. Obecně, samozřejmě s jistými výjimkami, lze u týmových sportů říci, že nezáleží na tom, který tým vlastní nejlepší hráče, neboť celkový úspěch záleží na týmu jako celku, bez ohledu na talent jednotlivých hráčů v týmu. Sportovci musí spoléhat mimo sebe také na své spoluhráče. Neboť skupina hráčů, která spolu nedokáže kooperovat a směřovat ke stejnému cíli, jen těžko dovede tým k vítězství. Individuální sport naopak vyžaduje jinou dynamiku, která řídí úspěch. Sportovci potřebují vyšší míru sebevědomí, disciplíny a odhodlanosti pro sport. Na rozdíl od týmového sportu nikdo sportovci lidově řečeno „nekryje záda“ a hráč se tak musí spolehnout výhradně na sebe, veškerý úspěch či neúspěch tak záleží pouze na jednotlivci (Lindauer, 2000).

Jako jeden z dalších rozdílů mezi týmovými a individuálními sporty lze uvést míru disciplíny; individuální sporty podporují vyšší míru disciplíny u sportovců, ale hráči týmových sportů si sport zase více užívají (Tauer & Harackiewicz, 2004).



Když se rozhodujeme, jaký styl koučování či vedení ve sportu zvolíme, jedním z důležitých aspektů, který bychom měli zvážit, je právě typ sportu. Některé sporty vyžadují, aby trenér více udával směr a rozdával pokyny. Obecně platí, že u týmových sportů závisí styl vedení na struktuře skupinového úsilí a na úrovni koordinace mezi aktivními hráči (Martens, 1987). Podle Ecclese a Trana (2012) právě týmové sporty vyžadují v porovnání s individuálními sporty více direktivní přístup a týmoví sportovci upřednostňují autokratické vůdce více než individuální sportovci. Dle autorů je zmíněný jev preferován kvůli časovým možnostem; v týmových sportech je obvykle k dispozici méně času pro učinění rozhodnutí, a tak je trenér orientovaný na úkol více žádoucí.

## **1.2 Tenis a volejbal z pohledu psychologické typologie sportu**

Nyní bychom rádi přešli k jednotlivým sportům, které jsou typickými představiteli individuálního či týmového sportu a se kterými pracujeme dále v praktické části.

**Tenis** je sportovní hra síťového typu. Hrací plochy soupeřů jsou od sebe odděleny sítí a jde tedy o sportovní hru *neinvazivní*. Úkolem každého ze soupeřících hráčů je dopravit pomocí rakety míč do pole soupeře, tak aby ho nebyl schopen soupeř vrátit zpět. Tenis se hraje buď v podobě dvouhry, kdy proti sobě stojí jednotlivci (muži nebo ženy), nebo v podobě čtyřhry, která se hraje v páru (muži, ženy nebo smíšené páry). Doba utkání se odvíjí od zisku počtu stanovených bodů v setech a dosažením určeného počtu vítězných setů (Táborský, 2005). Ač je tenis sportem individuálním, rozvíjí rovněž smysl pro kolektiv, neboť klubové soutěže družstev i každá čtyřhra jsou vlastně soutěžemi kolektivů (Jankovský, 2002).

Jak uvádí Jankovský (2002), tenis je jedním z nejrozšířenějších individuálních sportů na světě. Jeho charakteristickým znakem je rychlý let míče po dvorci a rychlé střídání soupeřů ve styku s míčem. Tenis klade velké nároky nejen na fyzickou přípravu hráče, ale zároveň i na psychiku hráče. Hra vyžaduje obratnost a nervosvalovou koordinaci. Z hlediska psychiky jsou kladeny značné požadavky na psychickou odolnost, schopnost rychle se rozhodovat, přesné vnímání, schopnost zvládat agresivitu, hněv a neméně důležitá je schopnost anticipace. Stěžejní vlastností vedoucí k úspěchu je rozvoj taktického myšlení, dále schopnost odhadu vzdálenosti v prostoru a kinestetická citlivost (Bompa & Haff, 2009).

**Volejbal** se řadí mezi *nekontaktní* týmové, síťové sporty. Hřiště je rozdělené na dvě stejné poloviny, uprostřed hřiště se nachází síť, hráči brání svou polovinu hřiště a útočí do pole soupeře. Hráči se snaží získat bod tak, že na soupeřovu stranu dostanou míč takovou rychlostí, silou nebo dovedností, že ho již nebude možné vrátit zpět. Hra je rozdělena na sety, set vyhrává to družstvo, které jako první nasbírá 25 bodů, s podmínkou, že musí být ve skóre minimálně dvoubodový rozdíl. Utkání vyhrává to družstvo, které jako první vyhraje ve třech setech (Císař, 2005).

Jak uvádí Táborský (2007), volejbal patří k jednomu z nejrozšířenějších týmových sportů na světě. K utkání může nastoupit nejvýše dvanáct hráčů, v samotné hře musí být vždy šest hráčů každého družstva. Podle Císaře (2005) volejbal spojuje prvky nejen týmové spolupráce, ale také individuálních dovedností, tvořivosti, disciplíny, kázně a vypjatého úsilí při dynamické námaze.

U nás první psychologickou typologii sportovních činností vypracoval v 70. letech Kodým, jako součást práce o psychologických otázkách výběru sportovních talentů. Kodým rozdělil sportovní činnosti do čtyř kategorií. Podle jeho typologie spadá volejbal i tenis shodně do třetí skupiny, kterou nazývá skupinou anticipačních sportů, někdy též nazývanou skupinou sportů heuristických. Podle jeho názoru, „*to jsou sporty, jejichž psychologickým základem je předvídání (anticipace) následných dějů a tvořivé řešení vyskytujících se problémových úloh*“ (Slepička, Hošek & Hátlová, 2009, 25). Kodým pak dále dodává, že je však důležité vzít v potaz to, zda se jedná o činnost jednotlivce, v individuálních rozhodovacích procesech, nebo naopak skupinových, kde jde o součinnost týmu, většinou v reakci na konání soupeře.

Kodýmovu typologii pak dále přepracovali Dovalil a Choutková (1988). Tenis řadí do skupiny sportů individuálně úpolových, pro které jsou typické nároky na psychiku jako: rychlost reakce rozhodování, taktické myšlení, vnímání, sebeovládání, volní vlastnosti a tvořivost. Volejbal pak řadí do skupiny sportů kolektivně úpolových, u kterých jsou typické tyto nároky na psychiku: soustředění a selektivita pozornosti, dále předvídání, rychlost reakce rozhodování, volní vlastnosti, taktické myšlení, ochota ke spolupráci a tvořivost.

## 2. Vedení ve sportu

Když se bavíme o vedení ve sportu, většina z nás si představí právě tu jednu osobu, která sportovce vede nejen v tréninku, ale i v soutěžích. Ale jak tuto osobu v českém prostředí nazýváme? Kouč nebo trenér?

V českém jazyce používáme nejčastěji označení trenér, které je přejato z anglického slovesa “to train“, což znamená vyučovat, instruovat, připravovat. Právě ono slovo trenér, z anglického “trainer“, u nás zdomácnělo „*pro označení funkce člověka, který zajišťuje, a hlavně vede trénink sportovce*“ (Svoboda, 2007, 118). Když se ovšem podíváme do zahraniční literatury, zjistíme, že slovo trenér tam je chápáno poněkud odlišně. Jako trenér je v zahraniční literatuře označován člověk, který se stará hlavně o sportovcovu kondici, a tak našemu označení trenér v zahraniční literatuře odpovídá spíše označení “coach“ (Svoboda, 2007).

V českém prostředí je však podle Slepíčky (1988) kouč ten, kdo připravuje sportovce stejně jako trenér v bezprostřední přípravě před a po soutěži, ale hlavní slovo má kouč právě při samotném vedení sportovce přímo v soutěži. Jak tedy vidíme, role trenéra je dominantní v časovém úseku přípravy na soutěž a během dalšího tréninkového procesu po soutěži. Naopak role kouče převažuje přímo v průběhu soutěže. Avšak obě role se slučují v krátkodobé přípravě před a po soutěži.

Když se podíváme do historie, definicí toho, kdo je trenér vzniklo nespočet. Jednou z prvních je ta od Hemphilla a Coonse (1957), kteří vedení ve sportu popsali jako chování jedince, který směřuje skupinové aktivity směrem ke společně sdíleným cílům.

Jako další si uveďme definici od Barrowa (1977), dle jeho slov je vedení behaviorální proces ovlivňující jednotlivce a skupiny směrem k vytyčeným cílům. Chemers (1997) chápal vedení ve sportu jako sociální vliv, při kterém je jedna osoba schopna pomoci a podpořit ostatní při dosahování úspěchu a společných cílů.

Jak si tedy můžeme povšimnout, několik klíčových komponent je všem definicím vedení ve sportu společných:

- 1) vedení probíhá nejen u jednotlivců, ale také v rámci skupiny, kde musí trenér pracovat i se skupinovou dynamikou,
- 2) vedení je behaviorální proces, při kterém trenér mění či směřuje chování jednotlivců,

3) vedení vyžaduje mezilidský kontakt a je tedy důležité, aby trenér komunikoval se svými svěřenci,

4) vedení je spojeno s dosahováním úspěchu a zahrnuje tedy vedení určeným směrem nejen u jednotlivců, ale i u týmů (Jowett & Lavallee, 2007).

V této práci se ovšem zaměříme pouze na práci trenéra, který je právě v našem prostředí chápán jako osoba, která vede a zajišťuje trénink sportovce. Pro osobu trenéra budeme níže v kapitolách užívat i synonymum vůdce.

## **2.1 Typologie trenéra a trenérské styly vedení**

Každý trenér, který dlouhodobě účinkuje ve sportu, se postupem času formuje v osobnost nejen s obecnými, ale i individuálními znaky a vyvíjí se v určitý trenérský typ (Choutka & Dovalil, 1991).

Podle Choutka a Dovalila (1991) se vyhraněné trenérské typy vyskytují jen velmi zřídka, ale projevují se formou tendencí, k nimž se trenér více či méně přibližuje. Dle jejich názoru je trenérský styl možno chápat v protichůdných rovinách jako: autoritářský – demokratický, empirický – vědecký, racionální – živelný apod.

Podle Martense (2006) se většina trenérů přiklání k jednomu ze tří trenérských stylů:

### **1. autoritativní styl – trenér diktátor**

Kdy trenér svěřencům přesně říká, co mají dělat a všechna rozhodnutí dělá sám. Sportovec má za úkol pouze plnit trenérový příkaz. Předpoklad pro tento přístup tvoří trenérový dlouholeté znalosti a zkušenosti.

### **2. submisivní styl – trenér opatrovatel**

Trenéři vyznačující se tímto stylem, dělají jen ta nezbytná rozhodnutí. Vydávají minimum pokynů při tréninku a minimálně zasahují do jeho organizace, trénink je, dá se říci veden stylem „vezmi míč a hraj“. Většinou trenéři charakterističtí submisivním stylem figurují pouze jako opatrovatelé. Má se za to, že tito trenéři mají minimum schopností vydávat instrukce a řídit druhé, jsou příliš laxní pro vypořádání se s požadavky a trenérskou odpovědností, nebo jim chybí empirická zkušenost a v trénování druhých působí bezmocně.

### 3. kooperativní styl – trenér učitel

Při kooperativním stylu trenéři rozhodují společně se svými svěřenci a spolupracují s nimi při konečných rozhodnutích. Uvědomují si svou odpovědnost za vedení, ale přitom vědí, že mladí lidé se nemohou stát zodpovědnými dospělými lidmi, aniž by se naučili rozhodovat sami za sebe. Smyslem kooperativního stylu vedení je nastolit rovnováhu mezi mírou vedení sportovce trenérem a možností nést zodpovědnost za svá rozhodnutí, včetně umožnění „sebeřízení“.

Martens (2006) vytyčil pozitivní a negativní stránky výše zmíněných stylů. **Submisivní styl** hodnotí pouze jako opatrování malých dětí, a ne jako trenérský styl. **Autoritativní styl**, dle jeho názoru pomáhá leckterým trenérům zakrýt pochybnosti o vlastních schopnostech, jelikož nedovoluje svěřencům jakoukoliv diskuzi a trenér se tak vyhýbá i vysvětlování tréninkových plánů. S velkou pravděpodobností může trenér nabýt dojmu, že jeho neschopnost nebude odhalena. Autoritativní styl je ovšem efektivní pouze v případě, kdy trenérovým primárním cílem je vítězství a zároveň jeho autorita neničí motivaci svěřenců. Právě ztráta motivace sportovců je největším rizikem tohoto přístupu. V dnešní době však postupně trenéři přicházejí na to, že autoritativní styl je méně efektivní a uvědomují si, že tento styl je vhodný jen pro velmi nadané sportovce, nikoliv pro sportovce průměrné. Stejně jako většina dalších autorů i Martens (2006) se přiklání k tomu, že **kooperativní styl** je tím nejefektivnějším, neboť umožňuje sportovcům stanovit si své vlastní cíle a přičiňovat se o jejich naplnění. Při kooperativním stylu musí trenér řešit tréninkové úkoly tak, aby sportovcům co nejvíce vyhovovaly. Kooperativní trenér totiž vydává pokyny jen z nutnosti, tedy pouze v situacích, ve kterých musí, sám totiž dobře ví, kdy nechat rozhodnutí a zodpovědnost na svých svěřencích a kdy jim naopak pomoci.

V současné době se však přistupuje k dělení teorií vůdcovských vedení ve sportu dle následujících čtyř hlavních typů teorií:

#### 1. teorie univerzálních rysů

Podle této teorie si vůdci své schopnosti neosvojují, nýbrž se s nimi rodí. U vůdců lze rovněž najít společné osobnostní rysy, jež je předurčují k tomu, aby se stali velkými vůdci.

## **2. teorie situačních rysů**

Tato teorie tvrdí, že vůdci mají určité specifické rysy, avšak to, zda budou vůdci úspěšní, závisí zároveň i na situaci. Jinými slovy tedy lze říci, že rysy, které předurčují skvělého vůdce pro jeden tým či sportovce, nemusí nutně vést k úspěchu u jiného týmu či sportovce.

## **3. teorie univerzálního chování**

Podle této teorie lze dobré vůdce vychovat, neboť dobří vůdci projevují specifické znaky chování, jež přispívají k jejich úspěšnosti.

## **4. teorie situačního chování**

Dle této teorie probíhají interakce mezi prostředím a chováním vůdce. Různé aspekty prostředí mají svůj podíl na tom, jak se vůdce rozhodne chovat a naopak. Přičemž právě úspěšnost těchto interakcí rozhoduje o tom, zda je trenérův styl vedení považován za úspěšný či nikoliv (Tod, Thatcher, & Rahman, 2012).

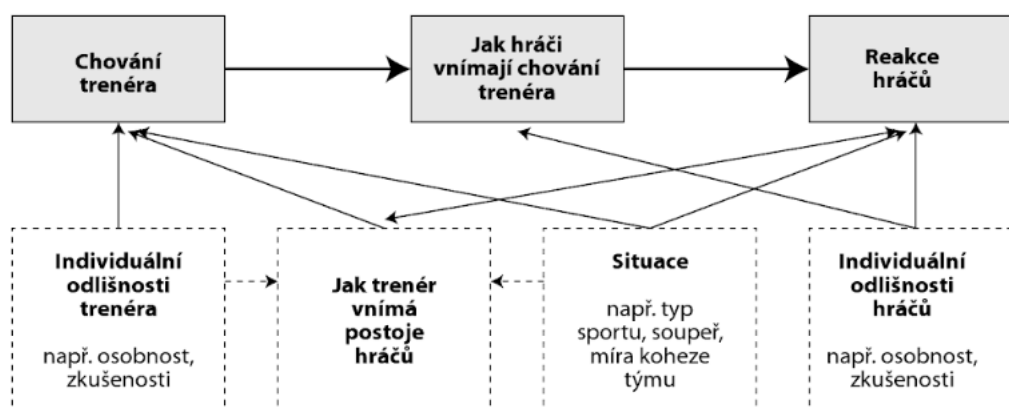
Tyto teorie jsou v současné době nejvíce přijímanými a patří mezi ně například vícedimenzionální model chování od Chelladurai (1993) nebo model chování vůdce od Smolla a Smitha (1989).

### **2.1.1 Model chování vůdce**

Pro model chování vůdce se rovněž užívá ekvivalent kognitivně zprostředkovaný model vedení. Smoll a Smith (1989) navrhli model vedení, který zdůrazňuje vztah mezi situačními, poznávacími, behaviorálními a individuálními proměnnými. Autoři zvláště zdůrazňovali, že opravdu obsáhlý model vedení by měl klást důraz nejen na situační faktory a chování, ale měl by brát v potaz i kognitivní procesy a individuální rozdíly, které také ovlivňují trenérovo chování a výsledky jejich svěřenců.

Dle slov autorů, efekt trenérova chování je funkcí jejich vlastních osobnostních charakteristik, které nejsou ovlivněny pouze situačními faktory, ale také tím, jaké chování a vlastnosti jim připisují sportovci. Jinými slovy, hráčův postoj je ovlivněn nejen jejich trenéry a jejich zkušenostmi, ale také jejich vnímáním trenérova chování. Právě hráčovo vnímání trenérova chování ovlivní sportovcovu “odpověď“ v jeho výkonech a hře.

Obrázek 1: Model chování vůdce (Tod et al., 2012).



Podle autorů modelu chování vůdce i způsob, jakým se hráč rozhodne odpovědět na chování trenéra, ovlivní to, jak trenér vnímá postoje hráče, přičemž tyto proměnné poskytnou zpětnou vazbu a ovlivní další chování. Tod et al. (2012) uvádí jako příklad: pokud trenér křičí na hráče během zápasu urážky, může to být důsledkem agresivního rysu osobnosti trenéra (individuální odlišnost). Trenér pak uvidí hráčovu reakci, například to, že sportovec zakroučí hlavou (reakce hráče), což může vnímat jako výraz hráčova negativního postoje, a právě tímto způsobem se pak hráčova reakce odrazí v jeho dalším chování. Na toto chování pak trenér může třeba reagovat třeba tím, že bude projevovat zvýšenou frustraci.

Tento model se stal inspirací pro vytvoření systému CBAS (Coaching Behavior Assessment System). V tomto systému je trenérovo chování rozděleno na reaktivní a spontánní. *Reaktivním* chováním se rozumí takové chování, které ukazuje, jak se trenéři staví k chování týmu, či jednotlivců a jak na ně následně reagují. Naproti tomu *spontánní* chování je chování vyvolané trenérem samotným, ale nikoliv v přímé reakci na chování sportovce (Tod et al., 2012).

Autory systému CBAS jsou Smith, Smoll a Hunt (1977). Reaktivní a spontánní chování dále dělí na:

## **1. Reaktivní chování**

### **A. Reakce na žádoucí výkon**

- a. Pozitivní posílení
- b. Neposílení

### **B. Reakce na chyby**

- a. Chybou podmínění povzbuzení
- b. Chybou podmíněné technické instrukce
- c. Potrestání
- d. Trestající technické pokyny
- e. Ignorování chyby

### **C. Reakce na špatné chování**

- a. Udržení kontroly

## **2. Spontánní chování**

### **A. Chování související se hrou**

- a. Obecné technické instrukce
- b. Povzbuzení
- c. Organizace

### **B. Nesouvisející se hrou**

- a. Obecná komunikace.

### **2.1.2 Vícedimenzionální model chování**

Předpokladem tohoto modelu je, že vedení je komplexní proces, ve kterém mnohačetné faktory ovlivňují efektivitu. Poukazuje na způsob, jakým trenér, sportovec a situační faktory interagují, což ovlivňuje povahu trenérova vlivu na sportovce (Jowett & Lavalee, 2007).

Podobným stylem jako Smithův a Smollův model chování vůdce, i vícedimenzionální model bere v potaz vliv individuálních rozdílů a specifických situací na postoj a chování jak trenérů, tak sportovců. Autorem tohoto modelu je Chelladurai (1993), dle jeho názoru chování vůdce ovlivňují tři předpoklady: **situační faktory, charakteristiky vůdce a charakteristiky členů**. Mezi situační faktory řadíme například druh sportu, počasí při hře, velikost skupiny či důležitost zápasu. Do charakteristik vůdce můžeme zařadit



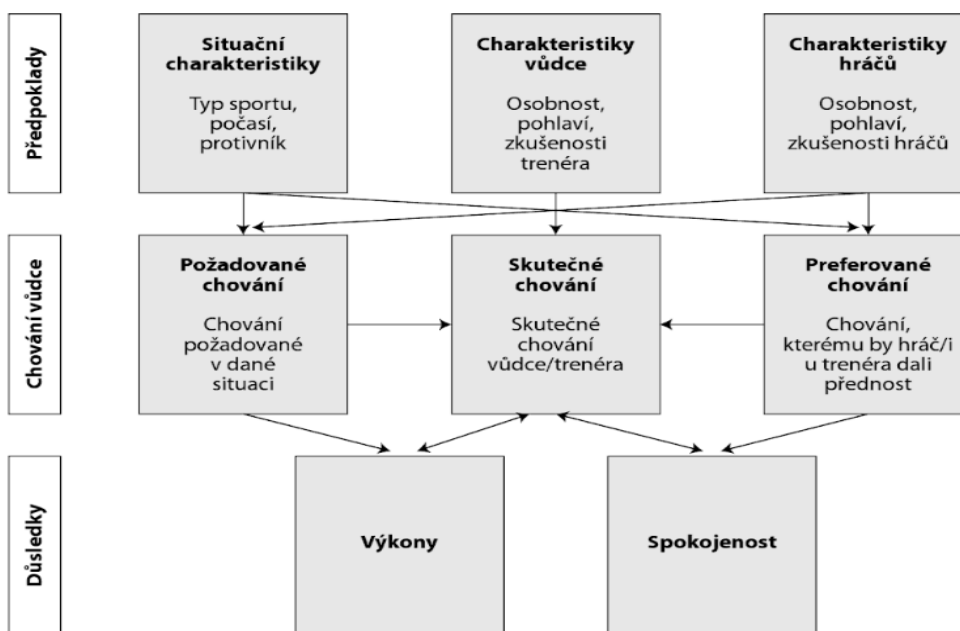
pohlaví, osobnost a rozsah zkušeností vedoucího. Mezi charakteristiky členů řadíme pohlaví, věk, zkušenosti s trénováním a osobnost členů týmů či následovníků.

Výše jmenované tři charakteristiky ovlivňují různé stránky chování vůdce, konkrétně:

1. **Požadované chování** – pod tímto typem chování si lze představit to, zda se po vůdci chce, aby se choval určitým způsobem s cílem dosáhnout úspěchu v dané situaci. Jako příklad si uveďme situaci, kdy náš tým hraje proti technicky lepšímu týmu, v tomto případě se od trenéra požaduje to, aby se choval autoritativně a dával svému týmu instrukce.
2. **Skutečné chování** – zde jde o chování, které je vedoucímu vlastní a dává mu přednost.
3. **Preferované chování** – je takové chování, kterému dávají trenérovi svěřenci přednost (Tod et al., 2012).

Dle této teorie právě situační charakteristiky nejpravděpodobněji ovlivní trenérovo požadované a preferované chování. Očekává se, že skutečné chování vůdce a požadované chování vůdce budou mít vliv na výkon hráče či týmu. Ke spokojenosti hráčů zase zřejmě přispěje preferované a skutečné chování. A právě vztah mezi trenérovým chováním, výkonem a spokojeností hráčů závisí na tom, do jaké míry jsou tyto typy chování v souladu (Tod et al., 2012).

Obrázek 2: Vicedimenzní model chování (zdroj: Tod et al., 2012).



Chelladurai shrnul možnosti výše zmíněných komponent vícedimenzionálního modelu do pěti variant:

1. Pokud jsou všechny tři typy chování v souladu, je chování považováno za kongruentní, což by mělo vést k vyšší spokojenosti a dobrému výkonu.
2. Pokud jsou všechny tři typy chování v nesouladu, je chování považováno za nekongruentní, což vede k nízké spokojenosti a nedostatečným výkonům.
3. Jestliže je skutečné chování kongruentní s požadovaným chováním, avšak není kongruentní s hráči preferovaným chováním, můžeme očekávat dobré výkony, ale nízkou spokojenost hráčů.
4. Když je skutečné chování kongruentní s preferovaným chováním, ale je inkongruentní s požadovaným chováním, patrně budou hráči sice se svým trenérem spokojeni, ale výkony budou slabé.
5. Pokud jsou ale požadované a preferované chování kongruentní, ale skutečné trenérovo chování je s tím inkongruentní, můžeme pravděpodobně očekávat slabé výkony, ale i nízkou spokojenost (Tod et al., 2012).

Podle tohoto modelu později Chelladurai a Saleh (1980) vyvinuli Leadership Scale for Sports (LSS). LSS měří vůdcovo chování, včetně sportovcova preferovaného trenérova chování, sportovcovo vnímání trenérova chování a zároveň trenérovo vnímání jeho vlastního chování.

