

**M A S A R Y K O V A
U N I V E R Z I T A**

FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Role hry a hravosti při výchově dětí ke sportu a spojitosti s duševním zdravím adolescentů- sportovců

Bakalářská práce

MAREK ŽLUTÍŘ

Vedoucí práce: Mgr. Marie Drápalová

Katedra psychologie
obor Psychologie

Brno 2023

MUNI
FSS

Abstrakt

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit specifický vliv hry na účast v kompetitivním sportu v adolescenci, a na základě retrospektivních výpovědí respondentů také v dětství. Studie se zaměřovala na identifikaci role hry ve vztahu k dalším faktorům ovlivňujícím sportovní účast, důležitost hry pro respondenty, změny v důležitosti hry v souvislosti s věkem a případný vliv hry v adolescenci prostřednictvím hravosti. Dále bylo záměrem zjistit, jak se prezenze hry v tréninku odráží v motivaci a vnímání stresu u respondentů. Výzkum použil kvalitativní tematickou analýzu podle Braun a Clarke (2013) a teoreticky se opíral o Maxwelllovu koncepci kritického realismu (2012). Studie zahrnovala 17 respondentů ve věku 13 až 15 let, kteří byli dotazováni ve čtyřech ohniskových skupinách se třemi až pěti účastníky. Nejdůležitějšími faktory sportovní účasti byly hra, kompetence a přátelství. U respondentů byla v dětství zaznamenána vysoká důležitost hry, která klesala s věkem směrem k adolescenci. Trénink v adolescenci by měl nadále zahrnovat prvky hry, jako je bezpečné prostředí a pozitivní afekt. Studie zjistila, že spíše tyto charakteristiky než hra samotná, mají vliv na motivační orientaci a vnímání stresu u respondentů.

Abstract

The aim of this research was to investigate the specific impact of play on participation in competitive sports during adolescence, as well as in childhood based on retrospective reports from respondents. The study focused on identifying the role of play in relation to other factors that influence sports participation, the importance of play for respondents, changes in the importance of play in relation to age, and the potential impact of play during adolescence through playfulness. The goal was also to determine how the presence of play in training is reflected in the motivation and perception of stress among respondents. The research used qualitative thematic analysis according to Braun and Clarke (2013) and theoretically relied on Maxwell's conception of critical realism (2012). The study involved 17 respondents aged 13 to 15, who were interviewed in four focus groups with three to five participants. The most important factors for sports participation were play, competence, and friendship. The respondents placed high importance on play during childhood, which decreased with age towards adolescence. Training during adolescence should continue to include play elements, such as a safe environment and positive affect. The study found that these characteristics, rather than play itself, have an impact on motivational orientation and stress perception among respondents.

Obsah

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Úvod | 6 |
| 2 | Sport a hra | 8 |
| 2.1 | Play a playfulness | 8 |
| 2.2 | Hra, bezpečné prostředí a odložená kompetitivní participace u sportování v Norsku | 10 |
| 2.3 | Hra a úspěch ve sportu | 11 |
| 2.4 | Specifika adolescence | 19 |
| 2.5 | Vnitřní motivace a motivační orientace..... | 20 |
| 2.6 | Soutěž a percepce stresu | 22 |
| 2.7 | Výhody hry v dětství pro kompetici v adolescenci..... | 23 |
| 2.8 | Výzkumné otázky | 25 |
| 3 | Metoda | 28 |
| 3.1 | Metoda sběru dat..... | 30 |
| 3.2 | Výzkumný vzorek..... | 31 |
| 3.3 | Proces získávání dat | 34 |
| 3.4 | Přepis dat..... | 37 |
| 3.5 | Analytická strategie | 37 |
| 3.6 | Reflexe výzkumníka..... | 40 |
| 4 | Výsledky | 43 |
| 4.1 | K udržitelné sportovní participaci vede vztah | 45 |
| 4.2 | Rodiče iniciují kontakt se sportem a oběma směry ovlivňují vztah | 72 |
| 4.3 | Vnitřní motivace je produktem vztahu | 77 |
| 5 | Diskuse | 81 |
| 5.1 | Hra v dětství, trénink s prvky hry v adolescenci | 81 |

| | | |
|-----------------------|---|------------|
| 5.2 | Vztah ke sportu vzniká při sportování, rodiče mu dopomáhají | 85 |
| 5.3 | Přínosy a limity práce | 86 |
| 5.4 | Validita výzkumu | 90 |
| 5.5 | Další směřování..... | 91 |
| Použité zdroje | | 94 |
| Příloha A | Informovaný souhlas pro sportovce | 102 |
| Příloha B | Informovaný souhlas pro rodiče | 105 |
| Příloha C | Předem připravené otázky pro sportovce | 108 |

1 Úvod

Sport konotuje hru. Slovník Britannica definuje hru jako: dělání aktivity pro zábavu a potěšení (*The Britannica Dictionary*, b.r.). Podle slovníku APA jsou hrou „aktivity, které jsou vyhledávány a provozovány dobrovolně, kvůli potěšení jednotlivce či skupiny (*APA Dictionary of Psychology*, b.r.-a). Význam slova sport je pak odvozen ze staroanglického *disport*, znamená bavit se, jenž vychází z latinského *disportare*, tedy rozptylovat se nebo (opět) bavit se (Linhart & Čechák, 2020). Průzkum České unie sportu z roku 2022 ovšem udává, že 68 % trenérů uvádí za příčinu úbytku dětí v jejich klubech ztrátu zájmu dětí o sport (ČUS, 2022). Podle statistik Aspen Institute dítě ve Spojených státech skončí se sportem v průměru v jedenácti letech (National Youth Sport Survey, 2019). Důvodem je pak nejčastěji: sport už pro mě není zábavou („*sport just isn't fun anymore*“). Sport v těchto případech není provozován z vnitřní motivace, jež je základní charakteristikou hry, ale z jiných, externích důvodů. Zábava se přitom v době, kdy o volný čas dětí sportovní kluby soutěží s produkty zábavního průmyslu, sociálními sítěmi a narůstajícím množstvím jiných aktivit, jeví jako klíčový předpoklad sportovní participace.