Leadership Scale for Sports (LSS) má 5 dimenzí:

### **1. Trénink (předávání instrukcí)**

Trenéři, jež jsou orientováni na trénink a předávání instrukcí, se snaží zvýšit sportovcovy výkony předáváním technických instrukcí ohledně dovedností, techniky a strategií. V přípravě se zaměřují na důkladný trénink a koordinování dalších aktivit sportovců.

### **2. Demokratické chování**

Trenér s demokratickým vedením nechává sportovce podílet se na rozhodování ohledně cílů, tréninkových metod a herní strategii a taktice.

### 3. Autokratické chování

Naopak trenéři s autokratickým chováním nedávají sportovcům žádný prostor na spolupráci v rozhodování a zdůrazňují hráčům svou autoritu. Jakýkoliv vstup pro sportovce na rozhodování není u nich vítán.

### 4. Sociální podpora

Trenér, který skóruje vysoko v dimenzi sociální opory se stará o hráčovo dobro a snaží se s hráčem navázat pevný vztah. Tito trenéři však neprojevují sociální podporu během zápasu, ale většinou mimo hřiště.

### 5. Pozitivní zpětná vazba

Trenér s vysokým skórem v této dimenzi důsledně chválí či odměňuje hráče za dobrý výkon, přičemž pozitivní zpětná vazba je podmíněna výkonem (Tod et al., 2012).

#### 2.1.3. Transformační vedení

Studie, kterou provedl Price (2010), zjistila, že několik teorií vedení bylo použito k popisu toho, jak situační faktory, vztahy mezi vůdci a jejich následovateli a rysy vedoucího ukazují efektivní vedení. Počínaje teorií, že se vůdci narodili, vedoucí teorie pokročily tak, že zahrnovaly nesčetné složky související s charakteristikami vůdce a následovníků, situačními vlivy a pak také komponentu vztah mezi vůdcem a následovníkem.

S teorií transformačního vedení poprvé přišel Downton v roce 1973, později Burns (1978), který popsal transformačního vůdce jako osobu, která usiluje o uspokojení vyšších potřeb a využívá plného potenciálu svých následovníků. Transformační vůdci se zaměřují na přeměnu ostatních, aby podporovali organizaci jako celek, ale zároveň sami sebe navzájem. Následovníci transformačního vůdce reagují na pocit důvěry, obdivu, věrnosti a úcty k vůdci a jsou ochotni pracovat mnohem tvrději, než se původně očekávalo. Později Bass (1990), přidal k práci Burnse vysvětlení psychologických mechanismů, které jsou základem transformačního vedení. Bass popsal plnění emočních potřeb následovatelů vůdcem jako klíčovou charakteristiku transformačního vedení. Zároveň Bassova (1990) práce ukázala, že transformační vůdcové prokazují čtyři faktory: idealizovaný vliv (charisma), inspiraci, intelektuální stimulaci a individuální posouzení.

**Idealizovaný vliv** obsahuje prvky charismatického přístupu. Vedoucí vede své následovníky k tomu, aby se jej snažili napodobovat a vnímali ho jako vzor, se kterým se

mohou identifikovat. Vedoucí by měl ztělesňovat ideály skupiny, ať už etické, hodnotové, tak také názorové.

**Inspirace** – vůdce poskytuje význam, jasnou a přitažlivou vizi a současně dává najevo, že věří v dosažení stanovených cílů.

**Intelektuální stimulace** – vůdce povzbuzuje následovatele k tomu, aby činili vlastní rozhodnutí, a to jak kreativní, tak inovativní. Vůdce vytváří prostředí pro nové nápady a řešení, čímž přispívá k seberealizaci jeho následovníků.

**Individuální posouzení** – vůdce působí jako trenér a mentor s ohledem na individuální potřeby, síly a aspirace svěřenců. Vůdce tedy vytváří podpůrnou atmosféru, naslouchá svým následovatelům a jejich individuálním potřebám.

Teorie transformačního vedení zdůrazňuje důležitost vztahu mezi vedoucím a jeho následovatelem, který je relevantní pro studium vedení ve sportu. Podle této teorie pozitivní interakce mezi vůdci a jejich následovníky vedou k žádoucím důsledkům, jako je odhodlání, spokojenost a motivace. Tato teorie se nezaměřuje na charakteristiky vůdce, následovníků nebo situace; spíše zdůrazňuje vývoj vztahů mezi vůdci a následovníky. Vedoucí, který vede své svěřence pomocí transformačního vedení, se snaží vytvářet motivaci, vizi a vhléd, aby zvýšil spokojenost a angažovanost svých následovníků (Bass, 1990).

Chelladurai (2007) uznal důležitost transformačního vedení ve sportu a zaintegroval efekt transformačního vedení trenérem do svého multidimenzionálního modelu. Dle jeho názoru transformační vedení neovlivňuje jen vlastnosti vůdce, ale také vlastnosti sportovce a situaci. Transformační vůdci upravují situační vlastnosti působením změn v organizačních hodnotách, cílech a nových vizích. Podobně ovlivňují vůdci i vlastnosti sportovců podporováním jejich víry v členovu možnost pomoci týmu dosáhnout nové vize a doprovodných cílů. Pod transformačním vedením členové mění hodnoty a cíle tak, aby odpovídaly těm, které sdílí v rámci organizace, a mohou tak dosáhnout vyšší efektivity v dosahování jejich cílů. Avšak jak si můžeme povšimnout, autoři ostatních modelů tomu zřejmě nepřikládali velký vliv a další modely vedení trenéra ve sportu nezahrnují vliv transformačního vedení.

Teorie transformačního vedení je v oblasti sportu relativně nová a ukázala se jako užitečná (Bass & Riggio, 2006). I přes velmi rozšířený zájem v psychologii práce k empirickým výzkumům transformačního vedení ve sportu bylo přistoupeno poněkud

nedávno. Jako jedni z prvních zkoumali transformační vedení ve sportu Zacharatos, Barling a Kelloway (2000), díky čemuž se zvýšil zájem o empirické šetření této teorie i ve sportovním prostředí. V jejich výzkumu zkoumali vliv rodičů sportovců, kteří své děti vedli transformačním vedením. Jejich závěry poukazují na fakt, že jedinci, kteří byli ovlivněni transformačním vedením byli v týmu vnímáni jejich trenéry a vrstevníky jako více efektivní, spokojení a vnitřně motivováni.

Podle Valee a Blooma (2005) je právě transformační styl vedení základem celkového holistického vývoje sportovců. Vella, Oades a Crowe (2013) pak dodávají, že transformační vedení je z velké části založeno na intelektuální stimulaci a na individuální odolnosti, což jsou klíčové determinanty pozitivních vývojových a motivačních výsledků u sportovců.

Charboneau, Barling a Kelloway (2001) testovali, zda má transformační vedení vliv na sportovcův výkon přes zprostředkovanou vnitřní motivaci. Identifikovali transformační trenéry přes dotazník MLQ-5X a rovněž měřili úroveň vnitřní motivace sportovců na vzorku 168 univerzitních hráčů. Po konci sezony nechali trenéry zhodnotit své hráče. Autoři došli k závěru, že vnitřní motivace zprostředkovává vztah mezi transformačním vedením a výkonem. Tyto výsledky tedy ukázaly, že transformační vedení zvýšilo vnitřní motivaci u sportovců, jejichž výkon se zlepšil.

#### **2.1.4. Čtyři komponenty efektivního vedení**

Jak uvádí Martens (1987), už dříve všímavější pozorovatelé postřehli, že se všichni trenéři nechovají podobně, ba naopak mají rozdílné styly. Již v minulosti bylo mnoho snah rozdělit styly vedení ve sportu do různých kategorií, ale všeobecně se styly rozdělily pouze do dvou kategorií, na autokratický a demokratický styl vedení. Rovněž postupně výzkumníci dospěli k závěru, že ne všichni sportovci reagovali na tentýž styl vedení stejně, důvodem byly rozdílné osobnostní rysy a potřeby hráčů. Jak tedy výzkum postupoval dále, byly identifikovány čtyři komponenty vedení, které se začaly zkoumat podrobněji.

Už před více než 30 lety přišel Martens (1987) se čtyřmi komponentami efektivního vedení ve sportu, konkrétně se dle jeho názoru jedná o:

Obrázek 3: Čtyři komponenty efektivního vedení (Zdroj: Martens, 1978).



1. Trenérové kvality.
2. Styl trenérova vedení.
3. Povaha situace.
4. Hráčovy charakteristiky.

Jak uvádějí Weinberg a Gould (2015), osobnostní charakteristiky trenéra už nejsou brány jako jediná záruka efektivního vedení ve sportu, neboť od teorie, že vůdcem se lidé rodí se již ve sportovním prostředí ustoupilo. Dále konstatují, že chování lze nejlépe chápat jako interakci mezi osobnostními a situačními faktory.

Martens (1987) uvádí, že u většiny úspěšných trenérů se vyskytují určité společné kvality. Dle jeho názoru jde konkrétně o bystrost, asertivitu, sebevědomí, přesvědčivost, flexibilitu, vnitřní motivaci, motivaci úspěchem, vnitřní místo kontroly, vysoké sebevědomění, optimismus a empatii.

Co se týče první komponenty **trenérových kvalit**, Bill Parcells, úspěšný trenér a vítěz dvou Super Bowlů, věřil, že klíčem pro úspěšné vedení ve sportu jsou vlastnosti jako integrita, flexibilita, loajalita, sebevědomí, zodpovědnost, upřímnost, pohotovost a připravenost, vynalézavost, sebeovládání, trpělivost, optimismus, inteligence, empatie a vnitřní motivace. Rovněž také dodává, že ač tyto výše zmíněné vlastnosti jsou dle jeho názoru nezbytnými pro úspěšné vůdce, musíme si uvědomit, že pro úspěšné vedení jsou potřeba i další věci a ani záruka těchto všech výše zmíněných vlastností není garancí úspěšného trenéra, neboť je velmi důležité brát v potaz právě preference jedince či týmu a specifčnost každé situace (Parcells & Coplton, 1995).

Druhou komponentou je **styl vedení**, účinný styl vedení, jak již bylo zmíněno, se odvíjí hlavně od situace a vlastností hráče. Na čem ovšem nejvíce záleží u efektivního vedení je to, jak dobrá rozhodnutí trenér činí, a hlavně na tom, jak jsou tato rozhodnutí přijímána hráči. Chelladurai a Trail (2001) vytvořili model rozhodování ve sportu, který je tvořen pěti primárními styly rozhodování:

1. Autokratický styl – kdy trenér činí rozhodnutí v závislosti na sobě samém na základě informací, kterou jsou právě v daném čase dostupné.
2. Autokraticko-konzultativní styl – trenér získává potřebné informace od relevantních hráčů a pak učiní rozhodnutí.
3. Konzultativně-individuální styl – trenér konzultuje situaci s hráči individuálně a pak činí rozhodnutí. Konečné trenérovo rozhodnutí může či nemusí zahrnovat hráčovy názory.
4. Konzultativně-týmový styl – trenér konzultuje situaci s hráči jako skupinou, poté činí rozhodnutí, které musí či nemusí zahrnovat názor týmu.
5. Týmový styl – trenér sdílí problém s hráči, poté hráči učiní společné rozhodnutí bez vlivu trenéra.

U **situačních faktorů**, jako třetí komponenty modelu, by trenér měl být vždy vnímavý ke každé specifické situaci a prostředí. Trenéři musí zvažovat řadu situačních faktorů, pokud chtějí, aby jejich vedení bylo efektivní. Podle Martense (2004) by měli zvažovat hlavně:

1. Jedná se o týmový nebo individuální sport? Týmoví hráči většinou preferují autokratické vedení, více než hráči individuálních sportů.
2. Zda se jedná o interaktivní sport (např.: basketbal) či jde o koaktivní sport (např.: bowling). Hráči interaktivních týmových sportů jsou více zaměřeni na úkol než hráči týmových koaktivních sportů.
3. Zvážit velikost týmu. Čím víc se počet členů ve skupině zvětšuje, tím hůře jde efektivně využívat demokratický styl vedení ve sportu.
4. Zhodnotit, kolik času máme k dispozici. Čím méně času trenér má, tím více žádoucí je vedení zaměřené na úkol.

5. Zjistit, zda už tým nemá nějaký zakořeněný specifický styl vedení. Pokud je tým zvyklý na jeden typický styl vedení, bude mít problém se přizpůsobit novému stylu vedení.

Samozřejmě nelze opomenout ani čtvrtou komponenty modelu, a to **hráčovy charakteristiky**. Při zvažování, jaký styl vedení bude pro našeho svěřence efektivní, musíme brát v potaz také jeho charakteristiky. Například starší a zkušenější hráči preferují autokratický styl vedení ve sportu, naproti tomu ženy zase preferují demokratický styl vedení (Weinberg & Gould, 2015).

Perez Ramirez (2002) provedla kvalitativní studii, ve které se zaměřila na studium charakteristik úspěšných trenérů. Sestavila psychologický profil vysoce kvalitních trenérů a do svého výzkumu vybrala 11 trenérů ze tří sportů (tenis, fotbal a atletika). Z jejího výzkumu vyšlo, že úspěšní trenéři jsou kompetentní osoby s rozvinutou schopností směřovat své chování k osobnímu a profesnímu úspěchu. Úspěšní trenéři jsou taktéž altruističtí, empatičtí a řídí se jasnými cíli ve své práci. V konfliktech vědí, jak se ovládat a zřídka se chovají agresivně, mnohem častěji je jejich chování mírumilovné. Sami sebe považují kvalitní trenéři za dobré posluchače a problémy sportovců je vážně zajímají. Jsou rovněž zodpovědní, disciplinovaní a kladou si vysoké cíle. Dále jsou velmi dobře organizovaní, své chování a taktéž chování sportovců směřují k dosahování sportovních úspěchů.

Hackman a Wageman (2007) poukazují na to, že trenér, který vede sportovce, by měl nejen přijít na to, jaký styl vedení hráč preferuje, ale také by měl zjistit, při jakých podmínkách je hráčův preferovaný styl vhodný a při jakých už není.

Little a Watkins (2004) ve své studii přišli na to, že faktory jako věk, počet let působení v oboru a kvalifikace nebyly dostatečným prediktorem trenérova chování a jeho vlivu na hráče. Míra efektivity vedení byla naopak určena trenérovou zkušeností s více komplexními styly vedení.

Na vzorku slovinských trenérů Hvalec (2005, in Kajtna & Barić, 2009) nenalezl žádné rozdíly v osobnostních rysech mezi úspěšnými a méně úspěšnými trenéry. Jediný rozdíl, který byl nalezen, byl ten, že úspěšní trenéři ve srovnání s méně úspěšnými trenéry výrazněji vyjadřují různé formy chování (instrukce, vedení a organizace). Přestože byli úspěšní trenéři zaměřeni na dosahování výsledků a cílů, věnovali také velkou pozornost vztahu se svými svěřenci, které respektovali nejen jako sportovce, ale jako osoby.



Becker a Solomon (2009) zkoumali, jak podle sportovců, kteří se pohybovali na nadnárodní úrovni vypadá ideální trenér. Konkrétně, jaké jsou jeho osobnostní charakteristiky a jak se chová. Z výzkumu vyšlo, že trenér musí mít v dané oblasti výborné znalosti, musí mít pro svoje povolání vášeň, musí být emočně stabilní, čestný, loajální, trpělivý a také do určité míry perfekcionista. Neměl by soudit na základě prvního dojmu, musí být zavázán svým hráčům a profesi. Měl by mít v sobě soutěživost a také by měl respektovat ostatní a ve své práci být organizovaný.

Podle Bennise (2007) je nutno nahlížet na efektivní vedení ve sportu jako na umění. Sternberg (2007) pak dodává, že toto umění je ovlivněno inteligencí (rozumovou i praktickou), kreativitou a moudrostí. Weinberg a Gould (2015) pak už jen doplňují, že při zkoumání efektivního vedení ve sportu, bychom se neměli zaměřovat pouze na atributy a charakteristiky trenéra, ale také na to, jak tyto jeho atributy pracují a interagují společně se situačními faktory.

## **2.2 Role a činnost trenéra**

Právě s rolí trenéra je spojeno hodně očekávání, a to nejen od hráčů samotných, ale také nesmíme opomenout sportovní diváky či oddílové vedení. I když nejdůležitější je to, co od trenéra očekávají samotní hráči a oddílové vedení, častokrát se trenérovi může přihodit to, že právě očekávání různých osob, s nimiž přichází do kontaktu, se mohou diametrálně lišit, avšak trenér to nemůže ignorovat, jelikož je neustále v ohnisku pozornosti, a právě na tom, jak svou roli plní, záleží jeho hodnocení (Svoboda, 2007).

Většina lidí v západní společnosti vnímá vedení trenéra jako klíčový komponent při posuzování sportovcových výkonů. Trenérovo vedení je tedy často bráno jako hlavní faktor, který ovlivňuje nejen efektivitu, ale i úroveň výkonu. Když hráč či tým vítězí, je trenérovi připisována hlavní zásluha, avšak platí to i naopak, jakmile se sportovci či týmu nedaří, hlavní vina je za to připsána trenérovi (Jowett & Lavalee, 2007).

Podle Slepíčky (1988), trenér vedle své dlouhodobé role jako trenéra samotného, krátkodobě plní i roli kouče. Trenér v roli kouče propojuje vedení sportovce v tréninkovém procesu a soutěži. Tato role je ve sportovní praxi považována za nejvýhodnější, neboť při ní trenér může využít poznatky o sportovci, které získal z tréninku.

Realistické pojetí trenérské práce bere v úvahu dva hlavní úkoly: sportovní úspěch a zároveň i výchovné působení. Trenér má samozřejmě i další různé úkoly, avšak hlavními

jsou jeho poslání rozvíjet výkonnost sportovců a působit pozitivně na rozvoj jejich osobnosti (Svoboda, 2007).

Když tedy vezmeme v potaz trenérovy hlavní úkoly, jeho role by se dala chápat jako:

- instrukční role (vede trénink),
- role stratéga (vedení družstva v utkání),
- role terapeuta (působí na mentální rovnováhu).

V detailnější podobě, pak lze uvést ještě další varianty rolí:

- informátor (instruuje, informuje, vysvětluje),
- důvěrník (je schopen chápat osobní problémy svěřenců),
- ukázkovatel (vyžaduje poslušnost, trestá),
- motivátor (podněcuje k aktivitě nepřímo, odměňuje),
- referent (řešení problémů přenáší na oddíl),
- vychovatel (nejde mu jen o výkon, ale i o působení na osobnost sportovce) (Svoboda, 2007, 128).

Jansa (2012) pak dále ještě doplňuje roli diagnostika, a to jak ve sportovním, tak i osobnostním vývoji svého svěřence. Podle Svobody (2007), můžeme trenérskou činnost rozdělit na dvě hlavní stránky:

1. teoretickou a
2. praktickou, interakční.

Základ pro **teoretickou část** tvoří trenérovo vzdělání, nejen to odborné, ale i jeho zkušenosti a schopnosti. V teoretické přípravě mají hlavní roli poznatky a informace, které si trenér získává sám či zprostředkovaně od druhých osob či z literatury. Trenér by si ovšem při zpracování informací měl dávat pozor na to, aby množství přijatých informací bylo úměrné. Dále by se měl při zpracování informací zaměřit i na jejich srozumitelnost, praktickou hodnotu, objektivitu a užitečnost (Svoboda, 2007).

Co se týče **interakční složky** činnosti trenéra, ta tvoří mnohem náročnější činnost trenéra a tou je interakce se sportovci. Z analýz interakce, které vycházely z pozorování činnosti trenérů, se došlo k závěru, že to, co trenér při tréninku dělá, se dá rozčlenit do tří hlavních skupin projevů:

- slovní, gestikulace a mimika,
- demonstrace cvičení,
- sledování (Svoboda, 2007).

### **2.3. Vztah trenéra se sportovcem**

I ve sportovním kontextu existuje mnoho osobních vztahů, například vztah mezi trenérem a rodičem, vztah mezi sportovcem a jeho spoluhráčem v týmu, či mezi sportovcem a jeho partnerem, zajisté všechny tyto vztahy mohou mít vliv na sportovcovu výkonnost. Ale právě jak uvádí Jowett a Cockerill (2002), vztah mezi trenérem a sportovcem je považován za zvláště zásadní.

Jak uvádí Jowettová a Clark-Carter (2006), trenér, který má navázán dobrý vztah se sportovcem ho dokáže ovlivnit lépe, než třeba i více zkušený trenér, který však se svým svěřencem nemá dobrý vztah navázán. Děje se tak z toho důvodu, neboť právě sportovci lépe reagují na instrukce právě těch trenérů, s nimiž hodnotí svůj vztah jako dobrý a mohou jim důvěřovat. Právě kvalita vztahu mezi trenérem a sportovcem formuje základy sportovcova tréninku a úspěšného vedení trenéra ve sportu.

Jak uvádí Jowett a Lavalee (2007), trenéři a jejich svěřenci spolu nejčastěji formují vztah, alianci či partnerství, skrz které jsou sportovci poskytovány instrukce, vedení a podpora. Jowett a Cockerill (2002) vnímají vztah mezi trenérem a jeho svěřencem jako situaci, ve které jsou jak trenérovo, tak sportovcovo poznání, pocity a chování vzájemně a neformálně propojeny. Tato definice také podporuje přesvědčení, že vztah mezi trenérem a sportovcem je multidimenzionální, a proto musí být vzaty v úvahu emocionální, kognitivní a behaviorální aspekty vztahu (Jowett & Shanmugam, 2016). Jowett a Lavalee (2007) pak jako příklad tohoto vztahu uvádějí, představte si gymnastku, která je své trenérce oddaná a důvěřuje jí (poznání a pocity), takováto svěřenkyně bude pravděpodobně odpovídat na trenérčiny instrukce snadněji a pohotověji (chování). Obratem povzbuzena oddaností, důvěrou a vstřícností své svěřenkyně, trenérka cítí povinnost opěťovat tyto postoje větším zájmem o svou svěřenkyni nejen jako sportovkyni, ale i ji jako osobu. V případě takového

vztahu jsou výsledky pozitivní, jelikož trenérka je v dobré pozici rozvíjet potenciál sportovkyně.

Chování trenérů, postoj a komunikační modalita silně ovlivňují sportovní zkušenosti u mladých lidí. Dobrá interakce trenéra a sportovce má tendenci zvyšovat motivaci, vyvolávat příjemné emoce a vytvářet uspokojivé a pozitivní sportovní klima. Současně má tendenci snižovat stres a předcházet vyhoření (Smoll & Smith, 1993).

Barnett, Smoll & Smith (1992) přišli ve své studii na to, že trenéři, jež se zúčastnili workshopu, který se zaměřoval na dobrý vztah mezi trenérem a sportovcem měli v příští sezoně pouze 5 % odpadlíků, kdežto kontrolní skupina zaznamenala v následující sezoně 29 % odpadlíků. Není tedy překvapující, že podporování pozitivní interakce trenéra a sportovce zaručí, že hráč si trénování více užívá, rozvíjí se u něj pozitivní sebevědomí a zároveň hráče udržuje v tom, aby v daném sportu dále pokračoval.

V minulosti bylo koučování ve sportu bráno pouze jako prostředek zlepšení fyzických, technických a strategických schopností (Miller & Kerr, 2002). Nyní je již však na vztah mezi trenérem a sportovcem nahlíženo jako na základ vedení ve sportu a jako velkou sílu v podpoře rozvoje tělesných a psychosociálních dovedností sportovců (Jowett, 2005).

Vztah mezi trenérem a sportovcem by neměl být brán pouze jako vedlejší produkt trénování, ale naopak jako základní stavební kámen. Trenér a sportovec mezi sebou během tréninku rozvíjejí vztah, který by se měl vyznačovat rostoucím uznáním a respektem mezi nimi. Celkově je tedy vztah mezi trenérem a jeho svěřencem zakotven v dynamickém a složitém tréninkovém procesu, při kterém poskytuje prostředky, díky kterým jsou potřeby trenéra a sportovce vyjádřeny a plněny. Velmi často je rovněž vztah mezi trenérem a sportovcem považován za jádro úspěchu (Jowett & Cockerill, 2002).

Jak by tedy ovšem měl vypadat ideální vztah mezi trenérem a sportovcem? Podle Jowett a Cockerill (2003) je efektivní vztah mezi trenérem a sportovcem holistický a klade důraz na pozitivní růst a rozvoj nejen u sportovce, ale i u trenéra. Dle autorek efektivní vztahy zahrnují základní složky jako jsou porozumění, upřímnost, podpora, náklonost, přijetí, vstřícnost, spolupráce, péče a respekt. Naproti tomu neefektivní vztahy jsou podkopávány nedostatkem zájmu, emocí, ohleduplnosti, dále pak klamáním, vykořisťováním či dokonce zneužíváním.

Jak uvádí Jowett (2005), už Rogers popsal, že pomáhající vztahy jsou optimálně účinné, neboť usnadňují sebeaktualizaci. Tyto vztahy však nejsou výlučné jen pro pozice jako klient-poradce, ale zahrnují i jiné typy vztahů jako například trenér-sportovec či rodič-dítě. Úkolem trenéra při vytváření optimálně efektivních vztahů, které může sportovec využít pro růst, změnu a osobní rozvoj, je velmi náročný úkol, neboť je mírou růstu, které dosáhl sám trenér. Což tedy znamená – odpovědnost trenéra v tom, že musí neustále usilovat o rozvoj svých vlastních potenciálů. Nakonec se tedy optimálně efektivní vztah mezi trenérem a sportovcem odráží ve zralosti a růstu, jak trenérů, tak sportovců.

Nesmíme opomenout, že právě chování trenéra ovlivňuje sportovcovy výsledky, na základě toho, jak sportovec vnímá svého trenéra – klíčem pro úspěšný vztah je tedy komunikace a interakce. Dobrý vztah mezi trenérem a sportovcem může vést ke štěstí, blahu pro oba dva, ale zejména pro sportovce. Pokud je vztah opravdu funkční, může trenér pomoci sportovci překonat těžké časy, kdy je sportovec zraněn, když má emoční krizi či tak podobně. Dle mnohých autorů je právě vztah mezi trenérem a jeho svěřencem nejdůležitější složkou úspěchu, právě z důvodu dopadu trenérova chování na výkon sportovce (Jowett & Clark-Carter, 2006).

Podle Jowettové (2005) můžeme ve vztahu mezi trenérem a sportovcem identifikovat dva prvky, které oba dva motivují pro vyhledání a udržení vztahu. Konkrétně jde o dosažení sportovního vrcholu u sportovce a na straně trenéra o dosažení profesionálního vrcholu. Dále jde pak o osobní růst nejen na straně sportovce, ale i na straně trenéra.

Jowettová (2005) také konstatovala, že vztah mezi trenérem a sportovcem můžeme volně popsat na dvou propojených dimenzích:

1. vztah zaměřený na vyhrávání cen (s dvěma subdimenzemi: úspěšný a neúspěšný),
2. nápomocný a pečující vztah (s dvěma subdimenzemi: efektivní a neefektivní).

Právě tyto charakteristiky Jowett organizuje do takzvané 2x2 taxonomie, viz. obrázek níže.

Obrázek 4: 2x2 taxonomie vztahu mezi trenérem a sportovcem (zdroj: Jowett & Poczwadowski, 2007).

○

	<b>Efektivní</b>	<b>Neefektivní</b>
<b>Úspěšný</b>	Efektivní a úspěšný	Neefektivní a úspěšný
<b>Neúspěšný</b>	Efektivní a neúspěšný	Neefektivní a neúspěšný

Vztah, který se dá dle výše uvedené 2x2 taxonomie popsat jako **úspěšný a efektivní** je zajisté ideálním stavem, jelikož zahrnuje jak výkonnostní úspěch, který se odráží ve zlepšování dovedností a dosahování úspěchu, a také osobnostním rozvoji, jež se odráží v prožívaném a vnímaném rozvoji a spokojenosti. **Efektivní a neúspěšný** vztah mezi trenérem a jeho svěřencem, má na jednu stranu pozitiva, co se týče trenérova i hráčova psychického zdraví a celkové osobní pohody, ovšem tato pozitiva nemají žádný vliv na výkon. Tento vztah je typický pro různé mládežnické sportovní oddíly, kde zastávají filosofii: „Dělej to nejlepší, co můžeš“ a nesoustředí se zde na vyprodukování výkonu světové úrovně. Neefektivní a neúspěšné vztahy a rovněž tak neefektivní a úspěšné vztahy, jsou problematické z důvodu, jelikož pocity nespokojenosti, zklamání, frustrace, smutku a osamění převažují nad odměnami, i když je vztah ve výsledku úspěšný. Jako typický příklad **úspěšného, ale neefektivního** vztahu je vztah mezi Davidem Beckhamem a jeho fotbalovým trenérem Alexem Fergusonem. Beckham v tisku několikrát sdělil, že ze strany svého trenéra necítí důvěru a dostatek podpory, ale i přes to se Beckham dokázal stát velmi úspěšným a slavným fotbalistou. Posledním typem je **neefektivní a neúspěšný** vztah, který je samozřejmě považován za ten nejhorší a sportovec by si měl v takovémto případě dobře promyslet změnu trenéra (Jowett & Poczwadowski, 2007).

Tato taxonomie obsahuje implicitní interpersonální vlastnosti ve vztahu trenéra a jeho svěřence, patří sem:

- afektivní vlastnosti – důvěra vs. nedůvěra, respekt vs. neúcta, sympatie vs. nesympatie,
- kognitivní vlastnosti – očekávání, že vztah mezi trenérem a sportovcem vydrží v průběhu času v protikladu, že vztah skončí dříve, než se čekalo,
- behaviorální vlastnosti – dominance vs. poslušnost, přátelský vs. nepřátelský.

Právě obsah a kvalita těchto výše zmíněných vlastností odráží celkovou kvalitu vztahu mezi trenérem a sportovce (Jowett & Poczwadowski, 2007).

### **2.3.1. Modely vztahu trenéra se sportovcem**

Během posledních desítek let byla vytvořena řada teoretických rámců, teorií a modelů, jejichž snahou bylo konceptualizovat interpersonální dynamiku ve vztahu trenéra se sportovcem. Během sedmdesátých a osmdesátých let se výzkum ve sportovní psychologii soustředil na pochopení trenérova chování a taktéž na sportovcovo vnímání trenérova chování právě skrz modely vedení ve sportu. Dva nejznámější z nich jsou zmíněny výše a je

to právě Vícedimenzionální model od Chelladuraia a Saleha (1980) a Model chování vůdce od Smolla a Smitha (1989). V posledních letech se výzkumníci soustředili na adaptaci modelu, který se zaměřoval na konceptualizaci sociálního vztahu mezi trenérem a hráčem. Tento krok měl významný dopad na vývoj teorie metodiky v pochopení sociálních vztahů mezi trenérem a jeho svěřencem. Hlavním průlomem bylo to, že na rozdíl od modelů vedení se tyto modely netýkají pouze chování z pohledu interpersonální dynamiky, ale zaměřují se i na další aspekty vztahu.

Níže budeme rozebírat konceptuální modely vztahu mezi trenérem a jeho svěřencem. Tyto modely se zaměřují na komponenty vztahu mezi trenérem a hráčem. Zahrnují právě oba faktory – trenéra i sportovce do všech šetření, která se zaměřují na kvalitu a průběh vztahu mezi trenérem a jeho svěřencem.

Prvním z těchto modelů je **Wyllemanův konceptuální model** (2000), ten se zaměřuje na chování, které trenér a sportovec manifestují ve sportovním prostředí. Toto interpersonální chování může být rozděleno do třech dimenzí:

- 1) přijetí – odmítnutí:** tato dimenze popisuje pozitivní nebo negativní přístup k uvedenému vztahu,
- 2) dominance – poslušnost:** tato dimenze popisuje silnou či slabou pozici jedince ve vztahu,
- 3) sociálně-emocionální dimenze:** která zmiňuje sociální či osobní roli ve vztahu.

Tento model je intuitivně přitažlivý, neboť hráčova a trenérova reciprocita a korespondence probíhá na herním poli. Nicméně tento model vůbec nevysvětluje kdy, kde a jak se toto chování projeví. Rovněž například významnost a implikace tohoto interpersonálního chování vnímaného a vyjádřeného trenérem a sportovci jsou také neznámy.

Dalším model, který bychom rádi zmínili, je **model LaVoiové** (2007), tento konceptuální model se snaží vylicít chování ve sportovním prostředí, které vychází z lidské potřeby náležet někomu a cítit blízkost ve vztahu s druhými, tedy ze „závislého“ vztahu. Základem tohoto modelu je vztahově-kulturní teorie (relational-cultural theory). Pohled vztahově-kulturní teorie nabízí ve sportovním prostředí přesunutí od tradičních teorií, které se přiklání k tomu, že duševního vývoje lze docílit nezávislostí, separací a individuací. Naproti tomu právě vztahově-kulturní teorie přináší do sportovního prostředí názor, že právě duševní vývoj je usnadněn vzájemnou závislostí zapojením se sportovce do blízkého vztahu

s trenérem. Podle autorky může být blízkost a vzájemná závislost ve sportu studována z hlediska těchto čtyř vlastností:

- **autenticita:** člověk může projevit své skutečné self ve vztahu, ve kterém je plně respektován,
- **závazek:** oddanost a vstřícnost ve vztahu,
- **oprávnění:** být podpořen, povzbuzen a inspirován být aktivním partnerem ve vztahu,
- **schopností vyrovnávat se s konflikty** (LaVoi, 2007).

Dalším modelem je **3+1Cs model**, jinak také konceptuální model Jowettové. Jak již Jowettová (2005) zmínila dříve, že vztah mezi trenérem a sportovcem je definován vzájemnou provázaností pocitů, myšlenek a chování obou aktérů. Právě tyto vzájemně propojené pocity, myšlenky a chování trenérů i sportovců bylo systematicky zkoumány prostřednictvím konceptů: blízkost (closeness), závaznost (commitment), komplementarita (complementarity). Později byl k modelu přidán další koncept a to ko-orientace (co-orientation). Podle Jowettové a Poczwardowski (2007) koncept **blízkosti** odkazuje na emoční význam, který jak trenér, tak sportovec připisují svému vztahu (např.: důvěra, obliba, respekt). **Závaznost** je definována jako trenérův i sportovcův záměr setrvat v jejich vztahu a maximalizovat jeho výsledky. **Komplementarita** definuje interakci mezi trenérem a sportovcem, která je vnímána jako kooperativní a efektivní. **Ko-orientace** zahrnuje sportovcovu a trenérovo vnímání jejich vztahu a zároveň odráží stupeň, do jakého mají společně vytvořený základ vztahu.

**Poczwardovského konceptuální model** navržen Poczwardowskim a jeho kolegy (2002). Poczwardowski společně s kolegy navrhli kvalitativně-interpretací rámec, jehož cílem bylo porozumět procesu a kontextu v dyádě mezi trenérem a sportovcem. Tento model byl vytvořen z kvalitativního šetření s gymnasty a jejich trenéry. Identifikuje důležitost osobních faktorů (např. osobnostní rysy), interpersonálních faktorů (např. mezilidské potřeby, mezilidské chování) a také sociálně-enviromentálních faktorů (např. role, normy) ve vztahu mezi trenérem a jeho svěřencem. Dle výsledků této kvalitativní studie, identifikovali Poczwardowski a jeho kolegové tři dimenze interakcí mezi trenérem a sportovcem. První dimenze souvisí s aspektem mezilidské aktivity, jako je například předání pokynu sportovci před soutěží či tréninkem. Druhou dimenzí je interpersonální interakce, která se týká komunikace mezi trenérem a sportovcem z hlediska instrukčních či technických aspektů (např. úkoly a cíle související s výkonem) a sociálně-psychologických



nebo emočních aspektů (např. psychologické potřeby a emoce). Poslední dimenze odkazuje na důležitý aspekt péče ve vztahu, tato dimenze zahrnuje nejen interakci mezi trenérem a sportovcem během soutěže či tréninku, ale také projevenou podporu, v oblasti osobních problémů sportovce (Poczwadowski, Barott, & Henschen, 2002).

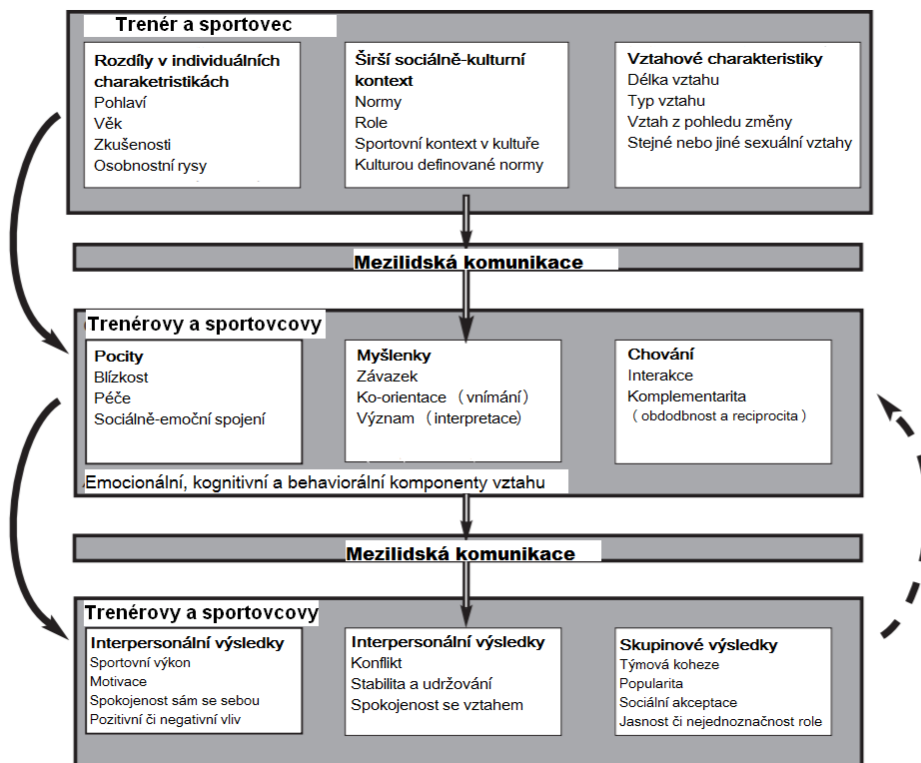
Jak si můžeme povšimnout u výše zmíněných modelů se ukazuje několik podobností. Ku příkladu model od LaVoiové aplikuje vztahově-kulturní teorii do vztahu mezi trenérem a sportovcem a popisuje blízkost a spojení ve vztahu jako hlavní kvality vztahu, které podporují osobnostní růst a rozvoj. Taktéž v podobném duchu popisuje model Jowettové blízkost, zatímco Poczwadowski ve svém modelu popisuje péči jako hlavní komponentu ve vztahu mezi sportovcem a trenérem. Ať už tyto modely mluví o péči, blízkosti či spojení, můžeme si povšimnout, že určitý stupeň závislosti je ve vztahu mezi trenérem a sportovcem důležitý. Další podobnost můžeme najít v modelu Jowettové a Poczwadowskiho ve významu interpretace kvality vztahu mezi trenérem a jeho svěřencem skrz význam (subjektivní zkušenost) a skrz mezilidskou percepci (Jowett & Poczwadowski, 2007).

**Integrovaný výzkumný model** využívá poznatky výše zmíněných konceptuálních modelů a snaží se o přehledné zachycení vztahu mezi trenérem a sportovcem v celém rozsahu. Jak podotýkají Jowettová a Poczwadowski (2007), na tento model bychom měli nahlížet jako na třívrstvý dort.

V první vrchní vrstvě máme proměnné jako trenérovy a hráčovy charakteristiky a jejich individuální rozdíly, širší socio-kulturní kontext a charakteristiky vztahu mezi aktéry. Tyto tři třídy neformálních předpokladů určují kvalitu vztahu. Rovněž se spekuluje o tom, že tyto proměnné jsou odpovědné za řádnost interakčního schématu vztahu mezi trenérem a jeho svěřencem a rovněž za jeho kvalitu obecně. Druhá řada modelu vykresluje kvalitu mezi trenérem a sportovcem. Hlavní komponenty kvality vztahu zahrnují blízkost, závazek, ko-orientaci a komplementaritu. Jak si můžeme povšimnout, druhá vrstva integrovaného výzkumného modelu leží mezi interpersonálními komunikacemi. Právě komunikace (verbální, nonverbální, zamýšlená, bezděčná, upřímná či neupřímná) je vztahová dimenze, která ovlivňuje a je ovlivňována kvalitou vztahu mezi aktéry. Jak již Montgomery a Baxter (1998) poznamenali, komunikace může být chápána jako most mezi aktéry vztahu. Komunikace jako taková neovlivňuje pouze kvalitu, ale rovněž i kvantitu vztahu mezi trenérem a sportovcem, a proto je také důležitou komponentou modelu. Přes druhý faktor – intrapersonální komunikaci – se dostáváme ke třetí vrstvě, která je s druhou vrstvou

recipročně spojená tak, že kvalita vztahu je ovlivněná a ovlivňuje skupinové výsledky, ale i obě složky interpersonálních výsledků.

Obrázek 5: Integrovaný výzkumný model (zdroj: Jowett & Poczwadowski, 2007).



### 2.3.2 Komunikace mezi trenérem a sportovcem

Právě důležitost komunikace, taktéž vztah mezi trenérem a jeho svěřencem, byly ve sportovní psychologii dlouho opomíjeny. O tom, že i komunikace může ovlivnit motivaci sportovce, se přesvědčili například Torregrosa a kol. (2008), kteří našli pozitivní korelaci mezi motivačním klimatem vytvořeným trenérem a pozitivním komunikačním stylem trenéra. Právě tento vztah byl spolehlivým prediktorem, že se sportovec bude ze sportu těšit a bude chtít v tomto sportu dále setrvat.

Vealey (2005) chápal komunikaci jako prostředek efektivního vedení, díky kterému trenér může svému svěřenci předat kompetence, znalosti a dovednosti. Rovněž pokládal komunikaci za prostředek rozvoje vztahu mezi trenérem a sportovcem, kdy trenér hráči prostřednictvím komunikace vysílá podporu, péči a respekt. Taktéž formování, rozvoj, udržování a ukončování vztahu mezi trenérem a jeho svěřencem se odehrává skrz komunikační proces. Někteří odborníci se rovněž domnívají, že právě efektivní komunikace

může být pro úspěšný vztah mezi trenérem a sportovcem, zároveň pro jejich osobní pohodu, důležitější než trenérovy technické znalosti (Jowett & Cockerill, 2002).

Komunikace je nezbytnou interpersonální dovedností, je prostředkem, který vzájemně spojuje jedince, a je základem, na kterém jsou vztahy iniciovány, udržovány, sjednávány a ukončovány (Hargie & Tourish, 1997). Co se týče komunikace, existuje několik typů, názorů a perspektiv, jak efektivně komunikovat. Gálik (2012) ve své knize píše o tom, že už Aristoteles viděl komunikaci jako: prostředek přesvědčování k tomu, aby ovlivňoval ostatní tak, aby bylo dosaženo požadovaného účinku. A skutečně měl Aristoteles pravdu – prostřednictvím komunikace ovlivňuje trenér chování a následný výkon svého svěřence.

Existují různé styly komunikace, včetně nejběžnějších forem verbální a neverbální, na které se níže zaměříme.

**Verbální komunikace** není pouhou slovní výměnou informací mezi aktéry komunikace, jde v ní také o vyjádření a sdílení myšlenek, znalostí a pocitů s jinou osobou či skupinou. Toho lze dosáhnout agresivním, asertivním, pozitivním či pasivním způsobem. Když se podíváme blíže na agresivní způsob komunikace, obvykle tímto stylem pouze sportovce demotivujeme. Právě agresivní či pasivní verbální komunikace je ve sportovní psychologii hodně diskutované téma. Nebylo však provedeno mnoho studií týkajících se antisociální komunikace, jako je například slovní agrese mezi trenéry a sportovci. Avšak Turmanova studie (2008) naznačuje, že právě antisociální komunikace snižuje kvalitu nejen sportovcových sociálních zkušeností, ale rovněž i těch sportovních.

Často opomíjenou komponentou verbální komunikace je právě **tón**. Connelly a Rotella (1991) vysvětlují, že tón má velký vliv na tom, jak vysílaná zpráva vyzní příjemci. Síla našeho hlasu a způsob, jakým jsou slova doručena, nastaví tón pro to, jak je zpráva vnímána. Dle jejich názoru může špatný tón naprosto zkazit sdělení. Tón našeho hlasu, bychom tedy měli přizpůsobit v závislosti na tom, kdo zprávu přijímá a také na téma, které je předmětem diskuse. Autoritativní trenéři obvykle mají agresivní tón. Je tedy více než důležité, aby se trenér a sportovec vzájemně zorientovali v tom, jak spolu efektivně komunikovat, tak aby se dostavily žádoucí výsledky. Je taktéž velmi důležité, aby trenéři při komunikaci se svými svěřenci brali ohled na to, že jen samotný tón zprávy může naprosto zničit záměr zprávy.

Nesmíme také opomenout, že velkou roli hraje také **způsob**, jakým mezi sebou jedinci komunikují. Právě způsob, jakým trenéři komunikují s jednotlivými sportovci, či týmem, má na ně velký vliv. Trenéři, kteří vedou své svěřence verbálním, fyzickým a agresivním způsobem, jsou pravděpodobněji mezi sportovci vnímáni jako trenéři s nežádoucími komunikačními styly. Zároveň jsou právě tyto trenéři vnímáni jako méně důvěryhodní z hlediska odbornosti, charakteru i kompetencí (Sagar & Jowett, 2012). Martens (2006) také doporučuje trenérům to, že by měli provádět hodnotící komentáře pouze, pokud si je sportovci sami neuvědomují. A to tak, aby jim řekli, co dělají správně a co naopak nedělají správně. Pokud sportovec vykazuje žádoucí chování, je třeba ho pochválit, a pokud se mu něco nedaří, je třeba mu vysvětlit, jak může chybu odstranit.

Důležitým aspektem v interpersonální komunikaci mezi hráči a trenéry je i **přesnost zprávy**. Jak uvádí Cote a Gilbert (2009), způsob, jakým je zpráva doručena hráči, má velký význam a je tedy důležité, aby trenér doručoval jedinci zprávu přesným a jasným způsobem. Podle Turmana (2008) jasná komunikace odráží efektivní výuku či koučování a podporuje efektivnější učení týkající se rozvoje sportovních dovedností, stejně jako pocitu důvěry, motivace a spokojenosti sportovce.

Podle Martense (1987) existuje šest základních prvků komunikačního procesu. V rámci verbální komunikace je těchto šest prvků funkcí dialogu, kde jsou zprávy posílány k jiné osobě nebo skupině. Komunikační proces začíná nejdříve, když se odesílatel rozhodne o přenosu zprávy. V druhém kroku odesílatel kóduje zprávu a překládá ji osobě, kterou si zvolí, čímž osobu informuje o této zprávě. Ve třetím kroku musí odesílatel zprávu efektivně příjemci odeslat. Ve čtvrtém kroku zpráva prochází kanálem a přenáší se. Vyřčená slova vytvářejí zvukové vlny, které příjemce vnímá, zprávy mohou být doručeny také skrz videorekordér. V pátém kroku příjemce zprávu přijímá a interpretuje ji. V posledním šestém kroku pak příjemce formuluje názor a odpovídá na interpretaci zprávy. Je tedy velmi důležité, aby se trenér naučil předávat zprávy efektivně a srozumitelně, neboť pokud zpráva není trenérem vyslána srozumitelně, těžko může očekávat, že sportovec například jeho zprávu s instrukcí pochopí a bezchybně ji provede.

**Neverbální komunikace** zahrnuje více gest, výrazů obličeje a akcí. Lidé přičítají neverbální komunikaci velký význam, nejen z důvodu, aby interpretovali druhé, ale také když sami něco vyjadřují. Výzkumy ukazují, že pokud je verbální zpráva v rozporu se

zprávou neverbální, dospělí lidé spíše uvěří neverbálnímu sdělení při posuzování pocitů a postojů druhých (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2010).

V jedné z mála studií, které se zaměřila na neverbální komunikaci ve sportovním prostředí, došel Cocker (1990) k tomu, že negativní výraz ve tváři trenéra i při předávání pozitivní zpětné vazby svěřenci, má nepříznivý vliv na sportovcovo vnímání a interpretaci dané zprávy. Snad všichni trenéři se snaží motivovat, vyvíjet a učit své sportovce v naději, že jim umožní účinně a efektivně trénovat a zlepšovat jejich výkon. Mnoho odborníků má za to, že toho trenéři mohou docílit právě efektivní komunikací s jejich svěřenci. Několik výzkumů ukázalo, že jádrem efektivní komunikace je rozvoj důvěry a respektu mezi trenérem a sportovcem (Yukelson, 1984). Quick a Macik-Frey (2004) mají za to, že prohlubování interpersonální komunikace mezi trenérem a jeho svěřencem, je klíčem k budování zdravého pozitivního vztahu a je rovněž nezbytné pro vzájemnou spolupráci.

Neměli bychom ovšem opomenout, že důležitým aspektem komunikace je rovněž umění naslouchat. Vědci odhadují, že netrénovaní posluchači zachytí pouze 20 % sdělovaných informací. Odborníci rozlišují mezi dvěma druhy naslouchání, a to naslouchání aktivní a pasivní. Pasivní naslouchání je vlastně zpravidla pouze to, když sportovec poslouchá trenéra a je zticha, toto naslouchání může být často žádoucí, avšak trenérovi neposkytuje zpětnou vazbu, zda jeho svěřenec rozumí tomu, co mu řekl. Naopak právě aktivní naslouchání je interakční a trenér tak sportovci dává najevo, že mu rozumí a chce mu pomoci (Martens, 2006).