Zdá se přirozené vztahovat dnes poměrně rozšířený požadavek na vysoký výkon také na sport. Ve sportu je běžné řadit sportovce podle výkonu, nejlepší výkony oslavovat a explicitně vystavovat. Nejlepší sportovci jsou stavěni na piedestal, tedy na stupně vítězů. Sport je proto jakýmsi etalonem výkonu. Trénink sportu je proto často strukturován tak, aby byl ve zvyšování výkonu co nejefektivnější. Popsaný přístup ale sport od hry vzdaluje. Norský model řazení dětí dle výkonu do jedenácti let zakazuje, ve své koncepci tréninku akcentuje bezpečné prostředí pro sportování. Přístupy, jako je ten norský, se snaží trénink strukturovat způsobem, aby se přiblížil hře a jejím benefitům. Výsledkem je sportovní participace 93 % norských dětí v oficiálních sportovních centrech (Bowen, 2022).

V České republice sportuje ve sportovních klubech v páté třídě 73,5 % dětí, v deváté třídě už jen 57 % (Kalman, 2020). Sportovní participace na oficiální úrovni tak s věkem klesá. Studie Univerzity Palackého v Olomouci ale zároveň dodává, že v dostatečné míře, jíž je podle výzkumníků alespoň hodina denně, sportuje zhruba necelá pětina dětí (Kalman, 2020). Je zřejmé, že rodiče, trenéři, kolektiv, peníze a sportovní zázemí

hrají ve sportovní participaci dětí v Česku zásadní a v podstatě neodmyslitelnou roli. Vzhledem k úspěšnosti norského modelu je však vhodné zabývat se tím, jakou úlohu v této poměrně komplexní struktuře faktorů, které ovlivňují účast ve sportu českých dětí, zaujímá hra.

Práce se proto bude věnovat tomu, jakou roli hra ve sportování dětí plní, jaké má benefity pro jejich duševní zdraví, případně zda se určitým způsobem pozitivně projevuje na psychologických charakteristikách při kompetici. Cílem práce je tak zjistit, zda je hra pro respondenty vůbec podstatným prvkem sportování, v jaké míře je hra zastoupena v jejich tréninku, a jak hra, skrze rysovou hravost, ovlivňuje motivaci ke sportování, motivační orientaci při kompetici, percepci stresu a prožívaný afekt. Jelikož sport je dobrovolnou aktivitou, v neposlední řadě mě v práci bude zajímat to, nakolik hra jakožto součást tréninku ovlivňuje sportovní participaci adolescentů a dětí, tedy zda sport respondenty díky hře baví.

2 Sport a hra

2.1 Play a playfulness

Hra (*play*) je ve vývojové psychologii považována za důležitý nástroj učení dětí. Jednou z jejích forem je napodobování „seriózního“ chování dospělých, přičemž toto chování nemá při aktivitě samotné žádnou funkci a je cílem samo o sobě (Pellegrini et al., 2007). Děti si ovšem díky hře mohou nanečisto a v bezpečném prostředí vyzkoušet různé strategie chování, které v pozdějším věku uplatní v seriózních situacích, které hrou napodobují. Její funkci tak v kontextu teorie můžeme považovat za adaptivní. Bezpečné prostředí je ústředním konceptem také teorie vazby (Bowlby, 1997). V případě bezpečné vazby je vazbová osoba pro dítě bezpečnou základnou, ze které dítě vyráží objevovat své prostředí. Samotný význam slova bezpečí (*security*) má kořeny v latinském *sine cura*, tedy bezstarostně, bez stresu (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Hra obecně je provozována z vnitřní motivace, je zdrojem zábavy a uspokojení. Je rovněž důležitá pro sebe-regulaci, motorický vývoj a self-esteem, zejména pak v raném dětství (Bunker, 1991; Hewes, 2010; Pellegrini & Smith, 1998). Jako podstatný prvek hry se jeví její nestrukturovanost a spontánnost, děti si při volné hře samy určují pravidla. Například podle Hewesové (2010) je hrou pouze činnost, kterou si řídí samy děti. Na základě jejího názoru je ale na ústupu na úkor „hry“ strukturované dospělými (tedy hry s pravidly, které určují dospělí, a ne samy děti), což se následně projevuje ve větší míře stresu a horší seberegulaci u dětí. Ačkoliv je hra často vnímána jako výsada dětí, u dospělých může krátkodobě i dlouhodobě snížit vnímaný pocit stresu (Van Vleet & Feeney, 2015). Konkrétní souvislost zastoupení hry ve sportovním tréninku dětí a výše zmíněných psychologických atributů ale nebyla doposud prozkoumána.

Dle některých autorů se dětská schopnost „hrát si“ a kvalita dětské hry v pozdějším věku zrcadlí v tzv. *playfulness* – hravosti (Lieberman, 1977). *Playfulness* většina výzkumníků zabývající se konstruktem vnímá jako osobní dispozici zarámovat jinak seriózní situaci či věc takovým způsobem, který ji učiní zábavnější, zajímavější a více vnitřně motivující, případně jako dispozici vytěžit z aktivity bezprostřední potěšení a zainteresovanost (Barnett, 2007; Glynn & Webster, 1992). Seriózní aktivita pak nabývá atributů, kterými disponuje hra. Hodnoty osobnostního rysu

playfulness, kterých člověk může nabývat, se měří například pomocí dotazníku *Adult Playfulness Scale* (Glynn & Webster, 1992). Vyšší míra *playfulness* by pak mohla v běžných situacích souviset s benefity hry jako takové, navzdory tomu, že v takových situacích absentují prvky hry. Například, podle zjištění Amabile et al. (1994) souvisí vyšší míra *playfulness* s vyšší dispoziční vnitřní motivací.

Podle self-reportů dospělých pomáhá *playfulness* ke copingu se stresem (Proyer, 2014). Vyšší hodnoty *playfulness* souvisely s adaptivními copingovými strategiemi i podle průřezové studie z období pandemie covidu-19, vztah byl ale zprostředkován pozorovanou self-efficacy ve zvládnání stresu u jejích účastníků (Clifford et al., 2022). Vyšší *playfulness*, tedy jakási schopnost vnímat aktivitu v kontextu hry, pak v roce 1997 korelovala s nižší počítačovou úzkostí – se stresem souvisejícím s používáním počítače (*computer anxiety*; Bozionelos & Bozionelos, 1997).

Playfulness pozitivně souvisí například s kreativitou a kognitivní spontánností (měřená například jako hraní si s nápady, iniciativnost, zvědavost) či známkami z testu na vysoké škole, rovněž pak s obecným well-beingem a se zmírněnými symptomy deprese (Glynn & Webster, 1993; Lieberman, 1977; Proyer, 2011; Proyer et al., 2021). Navzdory tomu, že je *playfulness* považována za osobnostní rys, existují i výzkumy, které se pokusily *playfulness* zvýšit za pomoci intervence, s deklarovaným cílem zjistit, zda se dá *playfulness* naučit. Proyer et al. (2021) administroval účastníkům své studie sedmidenní program zacílený na zvýšení *playfulness*, jenž měl střední účinky dva týdny po jeho absolvování a malé účinky i tři měsíce po intervenci. Vyšší hodnota *playfulness* souvisela u účastníků výzkumu s lepším všeobecným well-beingem a se zmírněnými depresivními symptomy.

Z výzkumů však nevyplývá, zda se vyšší zastoupení hry v dětství projeví ve vyšších hodnotách *playfulness* v adolescenci a v dospělosti. Vzhledem k téměř absentující historii výzkumu stimulace *playfulness* bude rovněž potřeba provést další studie, které efekt potvrdí. I tak je možné – vzhledem k úspěšné stimulaci díky relativně krátkým intervenujícím programům – přemýšlet o tom, jaký vliv na *playfulness* a další atributy s ní související mají dlouhodobé tréninkové plány koncipované tak, aby v dětech tyto atributy podporovaly.

2.2 Hra, bezpečné prostředí a odložená kompetitivní participace u sportování v Norsku

Sportovní prostředí, které v tréninku zdůrazňuje hravý přístup na úkor tlaku na výhru, je legislativně ukotveným standardem v Norsku. V roce 2007 Norský olympijský a paralympijský výbor navrhl novou metodiku a přístup ke sportování norských dětí, který byl v téže roce schválen exekutivním orgánem (*Children's Rights in Sport: Provisions on Children's Sport*, 2007). Norský model především akcentuje hru ve sportování. Počítání výsledků a řazení dětí podle výkonu je zde dovoleno pouze u těch norských dětí, které již dosáhly jedenácti let věku. Děti tak mohou soutěžit pouze neformálně, do dvanácti let výhradně na regionální úrovni. Až po dosažení dvanácti let se mohou poprvé zúčastnit národních a mezinárodních šampionátů.

Dokument pak popisuje několik směrnic, jež jsou kluby a sportovní instituce zavázány následovat. Klíčové jsou dobrý pocit ze sportování, rovněž bezpečné prostředí, přátelství, pocit kompetence a well-being, jež všechny bezprostředně souvisí se hrou. Podle dokumentu well-being dětí facilituje učení a učení se novým dovednostem následně podporuje well-being. Děti mohou rozhodovat o své participaci ve sportu, kompetici, tréninkové zátěži a aktivitách, kterých se chtějí zúčastnit, což přibližuje sport hře, kterou si organizují samy děti.

V následujících řádcích se pokusím představit studie podporující norský model a jeho přístup ke sportu skrze hru a rovněž teorie podporující jiné, méně alternativní přístupy. Tradicí psychologického výzkumu ve sportu je nacházet nové cesty, které cizelují výkon sportovce, případně se soustředí na strategie úspěšných sportovců. Náčrt teorií tak bude kopírovat tento trend a představí také ty teorie, jež se soustředí zejména na vrcholové výkony sportovců, i když takový přístup se může zdát opačný k norskému modelu.

2.3 Hra a úspěch ve sportu¹

2.3.1 Elitní výkony a expertíza

Slovník APA definuje expertízu jako „vysokou úroveň specifických znalostí a dovedností v dané doméně, nakumulovaných s věkem a zkušeností (APA Dictionary of Psychology, b.r.-b).“ Někteří výzkumníci však přemýšlí o expertíze navíc v duchu více či méně normativním. Být expertem tak pro ně znamená také být lepším než ostatní performeři, či dokonce být jedním z nejlepších, géniem, konzistentně podávat vrcholové, nadstandardně vysoké výkony.

2.3.2 Stručná historie přemýšlení o elitních výkonech

Sir Francis Galton (1869) připisoval rozhodující vliv excelenci v určité doméně tzv. *natural ability*, tedy jakési kombinaci intelektuálních schopností, nadšení a energie do práce, která je dle jeho úvah vrozená. Dědičnost podle něj také určuje limity výkonu v kterékoliv disciplíně. Psychologické teorie na konci 20. století udělují vyšší vliv prostředí a zkušenosti, které rozhodujícím dílem přispívají k elitním a vrcholovým výkonům a jejich trvalosti. Například významná studie z roku 1993 Ericssona et al. o vrcholových houslistech uvádí, že „individuální rozdíly ve vrcholných výkonech mohou být převážně vysvětleny rozdílnou úrovní tréninku v minulosti a současnosti (str. 392).“ V popularizačním článku pak na základě svých a dalších zjištění Ericsson píše: „*experts are always made, not born*“ (experti se nerodí, ale vytvářejí; Ericsson et al., 2007). V poslední době se pak začínají objevovat modely, které ve výzkumu expertízy zdůrazňují vliv souhry genetických i environmentálních vlivů (Ullén et al., 2016), a na popularitě nabývají přístupy, jež nabízejí cesty k elitním výkonům za minimalizace psychických a motivačních omezení (Côté, 1999). Ericssonova teorie je výrazně ovlivnila následující výzkum ve sportovní psychologii (Ericsson & Harwell, 2019).