## **2.4 Trenérovo chování**

Jak již bylo zmíněno výše, trenér neovlivňuje svého svěřence jen po fyzické stránce, ale také po stránce psychické. Pokud trenér ve své hráče věří a má od nich vysoká očekávání, chová se k nim jiným způsobem než k hráčům, od kterých tak vysoká očekávání nemá. Nedostatek podpůrného chování se u hráčů neprojeví pouze tím, že se hráč po výkonnostní stránce nezlepšuje, ale také tím, že i hráč sám přestává věřit ve své schopnosti a šanci na zlepšení.

Trenéři si mnohdy neuvědomují, jaké může mít jejich chování na sportovce dopad a že právě to, jak sportovci své trenéry vnímají, je ovlivňuje v jejich sportovní kariéře, ale i v osobním životě. Percival (1971) ve své studii zkoumal hodnocení trenérů sportovci a zjistil, že 60 % z 382 sportovců dalo trenérům negativní celkové hodnocení, zatímco pouze 24 % jim dalo pozitivní celkové hodnocení. Výsledky byly také analyzovány z hlediska týmového

a individuálního sportu. Individuální sportovci obecně hodnotili trenéry méně pozitivně než týmoví sportovci. Percival jako důvod viděl to, že méně schopní trenéři mohou být snadněji přehlíženi v týmových sportech než ve sportech individuálních.

Lorimer (2014) upozorňuje na to, že sportovci jsou ovlivňováni vnímáním toho, jak na ně trenér nahlíží, jak je hodnotí a jak se k nim chová. Toto trenérovo chování se pak může podepsat na tom, jak sám sportovec hodnotí své výkony a úspěchy. Jak uvádějí Weinberg a Gould (2015) mnohé studie využily systém CBAS (viz kapitola 2.1.1) pro zjištění trenérských stylů, jež ovlivňují mladé sportovce. Z testování vyšlo, že trenérovo chování, které mladí atleti upřednostňují, je takové chování trenéra, které se zaměřuje na pozitivní přístup. Toto pozorované chování bylo rozděleno do následujících kategorií:

- Pozitivní zpevnění – „*K tomu míči ses dostal opravdu dobře. Pokračuj v tom.*“
- Obecné technické instrukce – „*Drž hlavu dole, dokud nedokončíš golfový švih.*“
- Obecné povzbuzení – „*Pokračuj v této dobré práci.*“

Pozitivní přístup klade důraz na pochvaly a odměny k posílení žádoucího chování, naopak negativní přístup využívá tresty a kritiku k potlačení nežádoucího chování. Pozitivní přístup však přidává důvěryhodnost trenérovi a pomáhá sportovcům, vážit si sebe samých. Kdežto negativní přístup trenérovu důvěryhodnost snižuje, a navíc zvyšuje sportovcův strach ze selhání. Avšak nesmíme opomenout, že pozitivní přístup by neměl být pouze to, že každé sdělení bude obsahovat pochvalu či podbízivé lichotky, mohli bychom tím totiž docílit toho, že naši svěřenci začnou pochybovat o naší upřímnosti, a snížíme pro ně tak hodnotu odměn. Je nutné tedy brát na zřetel, že když chceme být pozitivním trenérem, tak to ještě neznamená, že si nebudeme všimát špatného chování a že čas od času sportovce nepotrestáme. Neměli bychom však zapomenout, že i potrestání může probíhat pozitivním způsobem (Martens, 2006).

Jak uvádí Sagar a Jowettová (2012), negativní trenérovo chování a reakce mají na některé sportovce velmi škodlivé účinky. Podle jejich názoru trenéři mohou vytvářet optimální učební prostředí pro své svěřence tím, že přijmou demokratický styl vedení, který nabízí podpůrné formy zpětných vazeb a prosociální komunikaci, zvláště když sportovci prohrají zápas, či dělají chyby v tréninku.

Právě podporující či nepodporující chování lze měřit například dotazníkem Coaching Behavior Scale for Sport (CBS-S). Dle tohoto dotazníku se nepodporující trenérovo chování vyznačuje manipulací, vyhrožováním, urážkami, znejišťováním nebo vytvářením

nadměrného tlaku na sportovce (Côte, Yardley, Hay, Sedgwick, & Baker, 1999). Percival (1971) ve své studii zjistil, že sportovci zaznamenali kritiku od svého trenéra v jeho chování, ve formě jejich manýrismu, emocí, verbálních prezentací a mírou napětí. Důsledky těchto výsledků naznačují, že trenéři by měli brát na zřetel i to, že hráči vnímají i jejich neverbální projevy.

#### **2.4.1 Vliv očekávání trenéra na sportovce**

Mnoho trenérů si plně neuvědomuje, že právě jejich očekávání může ovlivnit budoucí sportovcův výkon, a tak vlastně nevědomky sportovcům brání v dalším vývoji či zlepšení. Je to způsobeno tím, že právě trenérovo očekávání ohledně sportovce neovlivní pouze trenérovo chování ke sportovci jako takovému, ale zároveň to ovlivní sportovcovo chování a jeho pocity. Podle teorie očekávání, to, jak trenéři vnímají své svěřence, ovlivní jejich chování vůči nim a následně toto očekávání povzbuzuje sportovcovy akce, které jsou v souladu s trenérovým původním úsudkem (Short & Short, 2005).

Právě na tento problém upozornili například Horn, Lox, a Labrador (2001), kteří zjistili, že právě trenérovo očekávání má vliv na kvalitu vztahu mezi trenérem a jeho svěřencem, typ instrukcí a taktéž typ a frekvenci zpětné vazby, které od svého trenéra sportovec dostane. Podle autorů může být trenérovo očekávání ovlivněno například tělesnou stavbou sportovce, dále jeho váhou nebo socioekonomickým statutem.

Později Short a Short (2005) uvedli, že trenéři přeceňují své odhady hráčova výkonu. Podle jejich názoru tak dochází k tomu, že trenér v interakci se svým svěřencem využívá neefektivní vzorce. Pokud trenér nepřesně odhadne hráčovy možnosti a je-li hráč velmi talentovaný, může špatný úsudek trenéra zastavit potenciální hráčův růst.

##### **2.4.1.1 Pygmalion efekt**

Nejprve byl vliv Pygmalion efektu zkoumán ve školním prostředí, ale jelikož existuje podobnost ve vztahu učitel-student a trenér-sportovec, přešlo se ke zkoumání tohoto fenoménu i ve sportovním prostředí. Jako první zkoumali Pygmalion efekt Rosenthal a Jacobson (1968), v jejich slavném experimentu „Pygmalion in the classroom“ rozdali žákům na základní škole testy a učitelům sdělili, že chtějí prověřit IQ žáků a jejich celkové studijní předpoklady. Výzkumníci vybrali žáky s průměrným IQ, ale učitelům sdělili, že se jedná o nadprůměrně inteligentní jedince. Na konci školního roku bylo zjištěno, že tito vybraní jedinci si zlepšili své známky a dosáhli i lepších výsledků v inteligenčním testu v porovnání s ostatními spolužáky. Pokud učitel věřil, že je student nadaný, změnil vůči

němu své chování (byl k žákovi více pozorný, motivoval ho více než ostatní a poskytoval mu i více informací). Taktéž je nutné si uvědomit, že i studenti se snažili přizpůsobit očekávání učitele a v důsledku toho taktéž vykazovali lepší výsledky (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982).

Hayesová (2013, 72) popisuje Pygmalion efekt jako: „*jev, kdy pozitivní očekávání vede k pozitivnímu výsledku.*“

Opakem Pygmalion efektu je tzv. *Golemův efekt* neboli záporná odpověď. U Golemova efektu negativní očekávání vede k negativnímu výsledku (Hartl & Hartlová, 2009). Pokud například trenér dostane o sportovci informaci, že nemá šanci se ve svém výkonu zlepšit, bude se k němu dle toho očekávání chovat a sportovec tak nebude mít šanci na zlepšení a nejspíše se bude zhoršovat. Sportovec pak tomuto přesvědčení svého trenéra začne věřit a začne se chovat dle trenérova původního očekávání.

Už například Crowe (1977) zkoumala fungování Pygmalion efektu ve sportu. Ve své studii požádala čtyři středoškolské učitele, aby ohodnotili své studenty dle jejich fyzického výkonu a dovedností. Výsledky studie ukázaly, že:

- a. Hráčům, kteří byli přiřazeni do kategorie „vysoká očekávání“, bylo dáváno mnohem více příležitostí, aby se projevily, než hráčům ze skupiny „nízká očekávání“.
- b. Trenéři se chovali k hráčům, u kterých měli vysoká očekávání více přívětivěji.
- c. Trenéři se obecně více věnovali hráčům z kategorie „vysoká očekávání“.
- d. Nebyly zjištěny žádné významné rozdíly, co se týče kvality a typu výuky u obou skupin hráčů.
- e. Nebyly zjištěny žádné významné rozdíly v poskytování kvantity chvály u obou skupin hráčů, avšak bylo zjištěno, že hráčům, u kterých měli trenéři vysoká očekávání, byla dávána jiná kvalita pochvaly a tím byli hráči o pochvale více ujištěni.

Také hráči, kteří na tom byli výkonnostně lépe než jejich spoluhráči, uváděli, že vnímali minimálně negativní zpětnou vazbu od svého trenéra a zároveň uváděli, že od trenéra cítili, že do nich vkládá vysoká očekávání oproti jejich spoluhráčům (Wilson & Stephens, 2007).



Pygmalion i Golemův efekt jsou tedy jedny z příkladů sebenaplnujícího se proroctví. Na tom, jak silný vliv bude mít sebenaplnující se proroctví na sportovce, se odvíjí například od toho, zda jedinec nemá nízké vědomí vlastní účinnosti. Dále pak pokud na sebe nemá jasný náhled, nebo například, pokud se chce sportovec trenérovi zalíbit, či k němu má nějakou citovou vazbu (Weinberg & Gould, 2015).

#### **2.4.1.2 Sebenaplnující se proroctví**

Sebenaplnující proroctví se odehrává ve čtyřech fázích. Ve zkratce si můžeme jednotlivé fáze popsat následovně jako:

- 1) V první fázi si trenér na základě různých vodítek formuje přesvědčení o daném sportovci.
- 2) Podle vytvořených očekávání se trenér ke sportovci chová odpovídajícím způsobem.
- 3) Trenérovo chování ovlivní sportovcův výkon a jeho chování.
- 4) Sportovcovo chování verifikuje původní trenérovo očekávání (Horn et al., 2001).

Tyto čtyři fáze si níže popíšeme detailněji.

#### **1. Trenér si formuje očekávání**

Trenéři si formují přesvědčení nejen o hráčích samotných, ale také o týmu jako celku. Někdy toto očekávání vychází ze sportovcových prozatím dosažených výkonů, fyzických předpokladů, pohlaví nebo socioekonomického statusu. Právě tato očekávání jsou nazývána *lidské podněty*. Hodnocení na základě těchto lidských podnětů může často vést k chybným přesvědčením (Weinberg & Gould, 2015).

Studie Beckera a Solomona (2005) byla jednou z mnoha studií, která poukázala na to, že právě osobnostním charakteristikám hráče přiřkládají trenéři největší význam při posuzování hráčových sportovních úspěchů. Podle autorů to je způsobeno tím, že podle trenérů právě osobnostní charakteristiky odlišují vynikající hráče od průměrných. Trenéři taktéž posuzují sportovcovy schopnosti podle výkonnostních informací. Pokud trenér na základě tohoto posouzení odhadne hráčovy schopnosti správně, chová se k němu tak, jak hráč vyžaduje a potřebuje, nastává tedy ideální situace. Ve většina případů však bohužel trenér svého svěřence přecení nebo podcení a chová se k němu takovým způsobem, jež hráči nevyhovuje (Weinberg & Gould, 2015).

#### **2. Trenérovo očekávání ovlivní jeho chování**

Právě na základě dříve vytvořeného očekávání přistupují trenéři ke svým svěřencům podle prvotně vytvořených dojmů. V této fázi je již patrné, že trenéři přistupují jinak k hráčům, o kterých si vytvořili vysoká očekávání, a jinak k hráčům, u kterých mají nízká očekávání. Tato očekávání ovlivňují například **kvalitu interakcí mezi trenérem a jeho svěřencem**. Trenéři obecně tráví více času s hráči, u kterých mají vysoká očekávání, a zároveň jsou v přístupu k nim více vřelejší a pozitivnější (Horn, 2008).

Další aspekt, který byl zahrnut na základě těchto očekávání **je kvantita a kvalita instrukcí**. Trenéři poskytují podrobnější informace hráčům, od kterých mají vysoká očekávání, zároveň jsou jim ochotni i několikrát zopakovat informaci, či ji poupravit tak, aby jí vybraný hráč lépe porozuměl. Dále je pak ovlivněn **typ a frekvence zpětné vazby**. Trenéři více posilují po úspěšném výkonu právě opět hráče, u kterých mají vysoká očekávání a zároveň jim dávají i více technických a informačních instrukcí. Obecně trenéři poskytují hráčům, u kterých mají nízká očekávání méně zpětné vazby a zároveň je i méně chválí (Horn, 2008).

Například studie od Solomon, Golden, Ciaponni a Martina (1998) přišla na rozdílné podávání zpětné vazby u trenérů v důsledku sebenaplňujícího se prorocství. Zpočátku sezony byly rozdíly v podávání zpětné vazby téměř zanedbatelné. V průběhu sezony však sportovci, na které trenéři nahlíželi jako na více talentované, dostávali od trenéra mnohem více informací o technických aspektech hry a obecně vůbec se těmto hráčům dostávalo mnohem kvalitnější zpětné vazby.

### **3. Trenérovo chování ovlivňuje sportovcův výkon**

V této fázi už je sportovcův výkon ovlivněn tím, jak na něj nahlíží trenér. Hráči, kteří během sezony dostávali více pozitivní a instruktážní zpětné vazby, vykazují největší zlepšení a celkově si sport více užívají. Hráči, na které je nahlíženo s nízkým očekáváním, se téměř vůbec nezlepšili, neboť od svého trenéra dostali méně zpětné vazby, a i čas, který strávili při zápase na hřišti, je kratší v porovnání s hráči s vysokým očekáváním. Zároveň hráči z kategorie nízkého očekávání mají nižší sebevědomí a výkony v průběhu sezony. Současně tito hráči připisují svůj veškerý neúspěch nedostatku schopností a vidí jen malou šanci na svůj budoucí úspěch (Weinberg & Gould, 2015).

#### 4. Chování sportovce potvrzuje očekávání trenéra

V této poslední fázi se trenérovo původní přesvědčení potvrzuje hráčovým chováním. Například hráči, u nichž má trenér nízká očekávání, nepodávají dostatečné výkony a ani si dostatečně nevěří. Je však nutno podotknout, že ne všech hráčů se toto trenérovo chování dotkne. Někteří hráči si totiž percepce o sobě samých tvoří na základě percepce jiných, například vrstevníků či rodičů (Weinberg & Gould, 2015). Na závěr je tedy nutné podotknout, že trenéři by se měli zamyslet, zda opravdu všem hráčům dávají stejný počet posílení, povzbuzení, instrukcí a zpětné vazby, tak aby všichni hráči měli šanci dostat své potenciálu.

#### 2.5 Preferované vedení ve sportu

Jedním z faktorů, dle kterého bylo zkoumáno preferované vedení ve sportu, byl **věk** sportovců. V mladém věku může být sport považován za strategii budování charakteru, posilování strategií zaměřených na úkol, rozvíjení sociálních vztahů a základních dovedností pro daný sport (Weinberg & Gould, 2015). S přibývajícím věkem je u výkonnostních sportovců a sportovců vyšší úrovně vyžadováno dosažení vyšší úrovně dovedností. Není už tedy nutné posilovat sociální vztahy, ale více se soustředit na předávání dovedností a jejich zlepšování, tak aby dosáhly požadovaných cílů. Několik autorů se shoduje na tom, že mladší sportovci sice mají menší úroveň kompetencí a sportovních dovedností, ale za to jsou více zapojeni do sportu. Mladší sportovci tedy ve sportovní činnosti nemusí hledat stejné odměny jako sportovci starší, neboť jejich osobní rozvoj ve sportu je stále na nižší úrovni (MacLean & Hamm, 2008). Právě v tomto případě je autokratický styl vedení ve sportu přínosnější pro mladší ročníky, avšak je důležité mít stále na paměti, že se cíle i u mladších sportovců mohou lišit dle druhu vykonávaného sportu, pohlaví, ale také individuálních preferencí. Čím jsou sportovci starší, tím je trenéři vnímají jako více zodpovědné a přistupují tak spíše k demokratickému stylu vedení (Stupuris, Šukys & Tilindienė, 2013).

Dále bylo zjištěno, že atleti ve věkové skupině 10-13 let a ve skupině 14-17 let preferují stejné trenérovo chování. Konkrétně preferovali trenéra, který svým svěřencům dovolí se podílet na rozhodování, dává jim pozitivní zpětnou vazbu a zároveň jim dává dostatek technických i taktických instrukcí (Martin, Jackson, Richardson & Weiler, 1999).

Co se týče **pohlaví**, muži preferují trénink, instruktivní chování a autokratický styl vedení více než ženy. Trenéři by tedy měli být více direktivní a dávat hráčům hodně instruktážní zpětné vazby. Naproti tomu ženy preferují demokratický styl vedení, při kterém

se mohou podílet na rozhodování. Trenéři žen by tak sportovkyním měli dávat příležitost, aby s nimi mohly spolupodílet při rozhodování (Horn, 2002).

Další zkoumanou proměnou byla **národnost**. Mezi sportovci z Kanady, Velké Británie a USA nebyli nalezeny žádné významné rozdíly v preferenci vedení. Ale například sportovci z Japonska preferují více sociální podporu a autokratické chování než sportovci z Kanady, zároveň japoňští sportovci vnímají své trenéry jako více autokratické. Kanadští sportovci zároveň více preferují trénink a podávání instrukcí více než Japonci (Weinberg & Gould, 2015).

Následnou proměnou byl **typ sportu**. Hráči vysoce interakčních sportů jako je basketbal, volejbal a fotbal preferují více autokratické vedení než například hráči tenisu či plavci. Mezi individuálními a týmovými sportovci výzkumy ukazují, že hráči individuálních sportů preferují více demokratické chování, než hráči týmových sportů (Weinberg & Gould, 2015). Riemer a Chelladurai (1995) přišli na to, že se mohou lišit preference hráčů stejného týmu v závislosti na jejich pozici v týmu, například defenzivní hráči preferují více autokratického, demokratického vedení a sociální podpory než hráči ofenzivní.

Dalším zkoumaným aspektem byly **psychologické charakteristiky**. Například hráči s vnitřním místem kontroly preferují trénink, instrukce, kdežto hráči s externím místem kontroly preferují autokratické chování. Ženy, které jsou úzkostnější, preferují od trenéra více pozitivní a sociálně podporující chování, v porovnání se ženami, které jsou méně úzkostné (Weinberg & Gould, 2015).

## **II. Praktická část diplomové práce**

### 3. Výzkumný problém, cíle, hypotézy

V této kapitole se zaměříme na popis výzkumného problému, vymezení cílů práce a výzkumných hypotéz.

#### 3.1 Výzkumný problém

Dobrá interakce mezi trenérem a jeho sportovním svěřencem zvyšuje sportovcovu motivaci, navozuje příjemné emoce, vytváří uspokojivé a pozitivní klima v tréninku i během soutěží. Dobrá interakce prospívá všem sportovcům bez rozdílu, tedy jak týmovým, tak individuálním sportovcům, stejně tak mužům sportovcům či ženám sportovkyním (Bortoli, Robazza & Giabardo, 1995).

Vztah mezi trenérem a sportovcem je komplexní fenomén, který je ovlivněn mnoha proměnnými. Ač si to bohužel někteří trenéři neuvědomují, často právě tento vztah ovlivňuje sportovcův vývoj a jeho sportovní kariéru. Sportovcovy a trenérovy postoje je nutné vidět jako vzájemnou cestu, po které oba dva kráčí společně, a je tudíž důležité zkoumat, jak hráči vnímají a hodnotí chování svého trenéra. Právě to, jak hráč vnímá svého trenéra, ovlivní všechny výše zmíněné komponenty, ale hlavně sportovcovy úspěchy, které jsou ovlivněny mnoha psychologickými proměnnými, jako jsou například emoce, postoje či cíle (Aleksic-Veljkovic, Djurovic, Dimic, Mujanovic & Zivcic-Markovic, 2016).

Mnoho výzkumů dokázalo, že trenérovo chování k jeho svěřenci ovlivňuje hráčův následný úspěch a jeho sportovní vývoj (Solomon et al., 1998; Becker & Solomon, 2005; Horn, 2008). Jako další příklad si můžeme uvést studii od Siekanske, Blecharze a Wojtowiczové (2013), ve které zkoumali hráčovu percepci trenérova chování. Respondenti byli nejen hráči, kteří stále trénují a účastní se soutěží, ale také bývalí sportovci. Jejich výzkum potvrdil, že se trenéři chovali jinak k hráčům, které vnímali jako více nadané. Jak sportovci, tak sportovkyně uvedli, že zaregistrovali to, že se trenéři chovají k hráčům, které vnímají jako více nadané jinak než k ostatním hráčům. Současně sportovci vnímali zmíněné trenérovo „diskriminační“ chování k více nadaným hráčům jako inhibující faktor pro jejich vlastní sportovní vývoj.

Již mnoho výzkumů se zabývalo tématem vnímání trenéra hráči či preferencí trenérova chování. Avšak k tomuto zkoumání nejčastěji výzkumníci volili Leadership Scale for Sports (Sherman, Fuller & Speed, 2000; Terry, 1984) nebo jeho revidovanou verzi (RLSS; Harma, 2015). Důvodem může být fakt, že právě LSS byl jeden z prvních dotazníků určených ke zkoumání trenérova chování. Dotazník LSS však obsahuje pouze 5 škál

(trénink, demokratické chování, autokratické chování, sociální podpora a pozitivní zpětná vazba) a jeho revidovaná verze RLSS obsahuje škál 6 (5 původních škál plus škálu nazvanou situační faktor). Podle našeho názoru tyto dotazníky se svými 5–6 škálami podávají dobrý, ale spíše obecný pohled na to, jak hráči svého trenéra vnímají, či jaké jeho chování preferují. Proto jsme se rozhodli použít dotazník Coaching Behavior Assessment Questionnaire (CBAQ), který má 12 škál a dokáže tak podle našeho názoru poskytnout zevrubnější pohled na to, jak hráči svého trenéra vnímají, či jaké jeho chování preferují. Pilotní testování české verze dotazníku CBAQ v českém prostředí provedla Baláková a Musálek (2012).

Uskutečnění tohoto výzkumu by mohlo přispět k rozšíření poznatků v oblasti sportovní psychologie a zároveň by mohlo pomoci trenérům v identifikaci preferovaného chování u hráčů týmových a individuálních sportů a taky v preferenci trenérova chování u sportovců a sportovkyň obecně.

### **3.2 Cíle práce**

Při stanovování výzkumných cílů této práce jsme vycházeli z rešerše zahraniční odborné literatury, neboť toto téma je v české literatuře zpracováno pouze okrajově. Účelem je zmapovat a rozšířit poznatky v oblasti preferovaného chování trenéra u hráčům týmových a individuálních sportů, dále v preferenci trenérova chování mezi sportovci a sportovkyněmi. Vzhledem k mnoha rozdílům mezi týmovým a individuálním sportem (viz kapitola 1.1) předpokládáme i rozdíl ve vnímání trenérova chování. Podobně tak u pohlaví.

#### **Pro tuto práci jsme stanovili dva základní výzkumné cíle:**

- 1) Zjistit, jak sportovci vnímají chování svého trenéra.
- 2) Zjistit, jaké trenérovo chování sportovci preferují.

### **3.3 Výzkumné hypotézy**

Při stanovování hypotéz jsme vycházeli z námi zvolených výzkumných cílů práce a z výzkumu od Martina, Barnese, Kraviga a Johnsona (2005), kteří využili právě dotazník CBAQ. Dále pak z výzkumů od Aleksic-Veljkovicové et al., (2016), které ve svém výzkumu použili Ne-negative Coaching Behavior Questionnaire (NCBQ) a Leadership Scale for Sports (LSS) a z výzkumu od Maye, Elsové a Viljoena (2014), kteří ve výzkumu použili Leadership Scale for Sports (LSS).