¹ Uspěť ve sportu v této práci není synonymem ke slovesu vítězit, jak by z něj mohlo na první pohled vyplývat. Každý sportovec má svá vlastní kritéria, podle kterých na úspěch usuzuje, a na nichž staví své následné sebevědomí a motivaci pokračovat. Cílem tak nebude pojednávat o cestách k elitním výkonům, i když jimi a jejich teoriemi začneme, jelikož právě na nich mnoho populárních teorií staví.

2.3.3 Ericssonova teorie deliberate practice

Podle Ericssona et al. (1993) je nejlepším prediktorem expertízy počet nakumulovaných hodin tzv. *deliberate practice*. *Deliberate practice* je obecně vysoce strukturovaným tréninkem osobou trenéra či supervizora. Prakticky jediným cílem *deliberate practice* je zlepšení výkonu v dané dovednosti, schopnosti či chování. Je často repetitivní činností vždy vyžadující velké množství koncentrace. Pro vytrvalou angažovanost je tak zapotřebí vysokého kognitivní úsilí, jehož jedinou motivací je zlepšení se v praktikované dovednosti, což vede k lepšímu výkonu obecně. *Deliberate practice* nemá být zábavou, výsledkem jejího praktikování není ani okamžité uspokojení. Shrnout se celý model dá do třech omezení, kterými Ericsson vysvětluje rozdíly ve výkonnosti hráčů: motivace, úsilí a zdroje (Ericsson & Harwell, 2019). Čím vyšších hodnot trénovaný dosahuje, tím je úspěšnější. Například Vink et al. (2015) zjistil, že u čtrnáctiletých sportovců vyšší vnitřní motivace souvisí s vyšším množstvím *deliberate practice*. Ericsson (Ericson et al., 1993; Ericsson & Harwell, 2019) svou teorii vytvořil na základě studií s houslisty a hráči šachu, následně ji však generalizoval i na sportovce.

Jelikož zdroje trénovaného pro maximální koncentraci, jakožto nezbytnou podmínku *deliberate practice*, jsou omezené, je nezbytné začít kumulovat hodiny *deliberate practice* v co nejnižším věku, díky tzv. brzké specializaci. Jayanthi et al. (2013) ji definuje jako provozování jedné sportovní aktivity, ve které se sportovec angažuje tři čtvrtiny času vyhrazeného na sport a kvůli které musel zanechat trénování jiných sportovních aktivit. Studie cituje několik výzkumů, jež napovídají, že brzká specializace nemá vliv na výkon v pozdějších letech. Například studie Moesche et al. (2011) zjistila, že dospělí elitní sportovci se začali v na výkon zaměřeném intenzivním tréninku angažovat později než sportovci, kteří elitní úroveň nedosáhli. Minimálně do patnácti let se pak tito (v době výzkumu již dospělí) elitní sportovci věnovali rovnoměrně hned několika sportům. Ericssonova teorie ovšem udává, že v čím mladším věku se hráč začne v *deliberate practice* v konkrétním sportu angažovat, tím pravděpodobněji dosáhne v budoucnu elitní úrovně (Ericsson & Harwell, 2019).

2.3.4 Deliberate practice a expertíza

Young a Salmela (2010) ve své studii identifikovali ty aktivity, které odpovídají Ericssonově definici *deliberate practice* (Ericsson & Harwell, 2019). Mezi běžci na středně dlouhé tratě nezjistili statisticky významný rozdíl v počtu hodin strávených tímto typem tréninku u tří skupin atletů rozdělených podle předchozích výkonů. To může být podle autorů způsobené tím, že model je aplikovatelný pouze na ty typy sportu, kde je zapotřebí vyvinout určité kognitivní úsilí (rozhodování atd.). Druhým vysvětlením je neaplikovatelnost teorie na výkon ve sportu.

Helsen et al. (2000) zjistil, že nejlepším prediktorem výkonu u belgických fotbalistů byl počet hodin strávených v tréninku s týmem. Jako nejrelevantnější typ tréninku pro zlepšení výkonu tito fotbalisté považovali aktivity (převážně týmové), které zároveň hodnotili jako nejpříjemnější, což je v rozporu s definicí promyšleného tréninku, který nemá být vnitřně naplňující ani zábavný.

Macnamara et al. (2014) v provedené meta-analýze zjistil, že počet hodin strávených *deliberate practice* odpovídá 18 % vysvětleného rozptylu výkonu ve sportu, 21 % vysvětleného rozptylu ve výkonu v hudbě. V novější meta-analýze Macnamara et al. (2016) našel, že *deliberate practice* vysvětluje pouze 1 % rozptylu rozdílů ve výkonech elitních atletů, což je zanedbatelné procento. To by znamenalo, že na nejvyšší výkonnostní úrovni není *deliberate practice* faktorem, jež by diskriminoval mezi nejlepšími výkony. Stejná analýza zjistila, že vysoce výkonní atleti nezačali sport (ve kterém dosáhli vysokých výkonů) provozovat v dřívějším věku než méně výkonní sportovci, v rozporu s Ericssonovým tvrzením, že množství nakumulovaného *deliberate practice* je výkonnostní výhodou (Ericsson & Harwell, 2019). Moreau et al. (2018) udává, že navzdory tomu, že promyšlený trénink bezesporu dokáže podstatně zlepšit výkon, jeho vliv není jediným vysvětlujícím faktorem expertízy. Z výzkumů tak vyplývá, že velké množství *deliberate practice* není podmínkou normativního úspěchu.

2.3.5 Côtého vývojový model sportovní participace

Côté (1999) původně vycházel z výzkumů Ericssona a jeho teorie *deliberate practice*, zahrnující tři druhy omezení: motivace, úsilí a zdroje. Motivací k *deliberate practice* jsou minimálně v rané participaci ve sportu externí důvody, jako rodiče a koučové (Macnamara & Collins, 2013). Ericssonův přístup k tréninku pak ve sportu často může vést k ukončení

sportovní participace z důvodu nedostatku motivace (Côté & Vierimaa, 2014).

Na základě svého výzkumu tak Côté (1999) navrhl tzv. *deliberate play* jakožto typ tréninku, jenž podle něj minimalizuje omezení motivace, úsilí a zdrojů, ale ne na úkor elitních výkonů. Hrou jsou dle Côtého ty aktivity, které jsou vnitřně zábavné a za tímto účelem jsou designovány. Participace v *deliberate play* přináší okamžité uspokojení, čímž se liší od *deliberate practice*, jež přináší až odložené uspokojení (Côté & Hay, 2002). *Deliberate play* je na rozdíl od *deliberate practice* nestrukturovanou aktivitou, k jejímu provozování není zapotřebí trenér ani trenérská odezva, při hře počet hráčů není jasně stanoven a většinou se řídí pravidly odvozenými od tradičních her (např. hokej a fotbal), ale ta mohou být volně upravována. Jenou ze základních charakteristik hry je přitom flexibilita jejích pravidel (Pellegrini et al., 2007). Typickým příkladem *deliberate play* je tak fotbal s kamarády na travnatém plácku za domem. *Deliberate play* je provozována čistě z vnitřní motivace, jejím účelem je pobavit se. Cílem tak není zlepšit schopnosti, dovednosti, ani výkon sportovce v daném sportu, i když i ty mohou být v dlouhodobém hledisku jejím výstupem.

Côté (1999) ve své původní kvalitativní studii (jíž se zúčastnili čtyři elitní sportovci, jejich rodiče a sourozenci) argumentuje tím, že sportovci dosáhli vysoké úrovně výkonu navzdory tomu, že se od raných let nespécializovali v jednom sportu a ani neprovozovali velké množství *deliberate practice* v co nejmladším věku. Právě naopak, mladí sportovci se minimálně do třinácti let angažovali ve sportovních aktivitách, které byly vnitřně zábavné, poskytovaly okamžité uspokojení, vyžadovaly aktivní zapojení dětí. Na základě těchto zjištění navrhl Côté Vývojový model sportovní participace, zkráceně DMSP (*Developmental Model of Sport Performance*; Côté & Vierimaa, 2014). Identifikoval tři fáze sportovní participace dle věku: prozkoumávající období (*sampling years*; do 13 let), specializační období (*specializing years*; 13 až 15 let) a investiční období (*investment years*; od 15 let).

2.3.6 Model DMSP: tři fáze participace

První fáze (prozkoumávající období) DMSP (Côté et al., 2009; Côté & Vierimaa, 2014) trvá do 13 let dítěte a participace ve sportu je založená na vysokém podílu *deliberate play* a nízkém podílu tréninku zaměřeného

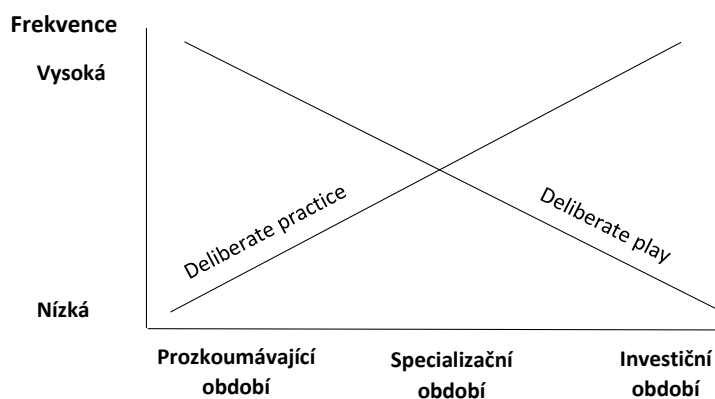
na výkon. Cílem je, aby trénink byl pro děti zábavný a vzrušující (*exciting*). Nestrukturované aktivity administrované během tohoto období podle studií souvisí s větší angažovaností dětí ve sportu, s (ne příliš dobře specifikovanými) psychologickými výhodami ve stresových situacích (například při soutěži), a také předpokladem pro větší flexibilitu a variabilitu v motorických dovednostech při hře.

Převaha herních aktivit v nízkém věku sportovců rovněž souvisí s dlouhodobě větší vnitřní motivací, s dlouhodobější sportovní participací, a tedy s nižším dropoutem (kdy sportovec skončí se sportem kvůli nedostatku motivace), a rovněž s motivací angažovat se v méně vnitřně motivujícím tréninku zaměřeném na výkon v následujících vývojových obdobích (Côté et al., 2009; Côté & Vierimaa, 2014).

Druhou fází (specializační období) Côté et al. (2009) datuje mezi 13. a 15. rokem života. V tréninku přibývá aktivit zaměřených čistě na zlepšení výkonu na úkor těch herních, i nadále jsou však hra, vzrušení a zábava centrálními elementy vývojové fáze. Sportovec tak vnímá sport jako zdroj zábavy, zároveň je pro něj výzvou. Výsledkem je rovnováha mezi herními aktivitami a aktivitami zaměřenými na výkon.

Do poslední fáze (investiční období) vstupují už pouze sportovci odhodlaní dosáhnout elitní úrovně, tedy ti, kteří chtějí nadále soutěžit na národní, případně mezinárodní úrovni. Sportovec během tohoto období věnuje veškeré prostředky ke zlepšení výkonu v dané disciplíně skrze aktivity vytvořené za tímto účelem. Tři fáze sportovní participace se tak liší primárně ve vhodném poměru zastoupení *deliberate play* a *deliberate practice*.