**Dle výše zmíněného jsme stanovili následující hypotézy:**

**Hypotéza 1:** Ženy dosahují vyššího skóru v preferenci na škále posílení v porovnání s muži.

**Hypotéza 2:** Ženy dosahují vyššího skóru v preferenci na škále chybou podmíněného povzbuzení v porovnání s muži.

**Hypotéza 3:** Ženy dosahují vyššího skóru v preferenci na škále chybou podmíněné instrukce v porovnání s muži.

**Hypotéza 4:** Muži dosahují vyššího skóru v preferenci na škále neposílení v porovnání s ženami.

**Hypotéza 5:** Muži dosahují vyššího skóru v preferenci na škále potrestání v porovnání s ženami.

**Hypotéza 6:** Muži dosahují vyššího skóru v preferenci na škále trestající technické instrukce v porovnání s ženami.

**Hypotéza 7:** Muži dosahují vyššího skóru v preferenci na škále ignorování chyb v porovnání s ženami.

**Hypotéza 8:** Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále neposílení ve srovnání s hráči a hráčkami tenisu.

**Hypotéza 9:** Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále potrestání ve srovnání s hráči a hráčkami tenisu.

**Hypotéza 10:** Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále ignorování chyb ve srovnání s hráči a hráčkami tenisu.

**Hypotéza 11:** Hráči a hráčky tenisu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále posílení ve srovnání s hráči a hráčkami volejbalu.

**Hypotéza 12:** Hráči a hráčky tenisu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále chybou podmíněné technické instrukce ve srovnání s hráči a hráčkami volejbalu.



## **4. Popis metodologického rámce a metod**

V této kapitole se zaměříme na výzkumný design, použitou testovou metodu Coaching Behavior Assessment Questionnaire (CBAQ), kterou jsme využili ke sběru dat, dále pak na metody zpracování a analýzy dat a v neposlední řadě na etickou stránku výzkumu.

### **4.1 Výzkumný design**

Pro náš výzkum jsme zvolili kvantitativní přístup a pro sběr dat jsme využili dotazníkovou metodu. Jedná se o deskriptivní studii, která popisuje charakteristiky našich vybraných respondentů a také to, jak naši respondenti (sportovci) vnímají chování svého trenéra a které trenérovo chování naopak preferují.

### **4.2 Metody získávání dat**

Výzkumné šetření probíhalo od května 2018 do října 2018. Sběr dat probíhal převážně v Pardubickém a Moravskoslezském kraji, avšak respondenti byli z různých oblastí České republiky. Při výzkumném šetření byli respondenti a trenéři obeznámeni s účelem výzkumu, instrukcemi pro vyplnění a taktéž bylo respondentům sděleno, že výzkum je zcela anonymní a že vyplněním dotazníku nám tak dávají souhlas k uchování a zpracování dat pro účely diplomové práce. V měsíci říjnu pak probíhalo finální dosbírání dat online formou. Dotazník byl nasdílen do volejbalových či tenisových skupin po dohodě se správcem skupiny (ve většině případů právě trenérem) a následně byl dotazník smazán. Formou tužka papír bylo vyplněno 86 % dotazníků a zbylých 14 % bylo dosbíráno online formou.

Ke sběru dat a výběru vzorku byly využity metoda sněhové koule a záměrný výběr přes instituci. Když nepočítáme online sběr, tak výzkum probíhal ve většině případů v odpoledních hodinách. Testy byly zadávány jak jednotlivě, tak skupinově a testování probíhalo v rozmezí 20–25 minut formou tužka papír. Následné vyhodnocení testu proběhlo podle pravidel uvedených v manuálu k testové metodě.

### 4.3 Použité testové metody

Při zvažování výběru testové metody jsme vycházeli z rešerše zahraničních výzkumů. Při konečné úvaze jsme dospěli k tomu, že pro náš výzkum vybereme dotazník Coaching Behavior Assessment Questionnaire, jehož autory jsou Scott Martin a Kelly Barnes, kteří tento dotazník vytvořili v roce 1999 na University of North Texas (Martin & Barnes, 1999).

Naším respondentům jsme předložili Coaching Behavior Assessment Questionnaire (CBAQ), někdy též v literatuře můžeme najít tento dotazník pod zkratkou (CBQ) ve dvou verzích. V první verzi respondenti zaznamenávali, jak vnímají svého trenéra v současné době a ve druhé verzi pomocí stejných otázek zaznamenávali, jaké trenérovo chování preferují.

Jak uvádí Martin a Barnes (1999), dotazník **Coaching Behavior Assessment Questionnaire (CBAQ)**, kombinuje Coaching Behavior Assessment System (CBAS) a Leadership Scale for Sports (LSS) (viz kapitola 2.1.1 a 2.1.2). Obsahuje 12 demografických položek a 48 položek týkajících se trenérova chování. Odpovědi se zaznamenávají na pětibodové Likertově škále v rozmezí 1) Nikdy až po 5) Vždy. Dotazník má 8 různých verzí:

#### 1) Požadované chování

- Verze pro sportovce, trenéra, rodiče.

#### 2) Aktuální chování

- Verze pro sportovce, trenéra a rodiče.

#### 3) Preferované chování

- Verze pro sportovce a rodiče

(Martin & Barnes, 1999).

V našem výzkumu jsme využili verzi aktuálního chování pro sportovce a verzi preferovaného chování pro sportovce.

Dotazník v plné verzi čítá 48 otázek pro aktuální chování trenéra a 48 otázek pro preferované chování trenéra. Z námi předloženého dotazníku byly vyřazeny 4 otázky, které se vztahovaly ke škále udržování kontroly. Z popisu škály udržování kontroly (viz níže) si můžeme povšimnout, že se týká pouze týmových sportů. I když se dá tenis částečně

považovat za týmový sport, když bereme v potaz čtyřhru, ne všichni naši respondenti z kategorie tenis hráli i utkáni čtyřhry, a tudíž jsme tuto škálu úplně vyškrtli. Jelikož i některé další otázky byly problematické, byla provedena pilotní studie se 3 hráči tenisu, při které se všichni 3 respondenti nezávisle na sobě shodli, že další 2 otázky nemohou být vyplněny. Konečná podoba dotazníku pro hráče a hráčky tenisu čítala celkem 42 otázek v každé verzi (preferované i aktuální chování). Finální podoba dotazníku pro hráče a hráčky volejbalu čítala 44 otázek rovněž v obou verzích (preferované i aktuální chování). Taktéž z dvanácti demografických položek, které tento dotazník také obsahuje, bylo použito pouze 6 otázek.

12 kategorií dotazníku CBAQ koresponduje se 12 kategoriemi z CBAS systému, které popisují Smith et al. (1977). Tyto kategorie jsou dále rozděleny do dvou úrovní na reaktivní a spontánní chování.

#### **A. Reaktivní chování**

1. **Posílení** – odměna žádoucího chování.
2. **Neposílení** – nepřítomnost reakce na žádoucího chování.
3. **Chybou podmínění povzbuzení** – povzbuzení následující po chybě.
4. **Chybou podmíněné technické instrukce** – návod, jak chybu opravit.
5. **Potrestání** – potrestání za chybu.
6. **Trestající technické instrukce** – poskytnutý návod na opravu chyby, ale nevraživým způsobem.
7. **Ignorování chyb** – nepřítomnost jakékoliv reakce na chybu.
8. **Udržování kontroly** – reakce, jejichž cílem je kontrolovat chování týmu.

#### **B. Spontánní chování**

1. **Obecné technické instrukce** – pokyny k technickým úkonům.
2. **Obecné povzbuzení** - spontánní povzbuzení, které nenásleduje po chybě.
3. **Organizace** – administrativní typ chování, kdy trenér hráčům přiděluje úkoly či role.
4. **Obecná komunikace** – interakce s hráči, která nemá souvislost s utkáním.

Reliabilitu dotazníku v českém prostředí testovali Baláková a Musálek (2012), v jejich testování generické reliability dosahovaly škály hodnot od 0,44 do 0,79. Kravig (2003) pak ve své diplomové práci uvádí, reliabilitu tohoto dotazníku v rozmezí od 0,61 do 0,80, kdy však po měsíci byl proveden test re-test. Reliabilita se zvýšila na rozmezí 0,68 do 0,92. Při našem testování dosahovala reliabilita hodnot od 0,58 po 0,76. Stejně jako

v předchozích výzkumech dosahovala reliabilita v našem výzkumu nejnižších hodnot pro škálu obecné povzbuzení (0,58) a obecná komunikace (0,62).

#### **4.4 Metody zpracování a analýzy dat**

Po dokončení sběru dat jsme přešli k jejich vyhodnocení dle dostupného manuálu. Data byla převedena do programu MS Excel 2013 a byla rozříděna do 11 škál CBAQ dotazníku, jmenovitě: (RE) posílení, (NRE) neposílení, (MCE) chybou podmíněné povzbuzení, (MCTI) chybou podmíněné technické instrukce, (P) potrestání, (PTI) trestající technické instrukce, (IM) ignorování chyb, (GTI) obecné technické instrukce, (GE) obecné povzbuzení, (O) organizace, (GC) obecná komunikace. Jednotlivé škály byly vytvořeny sečtením příslušných 4 nebo 3 položek pro každou škálu a následně vyděleny stejným počtem položek. Výsledky pro jednotlivé škály nabývaly hodnot od 1 do 5. Zpracování dat proběhlo v programu STATISTICA 13. Následně jsme provedli Shapirův-Wilkův test normality (pro další kontrolu i Kolmogorovův-Smirnovův test a Lillieforsův test). Distribuce u výše zmíněných škál vykazuje normální rozložení dat. Vzhledem k normálnímu rozložení dat jsme se rozhodli pro použití parametrických metod, konkrétně jsme volili Studentův t-test pro nezávislé výběry.

#### **4.5 Etická stránka výzkumu**

Účastníci výzkumu byli v původním dopise obeznámeni s cíli a záměry výzkumu a taktéž jsme jim sdělili, jak bude naloženo se získanými daty. Rovněž jsme účastníkům sdělili, že výzkum je zcela dobrovolný a mohou z něj kdykoliv odstoupit. Účastníky jsme informovali, že výzkum je zcela anonymní a výsledky dotazníků se dostanou pouze do našich rukou a budou sloužit pouze ke statistickému zpracování dat k této diplomové práci. Anonymitu jsme zajistili vytvořením specifického kódu pro každého účastníka a taktéž specifický kód sloužil k tomu, pokud měl respondent zájem o vyhodnocení dotazníku a následné zaslání výsledků. Respondentům jsme poskytli kontakt pro případ jakýchkoliv dalších dotazů či připomínek. Všichni naši respondenti byli starší 15 let a tudíž jsme nepotřebovali souhlasy zákonných zástupců.

## 5. Charakteristika výzkumného souboru

Cílovou skupinou našeho výzkumu byli sportovci, kteří hrají volejbal nebo tenis a jsou ve věku 15-26 let. Zároveň našimi dalšími požadavky bylo, aby v současné době byli stále pod vedením trenéra a měli zkušenost s vedením trenéra minimálně po dobu 3 let a taktéž aby se stále účastnili soutěží.

Celkem dotazník vyplnilo 102 respondentů, 4 respondenti byli z výzkumu vyřazeni z důvodu vyššího věku (35 let) a dalším důvodem bylo to, že v současné už netrénují nebo se neúčastní soutěží.

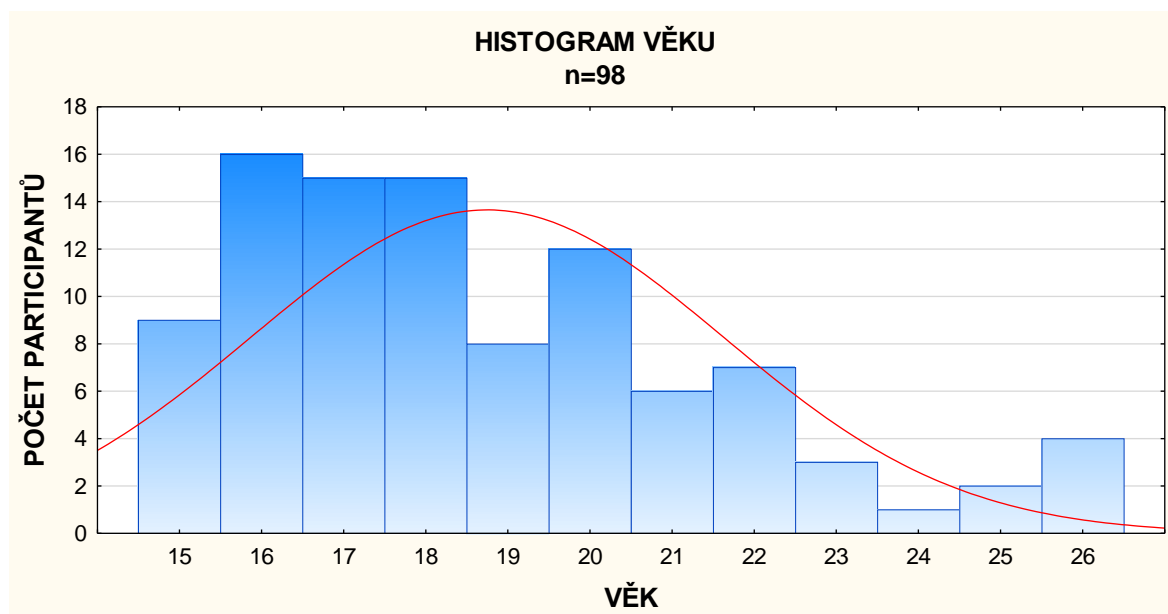
Jak jsme již zmínili výše, k výběru respondentů jsme zvolili metodu sněhové koule a záměrný výběr přes instituci (sportovní kluby).

Náš výzkumný soubor sestával z 98 respondentů, z nichž bylo 52 (53 %) žen a 46 (47 %) mužů. Průměrný věk všech respondentů byl 18,7 let (SD = 2,86).

*Tabulka 1: Věkové rozložení respondentů.*

Celkový soubor (n= 98)	
<b>Nejnižší věk</b>	15
<b>Nejvyšší věk</b>	26
<b>Medián věku</b>	18
<b>Modus věku</b>	16
<b>Průměrný věk</b>	18,72
<b>Směrodatná odchylka věku</b>	2,86

Graf 1: Histogram věkového rozložení respondentů. Osa x představuje věk v letech, osa y počet participantů.



Pro lepší přehlednost přidáváme tabulku věkového rozpětí rozdělenou dle kategorií pohlaví a druhu sportu.

Tabulka 2: Deskriptivní statistika pro věkové rozložení respondentů dle pohlaví a sportu.

Věk	Pohlaví		Sport	
	Muži (n = 46)	Ženy (n = 52)	Tenis (n = 52)	Volejbal (n = 46)
<b>Nejnižší věk</b>	15	15	15	15
<b>Nejvyšší věk</b>	26	26	26	26
<b>Medián věku</b>	18	18	19	18
<b>Modus věku</b>	17	16	17	16
<b>Průměrný věk</b>	18,76	18,69	19,06	18,35
<b>Směrodatná odchylka</b>	3,01	2,74	2,74	2,98

Další demografickou otázkou našeho dotazníku bylo, kolik let už sportovec trénuje s trenéry, tedy jinak řečeno **počet let pod vedením trenéra**.

Jak můžeme vidět v tabulce číslo 3, nejkratší zkušenost pod vedením trenéra byla 6 let a nejdelší byla 21 let. Nejčastěji byli naši respondenti pod vedením trenéra po dobu 10 let a průměrný počet let pod vedením trenéra byl 11,12 let.

Tabulka 3: Deskriptivní statistika pro počet let pod vedením trenéra.

Celkový soubor (n = 98)	
Počet let pod vedením trenéra	
<b>Minimum</b>	6
<b>Maximum</b>	21
<b>Medián</b>	10
<b>Modus</b>	10
<b>Průměr</b>	11,12
<b>Směrodatná odchylka</b>	3,16

Pro lepší přehlednost znovu přidáváme tabulku č. 4 – rozpětí počtu let pod vedením trenéra, rozdělenou dle kategorií pohlaví a druhu sportu

Tabulka 4: Deskriptivní statistika pro počet let pod vedením trenéra dle pohlaví a sportu.

Počet let pod vedením trenéra	Pohlaví		Sport	
	<b>Muži</b> (n = 46)	<b>Ženy</b> (n = 52)	<b>Tenis</b> (n = 52)	<b>Volejbal</b> (n = 46)
<b>Minimum</b>	7	6	7	6
<b>Maximum</b>	18	21	21	16
<b>Medián</b>	10	10	12	10
<b>Modus</b>	10	10	10	10
<b>Průměrně</b>	11,13	11,08	12,21	9,85
<b>Směrodatná odchylka</b>	3,08	3,26	3,05	2,82

Dále nás také zajímalo **kolikrát týdně sportovci trénují**.

Tabulka 5: Deskriptivní statistika pro počet tréninků během týdne.

Celkový soubor (n = 98)	
<b>Kolikrát týdně sportovci trénují</b>	
<b>Minimum</b>	1
<b>Maximum</b>	5
<b>Medián</b>	3
<b>Modus</b>	2
<b>Průměr</b>	2,78
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,96

Tabulka 6: Deskriptivní statistika pro počet tréninků během týdne dle pohlaví a sportu.

Kolikrát týdně trénují	Pohlaví		Sport	
	<b>Muži</b> (n = 46)	<b>Ženy</b> (n = 52)	<b>Tenis</b> (n = 52)	<b>Volejbal</b> (n = 46)
<b>Minimum</b>	1	1	1	1
<b>Maximum</b>	5	5	5	5
<b>Medián</b>	3	3	3	2,5
<b>Modus</b>	2	5	3	2
<b>Průměrně</b>	2,85	2,71	2,90	2,63
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,97	0,96	0,93	0,97

Respondentů jsme se též ptali, zda mají **zkušenosti spíše s muži trenéry nebo ženami trenérkami**. Z celkové počtu n = 98, mělo celkem 90 respondentů během kariéry spíše trenéry muže a 8 respondentů mělo během své kariéry spíše trenérky ženy. Co se týče pohlaví, tak z celkového počtu 52 žen, mělo 46 respondentek trenéry muže a zbylých 6 mělo trenérky ženy. U mužů z celkového počtu 46 mělo 44 zkušenosti s trenéry muži a 2 respondenti měli trenérky ženy. Když se podíváme na zkušenosti dle sportu: hráči a hráčky tenisu z celkového počtu 52 – mělo 50 z nich zkušenost s trenéry-muži a 2 s trenérkami-ženami. U hráčů volejbalu z celkového počtu 46 mělo 40 z nich zkušenost s trenéry muži a 6 hráčů mělo zkušenost s trenérkami ženami.



Tabulka 7: Zkušenost s trenéry.

Pohlaví sportovců / Druh sportu	Zkušenost s trenéry muži	Zkušenost s trenérkami ženami
<b>Muži (n=46)</b>	44	2
<b>Ženy (n=52)</b>	46	6
<b>Tenis (n=52)</b>	50	2
<b>Volejbal (n=46)</b>	40	6

Jako další demografickou otázku jsme pro naše respondenty zvolili otázku, zda **preferují trenéry muže či trenérky ženy, nebo zda jim na tom vůbec nezáleží.**

Z celkového počtu (n= 98) preferovalo 27 sportovců trenéry muže, 16 sportovců preferovalo trenérky ženy a 55 sportovcům nezáleželo na pohlaví na trenéra. Z hlediska pohlaví 31 mužům nezáleží na pohlaví trenéra, 15 mužů preferovalo trenéry muže a žádný muž nepreferoval jako trenérku ženu. 24 žen uvedlo, že jim na pohlaví trenéra nezáleží, 16 žen pak preferovalo trenérku ženu a 12 jich pak preferovalo trenéra muže. Co se týče druhu sportu, tenisté a tenistky ve 14 případech preferovali trenéry muže, v 7 případech pak trenérky ženy a v 31 případech hráčům a hráčkám tenisu nezáleželo na pohlaví jejich trenéra. Hráči a hráčky volejbalu ve 23 případech preferovali trenéra muže, v 9 případech trenérky ženy a ve 24 případech hráčům a hráčkám volejbalu bylo jedno, jaké má jejich trenér pohlaví.

Tabulka 8: Preference pohlaví trenéra.

Pohlaví sportovců/ Druh sportu	Preferují trenéry muže	Preferují trenérky ženy	Nezáleží mi na tom
<b>Muži (n=46)</b>	15	0	31
<b>Ženy (n=52)</b>	16	12	24
<b>Tenis (n=52)</b>	14	7	31
<b>Volejbal (n=46)</b>	13	9	24

## 6. Výsledky

V následující kapitole si popíšeme výsledky našeho kvantitativního šetření. Než se pustíme do řešení výzkumných cílů a testování platnosti hypotéz prozkoumáme deskriptivní statistiku našich měření.

### 6.1 Deskriptivní statistika

Níže představujeme deskriptivní statistiku našich dat. Uvádíme rovněž i testy normality na jejichž základě jsme se rozhodli pro použití parametrických statistických metod, konkrétně studentova t-testu pro nezávislé výběry.

Tabulka 9: Testování normality dat.

Proměnná	N	K-S	Lilliefors	SW	p
<b>RE</b>	98	p > .20	p < ,05	0,96	0,16
<b>NRE</b>	98	p > .20	p < ,10	0,96	0,17
<b>MCE</b>	98	p > .20	p > .20	0,98	0,60
<b>MCTI</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,24
<b>P</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,40
<b>PTI</b>	98	p > .20	p > .20	0,96	0,10
<b>IM</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,30
<b>GTI</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,39
<b>GE</b>	98	p > .20	p < ,05	0,96	0,16
<b>O</b>	98	p > .20	p < ,10	0,96	0,17
<b>GC</b>	98	p > .20	p > .20	0,98	0,60
<b>PRE</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,24
<b>PNRE</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,40
<b>PMCE</b>	98	p > .20	p > .20	0,96	0,10
<b>PMCTI</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,30
<b>PP</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,39
<b>PPTI</b>	98	p > .20	p < ,05	0,96	0,16
<b>PIM</b>	98	p > .20	p < ,10	0,96	0,17
<b>PGTI</b>	98	p > .20	p > .20	0,98	0,60
<b>PGE</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,24
<b>PO</b>	98	p > .20	p > .20	0,97	0,40

Proměnná	N	K-S	Lilliefors	SW	p
<b>PGC</b>	98	p > .20	p > .20	0,96	0,10

Poznámka: K-S= Kolmogorov-Smirnovův test, Lilliefors= Lillieforsův test, SW=Shapir-Wilkův test, RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI = trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace, PRE= preferované posílení, PNRE= preferované neposílení, PMCE= preferované chybou podmíněné povzbuzení, PMCTI= preferované chybou podmíněné technické instrukce, PP= preferované potrestání, PPTI= preferované trestající technické instrukce, PIM= preferované ignorování chyb, PGTI= preferované obecné technické instrukce, PGE= preferované obecné povzbuzení, PO= preferovaná organizace, PGC= preferovaná obecná komunikace.

Při testování normality jsme se řídili výsledky Shapir-Wilkova testu (SW), přičemž pro kontrolu uvádíme i výsledky dalších testů normality. Dle tabulky č. 9 můžeme vidět, že u Shapirova-Wilkova testu neklesla p hodnota pod 0,05 a my tak můžeme ve všech škálách našeho dotazníku očekávat normální rozložení.

Tabulka 10: Deskriptivní statistika sportovcova vnímání trenérova chování.

Sportovcovo vnímání trenérova chování (n=98)						
Proměnná	N	Průměr	Medián	Min	Max	Sm. Odch.
<b>RE</b>	98	4,08	4,25	2,75	4,75	0,44
<b>NRE</b>	98	3,09	3,13	2,25	4,00	0,49
<b>MCE</b>	98	3,45	3,50	2,75	4,25	0,34
<b>MCTI</b>	98	3,95	4,00	3,25	5,00	0,42
<b>P</b>	98	2,03	2,00	1,00	3,33	0,50
<b>PTI</b>	98	2,12	2,00	1,25	3,25	0,52
<b>IM</b>	98	3,68	3,75	2,25	4,75	0,60
<b>GTI</b>	98	4,11	4,25	1,75	5,00	0,59
<b>GE</b>	98	3,59	3,50	2,50	4,75	0,51
<b>O</b>	98	3,53	3,50	2,67	4,50	0,44
<b>GC</b>	98	3,94	4,00	2,00	4,75	0,57

Poznámka: Sm.odch= směrodatná odchylka, Min= minimální hodnota, Max= maximální hodnota, RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI = trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

Výše uvedená tabulka č. 10 nám ukazuje, jak náš celkový výzkumný soubor (n= 98) vnímá chování svého trenéra. Jak můžeme vidět z tabulky, nejvyšších průměrných skóre nabývají škály: obecné technické instrukce (GTI), posílení (RE), chybou podmíněné technické instrukce (MCTI) a obecná komunikace (GC). Nejnižších skóre naproti tomu nabývají škály: potrestání (P) a trestající technické instrukce (PTI).

*Tabulka 11: Deskriptivní statistika sportovcovi preference trenérova chování.*

Sportovcem preferované trenérovo chování (n=98)						
Proměnná	N	Průměr	Medián	Min	Max	Sm. Odch.
<b>RE</b>	98	4,35	4,25	3,50	5,00	0,44
<b>NRE</b>	98	3,24	3,50	1,25	4,50	0,77
<b>MCE</b>	98	3,64	3,50	2,50	5,00	0,59
<b>MCTI</b>	98	4,16	4,25	2,50	5,00	0,56
<b>P</b>	98	2,07	2,00	1,00	3,00	0,60
<b>PTI</b>	98	2,13	2,00	1,00	3,50	0,63
<b>IM</b>	98	3,14	3,50	1,25	4,75	1,08
<b>GTI</b>	98	4,35	4,50	3,00	5,00	0,48
<b>GE</b>	98	3,93	4,00	3,00	5,00	0,56
<b>O</b>	98	3,88	3,75	3,00	4,75	0,43
<b>GC</b>	98	3,75	3,75	3,25	5,00	0,40

Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI = trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

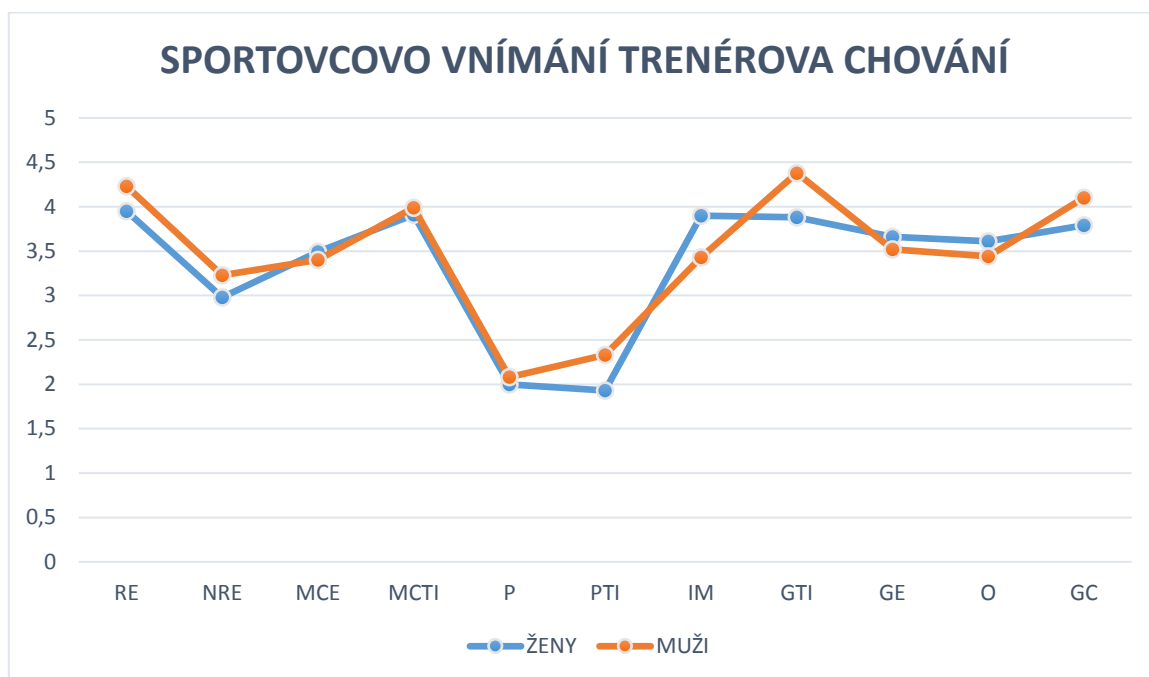
Tabulka č. 11 nám ukazuje průměrné skóre našeho celkového výzkumného vzorku (n= 98) v tom, jakého trenéra by preferovali. Nejvyšších skóre nabývají škály: posílení (RE), obecné technické instrukce (GTI), chybou podmíněné instrukce (MCTI) a obecné povzbuzení (GE). Nejnižší skóre naopak mají škály: potrestání (P), trestající technické instrukce (PTI).

Tabulka 12: Deskriptivní statistika sportovcova vnímání trenérova chování dle pohlaví a druhu sportu.

Sportovcovo vnímání trenérova chování								
	Pohlaví				Typ sportu			
	Ženy (n=52)		Muži (n=46)		Tenis (n=52)		Volejbal (n=46)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>RE</b>	3,95	0,47	4,23	0,34	3,99	0,48	4,18	0,36
<b>NRE</b>	2,98	0,51	3,23	0,42	3,09	0,50	3,10	0,48
<b>MCE</b>	3,49	0,32	3,40	0,36	3,44	0,33	3,46	0,35
<b>MCTI</b>	3,91	0,39	3,99	0,45	3,99	0,50	3,91	0,31
<b>P</b>	2,00	0,58	2,08	0,39	2,06	0,57	2,01	0,42
<b>PTI</b>	1,93	0,43	2,33	0,54	2,01	0,44	2,24	0,58
<b>IM</b>	3,90	0,53	3,43	0,57	3,43	0,57	3,97	0,48
<b>GTI</b>	3,88	0,66	4,38	0,36	4,31	0,59	3,89	0,51
<b>GE</b>	3,66	0,58	3,52	0,42	3,74	0,53	3,43	0,45
<b>O</b>	3,61	0,30	3,44	0,54	3,37	0,41	3,71	0,40
<b>GC</b>	3,79	0,68	4,10	0,34	3,99	0,60	3,88	0,53

Poznámka: M=průměr, SD= směrodatná odchylka, RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI= trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

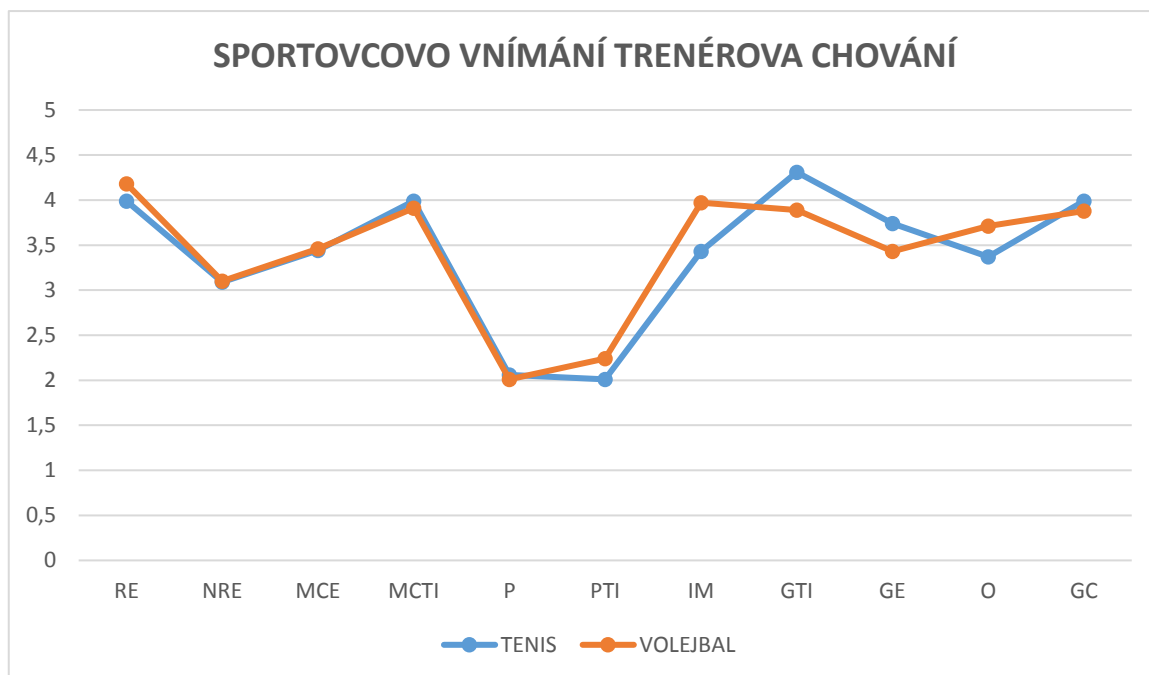
Graf 2: Sportovcovo vnímání trenérova chování dle pohlaví sportovců.



Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI= trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

Ať už z výše uvedené tabulky č. 12 či grafu č. 2 je na první pohled patrné, že v celku se nijak markantně vnímání trenérova chování mezi muži ani ženami neliší. Muži však oproti ženám nabývají vyšších průměrných skóreů na škálách: posílení (RE), neposílení (NRE), chybou podmíněné technické instrukce (MCTI), potrestání (P), trestající technické instrukce (PTI), obecné technické instrukce (GTI) a obecná komunikace (GC). Ženy pak zase naopak mají vyšší průměrné skóry na škálách: chybou podmíněné povzbuzení (MCE), ignorování chyb (IM), obecné povzbuzení (GE) a organizace (O). Největší rozdíly ve vnímání trenérova chování mezi muži a ženami jsou na škálách: trestající technické instrukce (PTI), obecné technické instrukce (GTI) a ignorování chyb (IM).

Graf 3: Sportovcovo vnímání trenérova chování dle druhu sportu.



Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI = trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

V případě sportovcova vnímání trenérova chování mezi hráči a hráčkami tenisu a volejbalu není na první pohled taktéž patrný žádný velký rozdíl. Hráči a hráčky volejbalu však nabývají vyšších průměrných skóre na škálách: posílení (RE), neposílení (NRE), chybou podmíněné povzbuzení (MCE), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM) a organizace (O). Hráči a hráčky tenisu nabývají naproti tomu vyšších skóre na škálách: chybou podmíněné technické instrukce (MCTI), potrestání (P), obecné technické instrukce (GTI), obecné povzbuzení (GE) a obecná komunikace (GC). Největší rozdíly ve vnímání trenérova chování mezi hráči a hráčkami tenisu a volejbalu jsou na škálách: trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM), obecné technické instrukce (GTI), obecné povzbuzení (GE) a organizace (O).

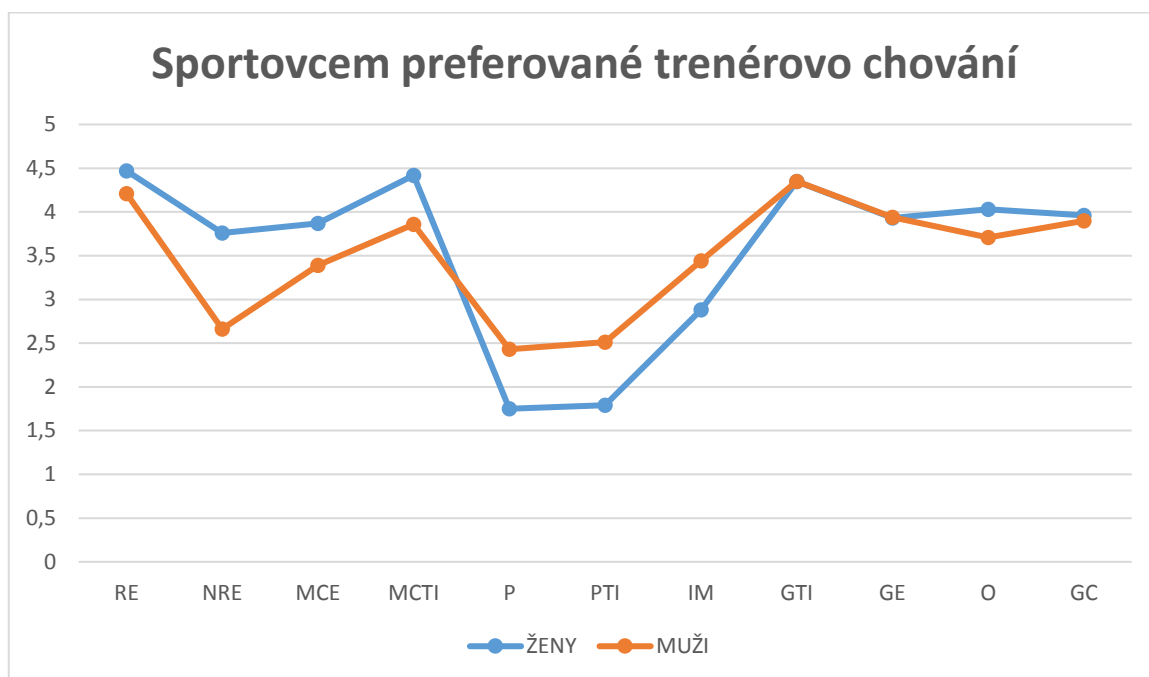
Tabulka 13: Deskriptivní statistika sportovcovi preference trenérova chování dle pohlaví a druhu sportu.

Sportovcem preferované trenérovo chování								
	Pohlaví				Typ sportu			
	Ženy (n=52)		Muži (n=46)		Tenis (n=52)		Volejbal (n=46)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>RE</b>	4,47	0,45	4,21	0,39	4,52	0,44	4,15	0,36
<b>NRE</b>	3,76	0,45	2,66	0,62	2,96	0,85	3,57	0,50
<b>MCE</b>	3,87	0,55	3,39	0,54	3,86	0,62	3,39	0,44
<b>MCTI</b>	4,42	0,52	3,86	0,44	4,27	0,57	4,02	0,52
<b>P</b>	1,75	0,46	2,43	0,53	1,86	0,65	2,30	0,43
<b>PTI</b>	1,79	0,49	2,51	0,56	1,86	0,54	2,42	0,61
<b>IM</b>	2,88	1,30	3,44	0,64	2,38	0,88	4,01	0,43
<b>GTI</b>	4,35	0,51	4,35	0,46	4,50	0,52	4,17	0,38
<b>GE</b>	3,93	0,58	3,94	0,55	4,18	0,60	3,66	0,33
<b>O</b>	4,03	0,37	3,71	0,44	3,75	0,46	4,03	0,36
<b>GC</b>	3,96	0,45	3,90	0,34	4,03	0,46	3,82	0,30

Poznámka: M=průměr, SD= směrodatná odchylka, RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI = trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.



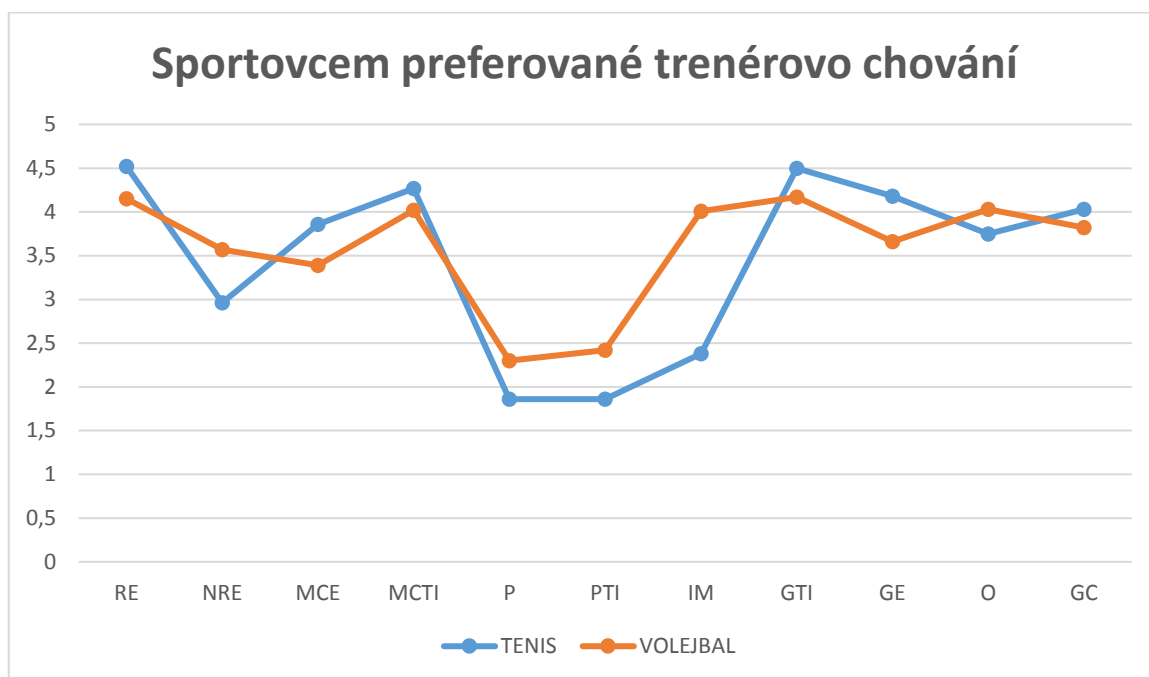
Graf 4: Sportovcem preferované trenérovo chování dle pohlaví sportovců.



Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI= trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

V kategorii sportovcem preferovaného trenérova chování je patrný rozdíl mezi muži a ženami. Muži dosahují vyšších průměrných skóre v preferenci trenérova chování na škálách: potrestání (P), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM) a nepatrně vyššího skóre na škále obecné povzbuzení (GE). Ženy pak dosahují vyšších průměrných skóre na škálách: posílení (RE), neposílení (NRE), chybou podmíněné povzbuzení (MCE), chybou podmíněné technické instrukce (MCTI), obecné technické instrukce (GTI), organizace (O) a obecná komunikace (GC). Největší rozdíly jsou pak patrné v preferenci mezi muži a ženami na škálách: neposílení (NRE), chybou podmíněné technické instrukce (MCE), chybou podmíněné technické instrukce (MCTI), potrestání (P) a trestající technické instrukce (PTI).

Graf 5: Sportovcem preferované trenérové chování dle druhu sportu.



Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI= trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

V tabulce č. 13 můžeme vidět rozdíly v preferenci trenérového chování hráči a hráčkami tenisu a volejbalu. Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyšších průměrných skóre na škálách: neposílení (NRE), potrestání (P), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM) a organizace (O). Naopak hráči a hráčky tenisu dosahují vyšších průměrných skóre na škálách posílení (RE), chybou podmíněné povzbuzení (MCE), obecné technické instrukce (GTI), obecné povzbuzení (GE) a obecná komunikace (GC). Největší rozdíly v preferenci trenérového chování mezi hráči a hráčkami tenisu a volejbalu jsou patrné na škálách: neposílení (NRE), chybou podmíněné povzbuzení (MCE), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM) a obecné povzbuzení (GE).

Tabulka 14: Rozdíl ve sportovcově vnímání trenérova chování mezi muži a ženami.

Sportovcovo vnímání trenérova chování									
	M ženy (n=52)	M muži (n=46)	SD ženy	SD muži	T	p	F Ratio	p variance	Cohen.d
<b>RE</b>	3,95	4,23	0,47	0,34	-3,41	0,00	1,88	0,03	0,69
<b>NRE</b>	2,98	3,23	0,51	0,42	-2,64	0,01	1,45	0,21	0,53
<b>MCE</b>	3,49	3,40	0,32	0,36	1,21	0,23	1,24	0,45	0,25
<b>MCTI</b>	3,91	3,99	0,39	0,45	-0,95	0,34	1,35	0,30	0,19
<b>P</b>	2,00	2,08	0,58	0,39	-0,77	0,44	2,21	0,01	0,16
<b>PTI</b>	1,93	2,33	0,43	0,54	-4,07	0,00	1,51	0,15	0,82
<b>IM</b>	3,90	3,43	0,53	0,57	4,17	0,00	1,17	0,58	0,84
<b>GTI</b>	3,88	4,38	0,66	0,36	-4,54	0,00	3,24	0,00	0,92
<b>GE</b>	3,66	3,52	0,58	0,42	1,43	0,16	1,94	0,03	0,29
<b>O</b>	3,61	3,44	0,30	0,54	1,90	0,06	3,22	0,00	0,38
<b>GC</b>	3,79	4,10	0,68	0,34	-2,83	0,01	4,16	0,00	0,57

Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI = trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

V tabulce č. 14 můžeme vidět, že z 11 škál nám vyšlo 6 škál signifikantních, stalo se tak u škál, jejichž p-hodnota byla nižší, než námi stanovená hladina významnosti  $p=0,05$ . Ve vnímání trenérova chování mezi muži a ženami je tedy signifikantní rozdíl na škálách: posílení (RE), neposílení (NRE), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM), obecné technické instrukce (GTI) a obecná komunikace (GC). Na těchto škálách dosahují muži vyšší skóre (RE, NRE, PTI, GTI, GC) kromě škály ignorování chyb (IM), kde skórují výše ženy.

Je však nutné ještě přihlídnout k míře účinku (Cohenovo d; viz tabulka č. 15), kdy pak škály: posílení (RE), neposílení (NRE) a obecná komunikace (GC) vykazují střední míru účinku. Škály: trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM) vykazují vysokou míru účinku a škála obecné technické instrukce (GTI) vykazuje velmi vysokou míru účinku.

Tabulka 15: Rozdíl ve sportovcově vnímání trenérova chování mezi hráči a hráčkami tenisu a volejbalu.

Sportovcovo vnímání trenérova chování									
	M tenis (n=52)	M volejbal (n=46)	SD Tenis	SD volejbal	T	P	F Ratio	P variance	Cohen.d
<b>RE</b>	3,99	4,18	0,48	0,36	-2,24	0,03	1,75	0,06	0,45
<b>NRE</b>	3,09	3,10	0,50	0,48	-0,07	0,95	1,06	0,85	0,01
<b>MCE</b>	3,44	3,46	0,33	0,35	-0,27	0,78	1,14	0,64	0,06
<b>MCTI</b>	3,99	3,91	0,50	0,31	0,85	0,40	2,62	0,00	0,17
<b>P</b>	2,06	2,01	0,57	0,42	0,44	0,66	1,85	0,04	0,09
<b>PTI</b>	2,01	2,24	0,44	0,58	-2,27	0,03	1,78	0,05	0,46
<b>IM</b>	3,43	3,97	0,57	0,48	-5,00	0,00	1,39	0,26	1,01
<b>GTI</b>	4,31	3,89	0,59	0,51	3,80	0,00	1,34	0,33	0,77
<b>GE</b>	3,74	3,43	0,53	0,45	3,02	0,00	1,41	0,24	0,61
<b>O</b>	3,37	3,71	0,41	0,40	-4,12	0,00	1,05	0,86	0,83
<b>GC</b>	3,99	3,88	0,60	0,53	0,91	0,36	1,28	0,40	0,18

Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI= trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

I v tabulce č. 15 můžeme vidět, že nám opět z 11 škál vyšlo 6 škál signifikantních. Ve vnímání trenérova chování mezi hráči a hráčkami tenisu a volejbalu je tedy signifikantní rozdíl na škálách: posílení (RE), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM), obecné technické instrukce (GTI), obecné povzbuzení (GE) a organizace (O). Na těchto signifikantních škálách dosahují hráči a hráčky volejbalu vyšší skóre na škálách: posílení (RE), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM) a organizace (O). Na škálách obecné technické instrukce (GTI) a obecné povzbuzení (GE) pak dosahují vyšších skóre hráči a hráčky tenisu.

Když přihlídneme k míře účinku (Cohenovo d), tak škály: posílení (RE), trestající technické instrukce (PTI) vykazují slabou míru účinku. Další škály: obecné technické instrukce (GTI) a obecné povzbuzení (GE) vykazují střední míru účinku. Škála: organizace (O) vykazuje vysokou míru účinku a škála ignorování chyb (IM) vykazuje velmi vysokou míru účinku.

## 6.2 Testování hypotéz

Tabulka 16: Rozdíl v preferenci trenérova chování mezi muži a ženami.

Sportovcem preferované trenérovo chování									
	M ženy (n=52)	M muži (n=46)	SD ženy	SD muži	T	P	F ratio	p variance	Cohen.d
<b>RE</b>	4,47	4,21	0,45	0,39	3,08	0,00	1,36	0,30	0,62
<b>NRE</b>	3,76	2,66	0,45	0,62	10,10	0,00	1,93	0,02	2,04
<b>MCE</b>	3,87	3,39	0,55	0,54	4,36	0,00	1,03	0,92	0,88
<b>MCTI</b>	4,42	3,86	0,52	0,44	5,70	0,00	1,44	0,22	1,15
<b>P</b>	1,75	2,43	0,46	0,53	-6,77	0,00	1,29	0,37	1,37
<b>PTI</b>	1,79	2,51	0,49	0,56	-6,74	0,00	1,28	0,39	1,37
<b>IM</b>	2,88	3,44	1,30	0,64	-2,65	0,01	4,20	0,00	0,54
<b>GTI</b>	4,35	4,35	0,51	0,46	0,03	0,98	1,19	0,56	0,01
<b>GE</b>	3,93	3,94	0,58	0,55	-0,11	0,91	1,11	0,72	0,02
<b>O</b>	4,03	3,71	0,37	0,44	3,91	0,00	1,47	0,18	0,79
<b>GC</b>	3,96	3,90	0,45	0,34	0,79	0,43	1,71	0,07	0,16

Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI = trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

Jak nám ukazuje tabulka č. 16, z celkového počtu 11 škál nám vyšlo 8 škál signifikantních s  $p < 0,05$ . Ve sportovcem preferovaném trenérově chování mezi muži a ženami existuje signifikantní rozdíl na škálách: posílení (RE), neposílení (NRE), chybou podmíněné povzbuzení (MCE), chybou podmíněné technické instrukce (MCTI), potrestání (P), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM) a organizace (O). Na těchto signifikantních škálách pak dosahují muži vyšších skóre na škálách: potrestání (P), trestající technické instrukce (PTI) a ignorování chyb (IM). Ženy naopak dosahují vyšších skóre na škálách: posílení (RE), neposílení (NRE), chybou podmíněné povzbuzení (MCE), chybou podmíněné technické instrukce (MCTI) a organizace (O).