Obrázek 1: Vztah mezi *deliberate play*, *deliberate practice* a třemi stupni sportovní participace (Côté & Hay, 2002)



2.3.7 Výhody modelu zaměřeného na hru

Bezprostředním benefitem hry je dle Pellegriniho et al. (2007) možnost vyzkoušet si nová a inovativní chování a strategie. Jelikož hra probíhá výhradně v bezpečném prostředí, děti mají podmínky pro to, aby si při ní „zažili“ různá chování a strategie pro nakládání s rozličnými situacemi, a to bez risků. Ve sportu si tak děti například díky hře (*play*) mohou vyzkoušet herní techniky (kličky, finty, techniku běhu) bez rizika sankcí v relativně nestresovém prostředí. Model podporující hru je tak může lépe připravit na kompetici a trénování tzv. naostro, v méně bezpečných podmínkách (udělám-li chybu, trenér mě nepostaví do zápasu) v pozdějším věku. Jelikož děti jako nejčastější důvod participace ve sportu uvádějí, že je pro ně zábavou (Côté et al., 2009), má hra v tréninku smysl zejména proto, že trénink učiní zábavnějším.

Například Isen a Reeve (2005) nejprve navodili u účastníků svého výzkumu pozitivní emoce pomocí daru v podobě balíčku cukrovinek dle účastníkovi volby. První kontrolní skupině balíček pouze ukázali, aby a požádali participanty, aby posoudili, zda by takový balíček byl vhodným darem pro někoho jiného. Druhé kontrolní skupině neukázali ani nedařovali nic. Zjistili, že pozitivní afekt zvyšuje vnitřní motivaci u aktivit, jež se jeví jako neutrální či potenciálně mírně zábavné. Nevyšuje vnitřní motivaci při nezábavných aktivitách, ale ani nesnižuje ochotu se v nich angažovat. Spíše naopak, pozitivní afekt podporuje sebe-kontrolu a „myšlení do budoucna.“ Pozitivní afekt ze hry by tak mohl zlepšovat

sebe-kontrolu v méně zábavných a méně naplňujících aktivitách zaměřených na výkon ve specializačním období.

Podle Côtého et al. (2009) DMSP minimalizuje úsilí a maximalizuje potěšení. Výsledkem sportovní participace s vysokým zastoupením hry je tak podle něj vysoká míra pozitivního prožitku a vnitřní motivace, také nižší mírou výpadku (tzv. dropoutu) sportovců „předčasně,“ například v období rané adolescence, který je podle Côtého častější u Ericssonova pojetí participace ve sportu (Côté & Hay, 2002). Côté et al. (2009) rovněž tvrdí, že hra v dětství souvisí s vyšší zaangažovaností v tréninku zaměřeném na výkon v pozdějším věku. Studie testující předpoklad, že hra ve prozkoumávaném období souvisí s vyšší vnitřní motivací v tréninku zaměřeném na výkon ve specializačním období ale efekt hry nepotvrdily (Hendry et al., 2014; 2019).

Strukturovat trénink jako hru má pak smysl pouze do určitého věku. Podle výzkumů jsou již kolem třinácti let sportovci kognitivně a motivačně připraveni vědomě soustředit veškerý čas a energii k dosažení vrcholové úrovně v elitním sportu (McCarthy et al., 2008). Zábava ve sportu už nevyplývá ze samotné aktivity, ale přesouvá se k radosti z kompetice a normativně daného úspěchu.

2.3.8 Zdroje zábavy ve sportu

Jak už bylo zmíněno, studie Helsena et al. (2000) zjistila, že sportovci hodnotí jako neúčinnější způsob zlepšení výkonu ty aktivity, u kterých udávají také nejvyšší stupeň zábavy či potěšení. Jsou-li pozitivní emoce důležitým prediktorem motivace ke sportu, nabízí se otázka, zda se zdroje těchto pozitivních emocí s rostoucím věkem mění, či nikoliv. V DMSP (Côté et al., 2009) modelu se proporce promyšleného tréninku a hry s rostoucím věkem sportovce obrací směrem od vyššího zastoupení hry k vyššímu zastoupení *deliberate practice*.

Podpořením navržených stupňů participace (Côté, 1999) by mohlo být zjištěno Stipekové a Decotisové (1988). Ve svém výzkumu dětem v různých věkových kategoriích předkládaly příběhy o úspěších a neúspěších jiných dětí. Následně pak děti měly určovat na intenzitu emocí jako vina či pýcha při různých verzích příběhu. V některých verzích příběhu byl úspěch či neúspěch způsoben štěstím či pomocí od jiných, v jiných úsilím či schopnostmi. Výzkumnice zjistily, že děti ve věku 9 a 10 let nejsou schopny připisovat emoce pýchy a viny vlastnímu úsilí, což je

v souladu s Weinerovou teorií atribuce (Weiner et al., 1982). Děti v témže věku rovněž dle zjištění výzkumnic nedokážou rozlišit stupeň kontroly, které má osoba nad úsilím a vlastními schopnostmi, kdy děti obě varianty hodnotily jako vnitřně kontrolovatelné (Stipek & DeCotis, 1988). Úsilí je přitom dospělými obvykle vnímáno jako kontrolovatelná proměnná, schopnost (*ability*) naopak jako nekontrolovatelná. Děti rovněž podle zmíněného výzkumu kladou rovnítko mezi úsilím a kompetencí, domnívají se, že vyšší úsilí znamená vyšší kompetenci. Podle Nicholse (1984) je pak schopnost u dětí posuzována podle sebe-referenčních měřítek, nízká schopnost je u nich vnímána jako neúspěch (nedostatek úsilí). Adolescenti již na svou schopnost usuzují jako na poměrně obtížně měnitelnou, nízká schopnost je vnímána jako jakýsi nedostatek ve vlastním self.

McCarthy et al. (2008) pak provedl studii na téma zdrojů zábavy ze sportu mezi dvěma skupinami dětí rozdělených podle věku (8 až 11 a 11 až 15 let). Na základě studií mapujících dropout ze sportu předpokládal, že starší děti při sportu zažívají menší potěšení (*enjoyment*) než děti mladší, jelikož ukončování sportovní participace z nedostatku zábavy je podle studie, kterou v článku cituje (Gould & Horn, 1984), nejčastější kolem dvanácti let. Starší děti si podle jeho výsledků (ale na základě pouhých dvou otázek s pětistupňovou Likertovou škálou) dokázaly sport „více užít“ než děti mladší, zdroj zábavy (měřeno škálou SEYSQ) pak starší děti mnohem častěji nacházely v kompetici a v porovnání se s ostatními. McCarthy et al. (2008) jako vysvětlení uvádí právě nerozvinuté atribuční schopnosti mladších dětí z výzkumu Stipekové a DeCotisové (1988). Vzhledem k diferencovaným atribučním schopnostem a emocím z nich plynoucí (např. pýcha) u starších dětí si starší děti dokážou kompetici více užít, jelikož již lépe chápou smysl a fungování kompetice.

Starší děti také podle studie McCarthyho (2008) mají s věkem vyšší potřebu dokázat svou kompetenci ve sportu před svými blízkými (*significant others*), u kterých následně očekávají zhodnocení svých schopností. Významným prediktorem zábavy je pozorované úsilí a rovněž kompetence, přičemž ta byla u mladší skupiny daleko více posuzována podle seberefrenčních měřítek (McCarthy et al., 2008; Scanlan et al., 1993).

2.4 Specifika adolescence

Hra byla doposud popisována jako důležitý prvek v tréninku dětí, kvůli kterému je sport baví. U adolescentů už hra za podstatný prvek tréninku výzkumníci považují méně. Adolescence je období mezi dětstvím a dospělostí, ve kterém se adolescent osamostatňuje od rodičů, dospívá, hledá svou identitu (Geldard et al., 2016). Proces nalézání identity je přitom jednou z centrálních charakteristik adolescence, i když pokračuje i po jejím konci. Podle Adamse a Marschalla (1996) jsou typickými funkcemi identity zejména ustanovení struktury toho, kým adolescent je, nalezení osobního smyslu a směřování skrze hodnoty, závazky a cíle nebo rozpoznání svého potenciálu prostřednictvím představ o budoucích možnostech. Personální identita je jakýmsi odlišením self od ostatních lidí, je něčím, co dělá adolescenty v jejich očích unikátní (Geldard et al., 2016). Jedny z projevů budování identity jsou sny o úspěchu nebo smyšlené příběhy, které si o sobě adolescenti utvářejí, a kterým věří. Běžné jsou tak pocity unikátnosti, všemohoucnosti a nezranitelnosti, tedy projevy tzv. egocentrické myšlení.

Koncept vlastního self vzniká skrze interakce v rámci vztahů s lidmi (Geldard et al., 2016). Vztahy s důležitými druhými jsou pro ně proto klíčové, a to nejen kvůli utváření identity, ale též kvůli potřebě sounáležitosti. Adolescent se chce cítit, že mezi ním a rodinou je jistá míra separace, zároveň má ale silnou potřebu přijetí, kterou hledá u vrstevníků, se kterými tráví velké množství času. Podstatným úkolem adolescence je tak dosažení rovnováhy mezi potřebami socializace a nalezení vlastní autonomie a individuálnosti.

Côtého (1999) vymezení specializačního období zahrnuje třináctileté až patnáctileté sportovce. Dle Macka (2003) můžeme zmíněné věkové období pojmenovat jako konec časně a začátek střední adolescence. V adolescenci se, jak už bylo zmíněno, zvyšuje význam stabilního a konzistentního pojetí self, jenž úzce souvisí se sebehodnocením (self-esteem). Za jeden z jeho významných zdrojů jsou v období adolescence považovány výkony v různých činnostech, zejména pak ve škole (Macek, 2003). Z výzkumu však vyplývá, že pozitivní sebehodnocení souvisí také s kompetitivním působením ve sportu, a to více, než s rekreačním sportovním působením (Findlay & Bowker, 2009). Další studie pak naznačuje, že by tento vliv mohl být zprostředkován uznáním od vrstevníků (Daniels & Leaper, 2006). Že je obliba mezi vrstevníky důležitým předpokladem pozitivního sebehodnocení, píše také Macek (2003). Studie o

zdrojích zábavy ve sportu pak udává, že adolescenti se ve sportu chtějí „ukázat“ před svými vrstevníky spíše než před rodiči, jejichž role se v tomto ohledu během adolescence snižuje (McCarthy et al., 2008). Fraser-Thomas et al. (2008) navíc ve své kvalitativní studii zjistil, že častým důvodem dropoutu ze sportu byla u mladých plavců absence kamarádů nebo rivalita mezi členy v plavecké skupině.

Je tedy pravděpodobné, že vrstevníci jsou v období adolescence podstatným důvodem sportovní participace. Mají-li adolescenti tendenci ukázat svou kompetenci za účelem popularity, může důležitost nestrukturovaných herních aktivit v adolescenci klesat na úkor aktivit zvyšujících kompetenci.

2.5 Vnitřní motivace a motivační orientace

Hra úzce souvisí s vnitřní motivací, díky které se děti ve hře angažují. Vnitřní motivaci můžeme definovat jako děláním aktivity pro aktivitu (Ryan & Deci, 2000). K vnitřní motivaci při aktivitě mohou přispívat konstrukty, jako jsou kompetence a autonomie (tedy konstrukty související s hrou a playfulness). Dle výzkumu Fredericka a Ryana (1995) jsou děti, ve kterých rodiče a koučové podporují autonomii, více vnitřně motivovaní.

Vnitřně motivovaná osoba aktivitu praktikuje, protože je pro ni zábavná, zajímavá a naplňující (Amabile et al., 1994). Podle teorie cíle snažení se vnitřní motivace objevuje společně s pozitivním afektem (Nichols, 1984). Jak už bylo zmíněno, podle Côtého et al. (2009) děti vede k angažování se ve hře právě vnitřní motivace, a k promyšlenému tréninku jiné, vnější, vnitřně nemotivující důvody, v podstatě nesouvisející s aktivitou, mezi které řadí zvýšení výkonu či trofeje z vítězství v soutěžích. Jinými slovy: záměrná hra se dá vymezit jako zainteresovanost v chování, zatímco promyšlený trénink jako zainteresovanost ve výsledku chování. V duchu teorie cíle snažení by se pak zmíněná dichotomie dala přeložit jako orientace na úkol a orientace na ego, jakožto přístupy k motivaci (nejen) ve sportu (Nicholls, 1984).