Vzhledem k míře účinku (Cohenovo d) pak škály: posílení (RE), ignorování chyb (IM) a organizace (O) vykazují střední míru účinku. Škála: chybou podmíněné povzbuzení (MCE), vyazuje vysokou míru účinku a škály: neposílení (NRE), chybou podmíněné

technické instrukce (MCTI), potrestání (P) a trestající technické instrukce (PTI) pak vykazují velmi vysokou míru účinku.

Tabulka 17: Rozdíl v preferenci trenérova chování mezi hráči a hráčkami volejbalu a tenisu.

Sportovcem preferované trenérovo chování									
	M tenis (n=52)	M volejbal (n= 46)	SD tenis	SD volejbal	T	p	F ratio	P variance	Cohen.d
RE	4,52	4,15	0,44	0,36	4,64	0,00	1,52	0,16	0,94
NRE	2,96	3,57	0,85	0,50	-4,30	0,00	2,84	0,00	0,87
MCE	3,86	3,39	0,62	0,44	4,25	0,00	1,98	0,02	0,86
MCTI	4,27	4,02	0,57	0,52	2,28	0,00	1,18	0,57	0,46
P	1,86	2,30	0,65	0,43	-3,90	0,00	2,26	0,01	0,79
PTI	1,86	2,42	0,54	0,61	-4,88	0,00	1,28	0,39	0,99
IM	2,38	4,01	0,88	0,43	-11,39	0,00	4,11	0,00	2,31
GTI	4,50	4,17	0,52	0,38	3,58	0,00	1,85	0,04	0,72
GE	4,18	3,66	0,60	0,33	5,17	0,00	3,26	0,00	1,05
O	3,75	4,03	0,46	0,36	-3,30	0,00	1,62	0,10	0,67
GC	4,03	3,82	0,46	0,30	2,63	0,01	2,29	0,01	0,53

Poznámka: RE= posílení, NRE= neposílení, MCE= chybou podmíněné povzbuzení, MCTI= chybou podmíněné technické instrukce, P= potrestání, PTI = trestající technické instrukce, IM= ignorování chyb, GTI= obecné technické instrukce, GE= obecné povzbuzení, O= organizace, GC= obecná komunikace.

Dle tabulky č. 17, můžeme vidět, že všechny škály našeho dotazníku vychází signifikantně s  $p < 0,05$ . Ve sportovcem preferovaném trenérově chování hráči a hráčkami tenisu a volejbalu existuje signifikantní rozdíl na všech 11 škálách. Hráči a hráčky tenisu dosahují vyšších průměrných skóre na škálách: posílení (RE), chybou podmíněné povzbuzení (MCE), chybou podmíněné technické instrukce (MCTI), obecné technické instrukce (GTI), obecné povzbuzení (GE) a obecná komunikace (GC). Hráči a hráčky volejbalu naopak dosahují vyšších skóre na škálách: neposílení (NRE), potrestání (P), trestající technické instrukce (PTI), ignorování chyb (IM) a organizace(O).

Znovu však musíme přihlédnout k míře účinku (Cohenovo  $d$ ), kdy pak škály: potrestání (P), obecné technické instrukce (GTI), organizace (O) a obecná komunikace (GC) vykazují střední míru účinku a škála (MCTI) pak vykazuje slabou míru účinku. Další škály: posílení (RE), neposílení (NRE), chybou podmíněné povzbuzení (MCE) a trestající technické instrukce (PTI) vykazují vysokou míru účinku a škály: ignorování chyb (IM) a obecné povzbuzení (GE) vykazuje velmi vysokou míru účinku.

### 6.2.1 Platnost hypotéz

Tabulka 18: Platnost výzkumných hypotéz.

Hypotéza	Přijata	✓
	Zamítnuta	✗
<b>Hypotéza 1:</b> Ženy dosahují vyššího skóru v preferenci na škále posílení v porovnání s muži.	✓	
<b>Hypotéza 2:</b> Ženy dosahují vyššího skóru v preferenci na škále chybou podmíněného povzbuzení v porovnání s muži.	✓	
<b>Hypotéza 3:</b> Ženy dosahují vyššího skóru v preferenci na škále chybou podmíněné technické instrukce v porovnání s muži.	✓	
<b>Hypotéza 4:</b> Muži dosahují vyššího skóru v preferenci na škále neposílení v porovnání s ženami.	✗	
<b>Hypotéza 5:</b> Muži dosahují vyššího skóru v preferenci na škále potrestání v porovnání s ženami.	✓	
<b>Hypotéza 6:</b> Muži dosahují vyššího skóru v preferenci na škále trestající technické instrukce v porovnání s ženami.	✓	
<b>Hypotéza 7:</b> Muži dosahují vyššího skóru v preferenci na škále ignorování chyb v porovnání s ženami.	✓	
<b>Hypotéza 8:</b> Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále neposílení ve srovnání s hráči a hráčkami tenisu.	✓	
<b>Hypotéza 9:</b> Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále potrestání ve srovnání s hráči a hráčkami tenisu.	✓	
<b>Hypotéza 10:</b> Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále ignorování chyb ve srovnání s hráči a hráčkami tenisu.	✓	
<b>Hypotéza 11:</b> Hráči a hráčky tenisu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále posílení ve srovnání s hráči a hráčkami volejbalu.	✓	
<b>Hypotéza 12:</b> Hráči a hráčky tenisu dosahují vyššího skóru v preferenci na škále chybou podmíněné technické instrukce ve srovnání s hráči a hráčkami volejbalu.	✓	



## 7. Diskuze

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak sportovci vnímají chování svého trenéra a které trenérovo chování naopak preferují. Jako cílovou skupinu jsme si zvolili hráče a hráčky volejbalu ve věku 15–26 let, kteří jsou v současné době pod vedením trenéra, účastní se soutěží a zároveň mají zkušenost s vedením trenéra minimálně po dobu 3 let. Ve výzkumu jsme využili kvantitativních metod, konkrétně dotazníkového šetření. Data jsme sbírali ve sportovních klubech (86 %) a dále online formou (14 %). Dotazníky nám celkem vyplnilo 102 respondentů, přičemž 4 respondenti byli z výzkumu vyřazeni, důvodem byl vyšší věk (35 let) nebo to, že už v současné době netrénovali či se neúčastnili soutěží.

Náš výzkumný soubor čítal celkem 98 respondentů, konkrétně 52 (53 %) žen a 46 (47 %) mužů. Co se týče druhu sportu, z celkového počtu 98 respondentů bylo 52 (53 %) respondentů hráči či hráčkami tenisu a 46 (47 %) respondentů bylo hráči či hráčkami volejbalu. Průměrný věk našich respondentů byl 18,7 let. Průměrný počet let sportovce pod vedením trenéra byl 11 let. V průměru naši respondenti trénovali 2x – 3x týdně. Téměř všichni naši sportovci měli během své kariéry zkušenost spíše s trenéry muži, konkrétně 90 % všech probandů. Pokud jde o preferenci pohlaví trenéra, většině našich respondentů nezáleželo na pohlaví trenéra (56 %), trenéra muže preferovalo 32 % probandů a trenérku ženu preferovalo pouze 12 % respondentů, přičemž jako trenérku ženu daly do preference pouze sportovkyně. Toto zjištění nasvědčuje novějším poznatkům z oblasti psychologie koučování. Dříve se výzkumníci přikláněli k tomu, že ve většině případů ženy preferují jako trenérky ženy a muži preferují trenéry muže. Novější výzkumy jako například výzkum od Manleye, Greenlesse, Thelwella a Smitha (2010) poukazují na to, že sportovci i sportovkyně preferují spíše trenéry muže. Jako další toto tvrzení potvrzují například Frey, Czech, Kent a Johnson's (2006), kteří rovněž uvádějí, že ženy více preferují jako své trenéry muže. Jako jeden z možných důvodů by mohlo být, jak uvádějí Cornelius, Habif a Van Raalte, (2001), že sportovci preferují jako trenéry muže, jelikož věří, že trenéři muži jsou více kvalifikovaní než ženy i za předpokladu, že trenér muž či trenérka žena mají totožné dovednosti a zkušenosti. Jako jeden z dalších důvodů uvádějí to, že ve vrcholovém sportu je nedostatek žen na vedoucích trenérských pozicích.

Naším prvním výzkumným cílem bylo zjistit, jak sportovci vnímají chování svého trenéra. Když se nejprve podíváme na vnímání trenérova chování dle sportovcova pohlaví, našli jsme signifikantní rozdíly na škálách: **posílení, neposílení, trestající technické instrukce, ignorování chyb, obecné technické instrukce a obecná komunikace**. Ženy dosahovaly vyšších průměrných skóre pouze na škále **ignorování chyb**, dá se tedy říci, že trenéři žen v našem výzkumném souboru méně reagují na jimi provedené chyby, než je tomu u mužů. Jako jeden z možných důvodů si můžeme uvést to, co uvádí Lee, Magnusen a Cho (2013), dle jejich názoru jsou ženy v porovnání s muži více senzitivní ke kritickým komentářům, často si berou kritiku celého týmu jako komentář k nim samotným a taktéž spíše vnímají tón zprávy než obsah zprávy samotné. Možná z tohoto důvodu trenéři vytýkají sportovkyním méně chyb.

Muži pak dosahují vyšších skóre oproti ženám na škálách **posílení, neposílení, trestající technické instrukce, obecné technické instrukce a obecná komunikace**. Dle významu jednotlivých škál můžeme tedy říci, že naši sportovci vnímají chování svých trenérů tak, že trenér nejen odměňuje jejich žádoucí chování, ale zároveň někdy trenéři vůbec na žádoucí chování svých svěřenců nereagují. Zároveň sportovci své trenéry vnímají tak, že jim trenéři sice poskytují návod, jak chybu opravit, ale dělají to spíše nevraživým způsobem. Současně trenéři také svým mužským svěřencům poskytují obecné pokyny k technickým úkonům a interagují s nimi více i ve věcech, které nemají souvislost s utkáním oproti ženám.

Jedním z překvapivých zjištění je to, že právě muži skórovali signifikantně výše oproti ženám na škálách **posílení a obecná komunikace**, například ve výzkumu Veljkovicové et al. (2016) vyšlo, že právě ženy skórují ve vnímání trenéra výše na škále sociální podpora (z dotazníku LSS), právě škála sociální podpora má společné znaky se škálou obecná komunikace z dotazníku CBAQ. Jak uvádí Poucherová, Tamminenová a Kerrová (2018), ženy nejen že profitují z více zdrojů, jež jim poskytují podporu a oporu (trenér, partner, přátelé, rodina), ale zároveň jim více v porovnání s muži prospívá, když jim například trenér věnuje více času a zajímá se i o jejich život mimo sport. Jak uvádí Burke, Peterson a Nix (1995), při koučování žen je potřeba dbát na vřelost, empatii a smyslu pro humor. Merchant (2012) také uvádí, že styl komunikace žen je více sociální a osobní ve srovnání s muži, kteří mají naopak tendenci být více asertivní a přímí.

Pokud jde o vnímání trenérova chování mezi hráči a hráčkami tenisu a volejbalu. V našem výzkumu jsme našli signifikantní rozdíly na škálách: **posílení, trestající technické instrukce, ignorování chyb, obecné technické instrukce, obecné povzbuzení a organizace**. Hráči a hráčky volejbalu dosahovali vyšších průměrných skóre na škálách: **posílení, trestající technické instrukce, ignorování chyb a organizace**. Z našich výsledků lze tedy usoudit, že hráči a hráčky volejbalu vnímají chování svého trenéra jako odměňujícího po žádoucím chování, spíše nereagujícího na chyby, zároveň však když už jejich trenér na chybu zareaguje, dá jim sice návod, jak ji opravit, ale ne způsobem, který je žádoucí ze strany hráčů či hráček. Taktéž jejich trenér má administrativní typ chování, kdy hráčům přiděluje úkoly a role. Toto naše zjištění také odpovídá výsledkům z výzkumu od Veljkovicové et al. (2016) v jejichž výzkumu právě hráči týmových sportů ve srovnání s hráči individuálních sportů skórovali výše na škálách autokratické chování a negativní zpětné vazby. Naopak hráči a hráčky tenisu skórují výše na škálách: **obecné povzbuzení a obecné technické instrukce**.

Z našich výsledků lze tedy vyvodit, že trenéři tenistů a tenistek v porovnání s trenéry volejbalistů a volejbalistek dávají svým svěřencům více pokynů k technickým úkonům a zároveň jim poskytují více spontánních povzbuzení. Opět s těmito výsledky nacházíme souvislost s výzkumem Veljkovicové et al. (2016), kde právě hráči individuálních sportů skórovali výše na škálách trénink a instrukce, sociální podpora a pozitivní zpětná vazba ve srovnání s hráči týmových sportů. Jak uvádí Olympiou, Jowett a Duda (2008), tyto výsledky si můžeme vysvětlit tak, že v individuálních sportech spolu trenéři a sportovci spolupracují v interakci jeden na jednoho se zaměřením na individuálním vývoji a zdokonalení. Naproti tomu právě v týmových sportech vládne synergie mezi hráči a výkonem týmu.

Naším druhým výzkumným cílem bylo zjistit, jaké trenérovo chování naši sportovci preferují. Nejprve se na preferované trenérovo chování podíváme opět dle rozdílů mezi muži a ženami. Nalezli jsme signifikantní rozdíly na škálách: **posílení, neposílení, chybou podmíněné povzbuzení, chybou podmíněné technické instrukce, potrestání, trestající technické instrukce, ignorování chyb a organizace**. Ženy na těchto signifikantních škálách dosahovaly v preferenci vyšších průměrných skóre na škálách: **posílení, neposílení, chybou podmíněné povzbuzení, chybou podmíněné technické instrukce a organizace**. Muži pak dosahovali vyšších průměrných skóre na škálách: **potrestání, trestající technické instrukce a ignorování chyb**. Tyto výsledky, pokud nepočítáme škálu neposílení u žen,

opět napovídají zjištěním z výzkumu od Sharmy (2015), kde ženy oproti mužům skórovaly v preferenci trenérova chování výše na škálách: trénink a instrukce a sociální podpora. Muži pak zase oproti ženám skórovali v preferenci výše na škále autokratické chování. Když dále porovnáme výsledky našeho výzkumu s výzkumem od Martina et al. (2005), tak nám preference trenérova chování dle pohlaví vyšly stejně, až na škálu neposílení, kde v Martinově et al. (2005) výzkumu skórovali výše muži. Stejně tak v Kravigově (2003) práci skórovali muži na škále neposílení výše než ženy. Jedním z důvodů, proč v našem výzkumu preferovaly ženy více neposílení oproti mužům, mohou být kulturní rozdíly, neboť například právě Weinberg a Gould (2015) uvádějí, že byly mezi některými národnostmi nalezeny odlišnosti v sportovcem preferovaném trenérově chování. Další z důvodů by mohlo být ten, že ženy a muži v našem výzkumném vzorku byli pouze hráči a hráčky tenisu a volejbalu, a v ostatních výzkumech (Kraving, 2003; Martin et al., 2005; Veljkovic et al., 2016) bylo zahrnuto více druhů sportu.

Co se týče preference trenérova chování dle druhu sportu, v našem výzkumu jsme našli signifikantní rozdíly na všech škálách dotazníku CBAQ. Hráči a hráčky tenisu pak skórovali výše na škálách: **posílení, chybou podmíněné povzbuzení, chybou podmíněné technické instrukce, obecné technické instrukce, obecné povzbuzení a obecná komunikace**. Hráči a hráčky volejbalu pak skórovali výše na škálách: **neposílení, potrestání, trestající technické instrukce, ignorování chyb a organizace**. Když se opět obrátíme na Kravigův (2003) výzkum, preference dle druhu sportu nám vychází stejně. Stejně jako výzkum od Terryho (1984), tak i náš výzkum ukazuje, že existují rozdíly v preferenci mezi týmovými a individuálními sportovci. Jak dále uvádí Terry a Howe (1984), hráči interaktivních sportů (volejbal) preferují více autokratické chování trenéra, kdežto hráči koaktivních sportů (tenis) preferují právě demokratické trenérovo chování. Zároveň naše výsledky korespondují se zjištěními od Lindauera (2000), kde hráči týmových sportů skórovali výše v preferenci trenérova chování na škále autokratického chování a hráči individuálních sportů dosahovali v preferenci vyšších skóre na škále trénink a instrukce.

## 7.1 Limity výzkumu a návrhy k pokračování

Jako největší limit našeho výzkumu spatřujeme v nízké reliabilitě některých škál dotazníku CBAQ. Škálu udržování kontroly jsme už před vyplňováním dotazníku respondenty vyřadili, neboť se týká pouze týmových sportovců a při pilotní studii se 3 hráči tenisu nezávisle na sobě shodli na tom, že tuto škálu a ještě další 2 otázky nelze vyplnit pro individuální sporty. Avšak i kdybychom tuto škálu nevyřadili, v ostatních výzkumech

(Baláková & Musálek, 2012; Kravig, 2003) nabývala velmi nízké reliability taktéž. I ze zbývajících 11 škál dotazníku CBAQ nabývaly 2 škály hodnoty pod hladinu Crobnachova alfa 0,7 ( $GE=0,58$  a  $GC=0,62$ ).

Jako další limit vidíme to, že ne všichni naši respondenti měli trenéra stejného pohlaví. Ač většina našich respondentů (90 %) měla trenéra muže, zbylých 10 % respondentů mělo během své kariéry zkušenost spíše s trenérkami ženami. Zvláště pak tedy při zkoumání vnímání trenérova chování mohlo dojít k drobným zkreslením, neboť některé výzkumy ukazují, že trenéři muži či trenérky ženy přistupují k trénování odlišným způsobem.

Dalším limitem může být také to, že jsme si do kategorie sportu (individuální a týmový sport) zvolili pouze zástupce jednoho sportu, konkrétně pro individuální sport pouze hráče a hráčky tenisu a pro týmový sport pouze hráče a hráčky volejbalu.

Další zkreslení dat mohlo být způsobeno tím, že ne všichni hráči měli stejnou sportovní úroveň. Původně jsme zamýšleli a chtěli se ptát hráčů v dotazníku na jejich umístění v žebříčku, avšak například Český tenisový svaz má žebříčky volně přístupné v online formě, a tudíž bychom našim probandům nemohli zajistit anonymitu, neboť by bylo možné si je dohledat.

Jako další limit vidíme to, že hráči nebyli testováni v jednu konkrétní periodu herní sezony. Mohlo tak například dojít ke zkreslení, když hráči vyplňovali dotazník před nebo po důležité soutěži.

Do budoucích výzkumů bychom doporučili více pracovat s tímto dotazníkem stejně jako Baláková a Musálek (2012), aby tak mohlo dojít k jeho standardizaci.

## 8. Závěry

Tato diplomová práce se zabývala tím, jak sportovci vnímají chování svého trenéra a jaké trenérovo chování preferují. Věk našich respondentů se pohyboval v rozmezí 15-26 let, přičemž věkový průměr byl 18,7 let. Pro náš výzkum jsme zvolili jako zástupce individuálního sportu hráče a hráčky tenisu a jako zástupce týmového sportu hráče a hráčky volejbalu. Respondentům jsme dali vyplnit dotazník Coaching Behavior Assessment Questionnaire (CBAQ) ve dvou verzích – aktuální trenérovo chování a preferované trenérovo chování. Na základě našeho výzkumu jsme dospěli k následujícím závěrům:

- Ženy dosahují vyššího skóru v preferenci na škálách: posílení, neposílení, chybou podmíněné povzbuzení a chybou podmíněné instrukce v porovnání s muži. Na základě tohoto zjištění jsme museli zamítnout jednu z našich hypotéz, neboť jsme se domnívali, že na škále neposílení budou v preferenci výše skórovat muži.
- Muži dosahují vyšších skóru v preferenci na škálách: potrestání, trestající technické instrukce a ignorování chyb v porovnání s ženami.
- Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyšších skóru v preferenci na škálách: neposílení, potrestání a ignorování chyb v porovnání s hráči a hráčkami tenisu.
- Hráči a hráčky tenisu dosahují vyšších skóru v preferenci na škálách: posílení a chybou podmíněné technické instrukce v porovnání s hráči a hráčkami volejbalu.

## 9. Souhrn

Výzkumníci z oblasti psychologie sportu obecně akceptují myšlenku, že trenérova osobnost a jeho styl vedení ve sportu mají vliv na sportovcův osobnostní a výkonnostní vývoj. Trenérův styl vedení však neovlivňuje pouze sportovce jako jednotlivce, ale ovlivňuje i celé týmy (Bahrami, Zardoshtian & Jourkesh 2011).

Výzkumy, které proběhly v posledních čtyřech desetiletích se soustředily na to, aby zjistily, které trenérovo chování či jeho styl vedení jsou nejefektivnější (Chelladurai & Saleh, 1980; Smith, Smoll & Hunt, 1977). Dále pak, jaké situační charakteristiky (typ sportu, sociokulturní prostředí), trenérovy charakteristiky (věk, pohlaví, zkušenosti, osobnost) a nakonec hráčovy charakteristiky (věk, pohlaví, úroveň schopností) mají největší vliv na sportovcův úspěšný výkon a jeho satisfakci (Horn, 2002). Byly vytvořeny modely, které měly usnadnit měření trenérova chování, stylů vedení a jejich vlivu na hráče. Mezi nejvýznamnější patří model chování vůdce a z něj odvozený CBAS (Coaching Behavior Assessment System) od Smolla, Smitha a Hunta (1977) a také multidimenzionální model chování a z něj odvozený LSS (Leadership Scale for Sports) od Chelladuraie a Saleha (1980).

My jsme se zaměřili na sportovcovo vnímání trenérova chování a preferované trenérovo chování u hráčů týmových a individuálních sportů. V teoretické části jsme se zabývali rozdíly mezi týmovým a individuálním sportem a jejich charakteristikami dle psychologické typologie sportu. Dále jsme se zabývali převážně teoriemi vedení ve sportu a jejich modely. V teorii jsme nemohli opomenout roli a činnost trenéra, vztah trenéra a sportovce včetně jejich modelů, preferované vedení ve sportu a v neposlední řadě také trenérovo chování a vliv jeho očekávání na sportovcův vývoj a výkon.

V praktické části jsme se zabývali tím, jak sportovci vnímají chování svého trenéra a jaké jeho chování naopak preferují. Šlo nám konkrétně o zjištění, zda existují rozdíly ve vnímání či preferenci trenérova chování mezi muži a ženami a zároveň mezi sportovci individuálních či týmových sportů. Pro náš výzkum jsme zvolili výzkum kvantitativního typu s dotazníkovým šetřením. Využili jsme dotazník CBAQ (Coaching Behavior Assessment Questionnaire), který kombinuje modely LSS a CBAS. Z dotazníku CBAQ jsme využili dvě verze: 1. aktuální trenérovo chování – verze pro sportovce a za 2. preferované trenérovo chování – verze pro sportovce.

Náš výzkumný soubor tvořili sportovci, kteří hrají tenis nebo volejbal a jsou ve věku 15-26 let. Dalšími požadavky na to, abychom zařadili sportovce do výzkumu bylo, aby byli v současné době stále pod vedením trenéra, účastnili se soutěží a zároveň měli zkušenost pod vedením trenéra minimálně 3 roky. Náš výzkumný soubor čítal 98 respondentů z nichž bylo 52 (53 %) žen a 46 (47 %) mužů. Průměrný věk všech respondentů byl 18,7 let (SD = 2,86).

Po sběru dat byla naše data zpracována v programu MS Excel a Statistica 13. Nejprve jsme testovali normalitu našich dat, po provedení testů normality, jsme zjistili, že naše data vykazovala normální rozložení, a tak jsme mohli zvolit k testování metody parametrické statistiky, konkrétně jsme zvolili Studentův t-test pro dva nezávislé výběry.

Po vyhodnocení dat jsme došli k následujícím výsledkům:

- Co se týče vnímání trenérova chování u kategorie pohlaví sportovců. Ženy oproti mužům skórovaly signifikantně výše na škále ignorování chyb. Muži naproti tomu skórovali signifikantně výše na škálách: posílení, neposílení, trestající technické instrukce, obecné technické instrukce a obecná komunikace oproti ženám.
- Pokud jde o vnímání trenérova chování u kategorie druh sportu. Hráči a hráčky tenisu skórovali oproti hráčům a hráčkám volejbalu signifikantně výše na škálách: obecné technické instrukce a obecné povzbuzení. Naproti tomu hráči a hráčky volejbalu skórovali signifikantně výše na škálách: posílení, trestající technické instrukce, ignorování chyb a organizace v porovnání s hráči a hráčkami tenisu.
- Vzhledem k preferovanému trenérovu chování u kategorie pohlaví sportovců. Ženy v porovnání s muži signifikantně více preferují: posílení, neposílení, chybou podmíněné technické instrukce, chybou podmíněné povzbuzení a organizaci. Muži v porovnání s ženami signifikantně více preferují: potrestání, trestající technické instrukce a ignorování chyb.
- Dále co se týče preferovaného trenérova chování u kategorie druh sportu. Hráči a hráčky tenisu oproti hráčům a hráčkám volejbalu signifikantně více preferují: posílení, chybou podmíněné povzbuzení, chybou podmíněné technické instrukce, obecné technické instrukce, obecné povzbuzení a obecná komunikace. Hráči a hráčky volejbalu oproti hráčům a hráčkám



tenisu signifikantně více preferují: neposílení, potrestání, trestající technické instrukce, ignorování chyb a organizace.

## Použité zdroje

1. Aleksic-Veljkovic, A., Djurovic, D., Dimic, I., Mujanovic, R., & Zivcic-Markovic, K. (2016). *College athletes' perceptions of coaching behaviours: Differences between individual team sports*. *Baltic Journal Of Sport & Health Sciences*, 101(2), 61-65.
2. Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474.
3. Bahrami, S., Zardoshtian, S. & Jourkesh, M. (2011). The effect of leadership on the motivation and satisfaction of Iranian women premier basketball league. *Annals of Biological Research*, 2(4), 321-329.
4. Baláková, V., & Musálek, M. (2012). *Pilot Testing of the Czech Versions of the Coaching Behavior Assessment Questionnaire Structure*. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 42(1), 53–64.
5. Barnett, N., Smoll, F., & Smith, R. (1992). *Effects of Enhancing Coach-Athlete Relationships on Youth Sport Attrition*. *The Sport Psychologist*. 6. 111-127.
6. Barrow, J.C. (1977). *The variables of leadership: A review and conceptual framework*. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
7. Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
8. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
9. Becker, A. J., & Solomon, G. (2009). *It's Not What They Do, It's How They Do It: Athlete Experiences of Great Coaching*. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 93–119.
10. Becker, A., & Solomon, G. (2005). *Expectancy information and coach effectiveness in intercollegiate basketball*. *The Sport Psychologist*, 19, 251-266.
11. Bennis, W. (2007). *The challenge of leadership in the modern world: Introduction to the special issue*. *American Psychologist*, 62, 2-5.
12. Bompa, T. O., & Haff, G. (2009). *Periodization: theory and methodology of training* (5th ed). Champaign, Ill.: Human Kinetics.

13. Bortoli, L., Robazza, C., & Giabardo, S. (1995). *Young Athletes' Perception of Coaches' Behavior*. *Perceptual and Motor Skills*, 81(3), 1217–1218.
14. Buchtel, J. (2005). *Teorie a didaktika volejbalu*. Praha: Karolinum.
15. Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2016). *Nonverbal communication*. Routledge: Taylor & Francis.
16. Burke, K. L., Peterson, D., & Nix, C. L. (1995). *The effects of the coaches' use of humor on female volleyball players evaluation of their coaches*. *Journal of Sport Behavior*, 18(2), 83-90.
17. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
18. Císař, V. (2005). *Volejbal: technika a taktika hry: průpravná cvičení*. Praha: Grada Publishing.
19. Connelly, D., & Rotella, R. J. (1991). *The social psychology of assertive communication: Issues 60 in teaching assertiveness skills to athletes*. *Sport Psychologist*, 5, 73-87.
20. Cornelius, A., Habif, S., & Van Raalte, J. L. (2001). *Athletes' attitudes toward and preferences for male and female coaches*. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 10(1), 73-88.
21. Cote, J., & Gilbert, W. (2009). *An integrative definition of coaching effectiveness and expertise*. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4, 307–323.
22. Crocker, P.R (1990). *Facial and verbal congruency: Effects on perceived verbal and emotional coaching feedback*. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 15 (1), 17-22.
23. Crowe, P. (1977). *An observational study of expectancy effects and their mediating mechanisms on students of physical education activity classes*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro. Získáno 5.5.2018 z [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Crowe\\_uncg\\_7721736.PDF](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Crowe_uncg_7721736.PDF)
24. Czech, D. R., Frey, M., Johnson, M., & Kent, R. G. (2006). *An exploration of female athletes' experiences and perceptions of male and female coaches*. *The Sport Journal*, 9(4).
25. Dovalil J., & Choutková, B. (1988). *Abeceda tréninku chlapců a děvčat*. Vyd. 1. Praha: Olympia.

26. Eccles, D. W., & Tran, K. B. (2012). *Getting them on the same page: Strategies for enhancing coordination and communication in sports teams*. *Journal of Sport Psychology in Action*, 3, (1), 30-40.
27. Frank, A.M. (2003). *Sports and Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
28. Gálik, S. (2012). *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada Publishing
29. Hackman, J. R., & Wageman, R. (2007). *Asking the right questions about leadership: Discussion and conclusions*. *American Psychologist*, 62, 43-48.
30. Hargie, C.T.C., & Tourish D. (1997). Relational communication. In O. D. W. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills 2nd ed.* (359-382). New York: Routledge.
31. Harma, R. S. (2015). *Preferred Leadership Behaviours of Male and Female Badminton Players*. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(2), 73-83.
32. Hartl, P., Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
33. Hayes, N. (2013). *Základy sociální psychologie (Vyd. 7)*. Praha: Portál.
34. Hemphill, J. K., & Coons, A.E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement* (6-38). Columbus: Ohio state university.
35. Horn, T. S., Lox, C. L., & Labrador, F. (2001). The self-fulfilling prophecy theory: When coaches' expectations become reality. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed.)*(78-100). Palo Alto, CA: Mayfield.
36. Horn, T.S. (2002). Coaching effectiveness in sport domain. In T. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology (2nd ed.)* (309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.
37. Horn, T.S. (2008). *Advances in Sport Psychology. (3rd Ed)*. Champaign: Human Kinetics.
38. Hyun-Woo Lee, Magnusen, M. J., & Cho, S. (2013). *Strength Coach-Athlete Compatibility: Roles of Coaching Behaviors and Athlete Gender*. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 25(1), 55–67.

39. Charbonneau, D., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). *Transformational leadership and sports performance: The mediating role of intrinsic motivation*. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1521-1534.
40. Chelladurai, P. & Trail, G. (2001). Styles of decision-making in coaching. In J.M.Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed.)* (107-119). Mountain View, CA: Mayfield.
41. Chelladurai, P. (1993). Leadership. In Singer, R. N., Murphy, M., Tennant, L.K. (eds). *Handbook of research on sport psychology* (647-671). New York: Macmillan.
42. Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). *Dimension of leader behavior in sports: Development of a leadership scale*. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
43. Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
44. Choutka, M., & Dovalil, J. (1991). *Sportovní trénink* (2. rozš. vyd). Praha: Olympia.
45. Jansa, P. (2012). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
46. Jowett, S. & Clark-Carter, D. (2006). *Perception of empathic accuracy and assumed similarity in the coach-athlete relationship*. *British Journal of Social Psychology*. The British Psychological Society, 45, 617-637.
47. Jowett, S. & Cockerill, I.M. (2002). Incompatibility in the coach–athlete relationship. In I.M. Cockerill (Ed.) *Solutions in sport psychology* (16–31). London: Thomson Learning.
48. Jowett, S. & Poczwardowski, A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In Jowett, S. & Lavallee, D., *Social Psychology in Sport* (3-15). Champaign, IL: Human Kinetics.
49. Jowett, S. (2005). *The coach-athlete partnership*. *The Psychologist*, 18, 412-415.
50. Jowett, S.& Cockerill, I.M. (2003). *Olympic medallists' perspective of the athlete–coach relationship*. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313–331.
51. Jowett, S., & Lavalee D. (2007) *Social psychology in sport*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
52. Jowett, S., & Shanmugam, V. (2016). Relational coaching in sport: It's psychological underpinnings and practical effectiveness. In R. Schinke, K. R.

- McGannon, & B. Smith (Eds.), *Routledge international handbook of sport psychology* (471-484). London: Routledge.
53. Kajtna, T., & Barić, R. (2009). *Psychological characteristics of coaches of successful and less successful athletes in team and individual sports*. *Review of Psychology*, 16(1), 47-56.
54. Kravig, S., D., (2003). *Coaching Behavior Preferences of Interscholastic Athletes*. (Diplomová práce). Ziskáno 25.9.2018 z [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4200/m2/1/high\\_res\\_d/thesis.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4200/m2/1/high_res_d/thesis.pdf)
55. LaVoi, N.M. (2007). *Expanding the Interpersonal Dimension: Closeness in the Coach-Athlete Relationship*. *International Journal of Sport Sciences and Coaching*, 2(4), 497-512.
56. Lindauer, J. (2000). *A comparison of preferred coaching leadership behaviors of college athletes in individual and team sports*. (Diplomová práce). Ziskáno 10.11.2018 z <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/28902/Lindauer.pdf?sequence=3>
57. Little, D. E., & Watkins, M. N. (2004). *Exploring variation in reaction activity leaders' experiences of leading*. *Journal of Park and Recreation Administration*, 22, 75-95.
58. Lorimer, R. (2014). *Coaches as a Potential Source of Athletes' Self-Presentational Concern*. *International Journal of Coaching Science*, 8(1), 83-91.
59. MacLean, J., & Hamm, S. (2008). *Values and sport participation: Comparing participant groups, age, and gender*. *Journal of Sport Behavior*, 31, (4), 352-367.
60. Manley, A., Greenlees, I., Thelwell, R., & Smith, M. (2010). *Athletes' use of reputation and gender information when forming initial expectancies of coaches*. *International Journal Of Sports Science & Coaching*, 5(4), 517-532.
61. Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology: a publication for the American Coaching Effectiveness Program, master level sport science curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics.
62. Martens, R. (2004). *Successful Coaching (3rd. Ed)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

63. Martens, R. (2006). *Úspěšný trenér* (3. dopl. vyd). Praha: Grada Publishing.
64. Martin, S. B., & Barnes, K. (1999). *Coaching behavior questionnaire*. Unpublished manual, University of North Texas, Denton.
65. Martin, S. B., Barnes, K., Kravig, S. D., & Johnson, M. S. (2005). *Coaching behavior preferences of interscholastic and intercollegiate athletes*. Manuscript under review.
66. May, C., Els, B., & Viljoen, P. (2014). *Preferences and Perceptions of Generation Y Sport Students towards the Leadership Behaviour of Coaches*. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(21), 61-68.
67. Merchant, K. (2012). *How men and women differ.: Gender differences in communication styles, influence tactics, and leadership styles* (diplomová práce). Ziskáno 28.10.2018 z [http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/513](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/513)
68. Miller, P.S. & Kerr, G.A. (2002). *Conceptualising excellence: Past, present, and future*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 140–153.
69. Montgomery, B. M., & Baxter, L. A. (Eds.). (1998). *Dialectical approaches to studying personal relationships*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
70. Olympiou, Jowett, & Duda, J. (2008). *The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports*. *Sport Psychologist*, 22(4), 423–438.
71. Parcells, B., & Coplton, J. (1995). *Finding a way to win: The principles of leadership, teamwork, and motivation*. New York: Doubleday.
72. Parnell A. (2014). *The psychology of individual and team sports (basic)*. Salt Lake City: University of Utah.
73. Percival, L. (1971). *Coach from the athlete's viewpoint*. Toronto: Fitness Institute Productions.
74. Perez Ramirez, M. del C. (2002). *Estudio cualitativo sobre entrenadores de alto rendimiento deportivo*. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(1), 9–33.
75. Poczwardowski, A., Barott, J. E., & Henschen, K. P. (2002). *The athlete and coach: Their relationship and its meaning. Results of an interpretive study*. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 116-140.
76. Price, M. (2010). *Relationships among peer leadership, coach leadership, and individual and team outcomes*. (Unpublished doctoral dissertation),

University of Virginia, Virginia. Získáno 15.6.2018 z  
<https://libra2.lib.virginia.edu/downloads/xw42n820t?filename=X030811761.pdf>

77. Quick, J. C., & Macik-Frey, M. (2004). *Behind the mask: Coaching through deep interpersonal communication*. Consulting Psychology Journal, 56, 67-74.
78. Riemer, H., & Chelladurai, P. (1995). *Leadership and satisfaction in athletes*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 276-293.
79. Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. The Urban Review, 3(1), 16-20.
80. Sagar, S. S., & Jowett, S. (2012). *Communicative acts in Coach–Athlete interactions: When losing competitions and when making mistakes in training*. Western Journal of Communication, 76(2), 148-174.
81. Sharma, R. (2015). *Preferred Leadership Behaviours of Male and Female Badminton Players*. International Journal of Science Culture and Sport, 3(2).
82. Sherman, C. A., Fuller, R., & Speed, H. D. (2000). *Gender comparisons of preferred coaching behaviours in Australian sports*. Journal of Sport Behavior, 23(4), 389-406.
83. Short, S. E., & Short, M. W. (2005). *Essay: Role of the coach in the coach-athlete relationship*. Lancet, 366, 29–30.
84. Siekanska, M., Blecharz, J., & Wojtowicz, A. (2013). *The athlete's perception of coaches' behavior towards competitors with a different sports level*. Journal of Human Kinetics, 39, 231–42.
85. Slepíčka, P. (1988). *Psychologie koučování*. Praha: Olympia.
86. Slepíčka, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2009). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
87. Smith, R. E., Smoll, F. L., & Hunt, E. B. (1977). *A system for the behavioral assessment of coaches*. Research Quarterly, 48, 40-407.
88. Smoll F. L., & Smith R. E. (1993). *Educating youth sport coaches: An applied sport psychology perspective*. In J.M. Williams (Ed.). *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* (36-57). Mountain View, CA: Mayfield.



89. Smoll, F.L. & Smith, R.E. (1989). *Leadership behaviours in sport: A theoretical model and research paradigm*. Journal of Applied Social Psychology, 19, 1522–1551.
90. Solomon, G.B., Golden, A.J., Ciapponi, T.M. & Martin, A.D. (1998). *Coach expectations and differential feedback: Perceptual flexibility revisited*. Journal of Sport Behavior, 21, 163-177.
91. Sternberg, R. J. (2007). *A system model of leadership*. American psychologist, 62, 34-42.
92. Stupuris, T., Šukys, S., & Tilindienė, I. (2013). *Relationship between adolescent athletes' values and behavior in sport and perceived coach's character development competency*. Education, Physical Training, Sport, 4 (91), 37–45.
93. Svoboda, B. (2007). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
94. Táborský, F. (2005). *Sportovní hry II: základní pravidla, organizace, historie*. Praha: Grada.
95. Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (2004). *The Effects of Cooperation and Competition on Intrinsic Motivation and Performance*. Journal of Personality and Social Psychology, 86(6), 849–861.
96. Terry, P. C. (1984). *The coaching preferences of elite athletes competing at Universiade '83*. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 9, 201-208.
97. Terry, P., & Howe, B. (1984). *Coaching preferences of athletes*. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 9, 188-193.
98. Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada.
99. Torregrosa M., Sousa C., Viladrich C., Villamarín F., Cruz J. (2008). *El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes*. Psicothema, 2, 254-259.
100. Turman, P. D. (2008). *Coaches' immediacy behaviors as predictors of athletes' perceptions of satisfaction and team cohesion*. Western Journal of Communication, 72, (2), 162-179.
101. Vallée, C. N., & Bloom, G. A. (2005). *Building a successful university program: Key and common elements of expert coaches*. Journal of Applied Sport Psychology, 17(3), 179-196.

102. Vealey, R.S. (2005). *Coaching For The Inner Edge*. Morgantown, WV: Fitness Information technologies.
103. Vella, S. A., Oades, L. G., & Crowe, T. P. (2013). *The relationship between coach leadership, the coach–athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 549-561.
104. Weinberg, R. S., & Gould, D. (2015). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
105. Wilson, A, M., & Stephens, E. D. (2007). *Great Expectations: An Examination of the Differences Between High and Low Expectancy Athletes' Perception of Coach Treatment*. *Journal of Sport Behaviour*, (30)1, 358-373.
106. Wylleman, P. (2000). *Interpersonal relationships in sport: Uncharted territory in sport psychology research*. *International Journal of Sport Psychology*, 31(4), 555-572.
107. Yukelson, D. P. (1984). Group motivation in sport teams, In J.M. Silva, & R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (229-240). Champaign, IL: Human Kinetics.

## **Příloha 1: Abstrakt v českém a anglickém jazyce**

### **Abstrakt diplomové práce**

**Název práce:** Sportovcovovo vnímání trenérova chování a preferované trenérovo chování u hráčů týmových a individuálních sportů.

**Autor práce:** Bc. Veronika Kubešová

**Vedoucí práce:** Mgr. Michal Šafář, Ph.D

**Počet stran a znaků:** 89 stran, 154 418 znaků

**Počet příloh:** 3

**Počet titulů použité literatury:** 107

#### **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá sportovcovým vnímáním trenérova chování a preferovaným trenérovým chováním. Teoretická část se zaměřuje na rozdíly mezi týmovým a individuálním sportem a jejich charakteristikami dle psychologické typologie sportu. Dále jsme se zabývali převážně teoriemi vedení ve sportu a jejich modely. Navázali jsme rolí a činnostmi trenéra, vztahem trenéra a sportovce včetně jejich modelů, preferovaným vedením ve sportu a v neposlední řadě také trenérovým chováním a vlivem jeho očekávání na sportovcův vývoj a výkon. Praktickou část tvoří dotazníkové šetření, které bylo provedeno na hráčích a hráčkách volejbalu a tenisu. K testování jsme použili dotazník CBAQ ve dvou verzích: aktuální a preferované chování. Z výsledků vyplývá, že ženy dosahují vyššího skóru v preferenci na škálách: posílení, neposílení, chybou podmíněné povzbuzení, chybou podmíněné instrukce a neposílení v porovnání s muži. Muži dosahují vyšších skóru v preferenci na škálách: potrestání, trestající technické instrukce a ignorování chyb v porovnání s ženami. Hráči a hráčky volejbalu dosahují vyšších skóru v preferenci na škálách: neposílení, potrestání a ignorování chyb v porovnání s hráči a hráčkami tenisu. Hráči a hráčky tenisu dosahují vyšších skóru v preferenci na škálách: posílení a chybou podmíněné technické instrukce v porovnání s hráči a hráčkami volejbalu.

**Klíčová slova:** vedení ve sportu, preferované trenérovo chování, vnímání trenérova chování

## **Abstract of thesis**

**Title:** The Athlete's perception of coaches' behavior and preferred coaching behavior within team sport athletes and individual sport athletes.

**Author:** Bc. Veronika Kubešová

**Supervisor:** Mgr. Michal Šafář, Ph.D

**Number of pages and characters:** 89 pages, 154 418 characters

**Number of appendices:** 3

**Number of references:** 107

### **Abstract:**

The thesis explores the athlete's perception of coaches' behavior and preferred coaching behavior. The theoretical part focus on the differences between team and individual sport and its characteristics according to the psychological typology of sport. In addition, we dealt mainly with leadership styles and its models. In the following part, we present role and activity of the coach-athlete relationship and its models, preferred coaching behavior and coaches' behavior and his influence on athletes perception and their development and performance. In the practical part of this thesis, questionnaires were administered to the volleyball and tennis players. We used CBAQ method in two versions: actual and preferred coaching behavior. The results show that female athletes prefer Reinforcement, Non-reinforcement, Mistake Contingent Encouragement, Mistake contingent Technical Instruction more than do male athletes. Male athletes prefer Punishment, Punitive Technical Instruction and Ignoring Mistakes more than do female athletes. Volleyball players preferred Non-reinforcement, Punishment and Ignoring Mistake more than did tennis players. Tennis player preferred Reinforcement and Mistake Contingent Technical Instruction more than did volleyball players.

.

**Key words:** coaching leadership style, preferred coaching behaviors, perceived coaching behaviors

## **Příloha 2: Seznam tabulek a grafů**

### **Grafy:**

**Graf 1:** Histogram věkového rozložení respondentů. Osa x představuje věk v letech, osa y počet participantů.

**Graf 2:** Sportovcovo vnímání trenérova chování dle pohlaví sportovců.

**Graf 3:** Sportovcovo vnímání trenérova chování dle druhu sportu.

**Graf 4:** Sportovcem preferované trenérovo chování dle pohlaví sportovců.

**Graf 5:** Sportovcem preferované trenérovo chování dle druhu sportu.

### **Tabulky:**

**Tabulka 1:** Věkové rozložení respondentů.

**Tabulka 2:** Deskriptivní statistika pro věkové rozložení respondentů dle pohlaví a sportu.

**Tabulka 3:** Deskriptivní statistika pro počet let pod vedením trenéra.

**Tabulka 4:** Deskriptivní statistika pro počet let pod vedením trenéra dle pohlaví a sportu.

**Tabulka 5:** Deskriptivní statistika pro počet tréninků během týdne.

**Tabulka 6:** Deskriptivní statistika pro počet tréninků během týdne dle pohlaví a sportu.

**Tabulka 7:** Zkušenost s trenéry.

**Tabulka 8:** Preference pohlaví trenéra.

**Tabulka 9:** Testování normality dat.

**Tabulka 10:** Deskriptivní statistika sportovcova vnímání trenérova chování.

**Tabulka 11:** Deskriptivní statistika sportovcovi preference trenérova chování.

**Tabulka 12:** Deskriptivní statistika sportovcova vnímání trenérova chování dle pohlaví a druhu sportu.

**Tabulka 13:** Deskriptivní statistika sportovcovi preference trenérova chování dle pohlaví a druhu sportu.

**Tabulka 14:** Rozdíl ve sportovcově vnímání trenérova chování mezi muži a ženami.

**Tabulka 15:** Rozdíl ve sportovcově vnímání trenérova chování mezi hráči a hráčkami tenisu a volejbalu.

**Tabulka 16:** Rozdíl v preferenci trenérova chování mezi muži a ženami.

**Tabulka 17:** Rozdíl v preferenci trenérova chování mezi hráči a hráčkami volejbalu a tenisu.

**Tabulka 18:** Platnost výzkumných hypotéz.

### **Příloha 3: Průvodní dopis**



#### **DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI**

#### **TÉMA: SPORTOVCOVO VNÍMÁNÍ TRENÉROVA CHOVÁNÍ A PREFEROVANÉ TRENÉROVO CHOVÁNÍ U HRÁČŮ TÝMOVÝCH A INDIVIDUÁLNÍCH SPORTŮ**

Dobrý den,

jsem studentkou psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době pracuji na své diplomové práci na téma: Sportovcovo vnímání trenérova chování a preferované trenérovo chování u hráčů týmových a individuálních sportů. Mým cílem je zjistit, jak sportovci vnímají chování svého trenéra a jaké jeho chování preferují. Touto cestou se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku.

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla použít dva dotazníky, první zkoumá aktuální trenérovo chování a druhý preferované trenérovo chování. Oba dva dotazníky jsou anonymní. Vyplněné dotazníky slouží pouze k výzkumným účelům diplomové práce a nedostanou se do jiných rukou než mých. Vyplnění obou dotazníků zabere okolo 25 minut. U každé otázky prosím zaškrtněte odpověď, která nejvíce koresponduje s Vaším názorem. Žádné odpovědi nejsou správné ani špatné.

Na další stránce Vás prosím o vyplnění Vašeho osobního kódu, který poslouží pouze ke statistickému zpracování dat a také k tomu, pokud byste chtěli později znát výsledky.

Předem děkuji za vyplnění a Váš čas.

Veronika Kubešová



**Kód:** \_\_\_\_\_

**Váš kód** se bude skládat z posledních tří čísel Vašeho telefonního čísla a prvním dvou písmen jména Vaší matky.

Pokud je Vaše telefonní číslo 111 222 333 a jméno Vaší matky Dana → Váš kód bude mít tvar 333DA.

Výzkum je zcela anonymní a podle Vašeho osobního kódu Vás nikdo vystopovat nemůže.

Na následujících stránkách naleznete dotazník, jehož vyplněním mi dáváte souhlas ke zpracování dat pro účely diplomové práce.

Pokud byste měli jakýkoliv dotaz, nebo chtěli znát výsledky výzkumu mé diplomové práce, neváhejte mě kontaktovat na e-mailu: [ver.kubesova@gmail.com](mailto:ver.kubesova@gmail.com)

Ještě jednou děkuji za vyplnění a Váš čas.

Bc. Veronika Kubešová