Teorie cíle snažení (*achievement goal theory*; Nicholls, 1984) předpokládá, že člověk je aktivním činitelem v prostředí a aktivně si také volí své cíle, kterých se svým chováním snaží dosáhnout. Každý sportovec má svou vlastní teorii výsledku, na základě které si určuje kritéria

úspěchu a neúspěchu, a to v závislosti na stanoveném cíli. Nicholls (1984) rozlišuje dva typy orientace. Je-li sportovec (například, Nicholls nepojednává vyloženě o sportovcích) orientovaný na ego, ve svém chování cílí na to, aby dokázal být lepším než ostatní sportovci, aby je dokázal porazit v dané aktivitě. Sportovec orientovaný na úkol cílí na zlepšení se v aktivitě, chce posunout své maximum, zlepšit svou technickou dovednost nebo se něco nového naučit. Jinými slovy, sportovec usuzuje na úspěch na základě toho, zda byl lepším než ostatní sportovci nebo zda se zlepšil oproti minulému pokusu (Nicholls, 1984). Orientace se dá definovat jako predispozice usuzovat na úspěch na základě jednoho či druhého kritéria. Spíše než rysovou vlastností je ale personální orientace schématem či konstruktem, který je tvárný zkušenostmi z prostředí (Roberts, 2007). Motivační orientace je tak nalinkována tím, jak je úspěch definován prostředím, ve kterém se sportovec pohybuje.

Normativně se přitom děti začínají podle jedné studie srovnávat poprvé kolem sedmi let (Nicholls & Miller, 1983). Podle McCarthyho studie (2008) vykazují děti do 13 let vysoké množství úkolové orientace. V adolescenci se pak již děti častěji poměřují podle ostatních. Kombinace, kdy sportovec vnímá svou šanci nebo schopnost na překonání ostatních sportovců jako nízkou a zároveň skóruje vysoce v ego-orientaci, dle teorie cíle snažení vede k maladaptivním chováním, jako je vyhýbání se soutěží, ukončení sportovních aktivit, nedostatečné motivaci a perzistenci při zlepšování výkonu nebo ke strachu o zachování sebehodnoty (Nicholls, 1984). Vysoká orientace na ego při absenci orientace na úkol souvisí také se sportovním vyhořením (Roberts, 2007). Negativním projevům se přitom dle některých autorů dá předejít tím, že se adolescenty a dospělé podaří podporovat v orientaci na úkol (Nicholls & Miller, 1983). Na základě jiných zjištění sportovci nemusí skórovat vysoce ani v jedné orientaci. Jejich cílem pak není vítězství nebo co nejvyšší dovednost, ale tzv. snaha vyhnout se neúspěchu, charakteristická vyhledáváním jednoduchých výzev, u kterých se nemůže projevit sportovcova vnímaná „nekompetence“ (Elliot & McGregor, 2001).

Souvislost hry v tréninku a motivační orientace však doposud nikdo nezkoumal. Dalo by se zabývat tím, jaký vliv bude mít hra zastoupená v tréninku na motivační orientaci u adolescentů, kteří mají tendence srovnávat se spíše normativně.

2.6 Soutěž a percepce stresu

Jak už bylo řečeno, hra probíhá ve výhradně bezpečném prostředí a bez stresu, *playfulness* pak souvisí s nižším vnímaným stresem a s efektivnějšími copingovými strategiemi. Teorie stavů výzvy a hrozby (*Theory of Challenge and Threat States in Athletes*) využívá ke konceptualizaci percepce stresu při soutěži tzv. prvního a druhého vyhodnocení, vycházející z práce Lazaruse (Lazarus 2000; Meijen et al., 2020). Lazarus ve své práci zmiňuje, že vyhodnocení situace spočívá především v posouzení důležitosti situace, aneb „toho, co se děje,“ pro sportovcův well-being (Lazarus, 2000). Stresující je soutěž tehdy, když má potenciálně ohrožující potenciál a zároveň je důležitá pro sportovcovy cíle. Sportovec pak může přistoupit k výkonu dvěma různými způsoby – ve stavu výzvy nebo ve stavu hrozby (Meijen et al., 2020). Podle teorie je sportovec predisponován k dobrému výkonu zejména ve stavu výzvy, který nastává tehdy, když vnímá, že jeho zdroje převyšují nároky situace. Díky tomu je schopen potenciálně ohrožující situaci zvládnout. Meijen et al. (2020) mezi tyto zdroje řadí vysoké self-efficacy, vnímanou kontrolu a cíle nastavené tak, aby atlet chtěl v kompetici prokázat co možná nejvíce své dovednosti.

Stav výzvy je autory připodobňován k fight-or-flight fázi, jelikož je charakterizován vysokým nabuzením organismu, jež z psychologického hlediska zejména zlepšuje rozhodování, usnadňuje kognitivní fungování, a také seberegulaci (Meijen et al., 2020). Stav hrozby je pak připodobňován spíše k jakémusi stavu nouze, kdy sportovec jakoby vnímá reálnou bolest, což vede k pomalejšímu nabuzení a méně efektivnímu rozhodování, kognitivnímu fungování či neefektivní seberegulaci. Jelikož teorie staví také na biologických základech, dá se také stav výzvy charakterizovat zvýšenou aktivitou sympatiku, stav hrozby pak zvýšenou aktivitou HPA osy.

Côté ve své práci pracuje se stresem minimálně, pouze v několika případech se zmiňuje o výhodách hry v dětství pro výkon v podmínkách stresu (například Côté & Vierimaa, 2014). Ve svém článku (Côté & Vierimaa, 2014) cituje např. kapitolu Masterse a Maxwella (2004), podle nichž se během hry děti naučí implicitně motorické dovednosti, které pak mohou při podmínkách stresu využít. Je otázkou, zda by tyto dovednosti mohly být při kompetici považovány za jeden ze zdrojů, díky kterému atlet soutěží ve výhodnějším stavu výzvy. Souvislostí mezi teorií Meijena

et al. (2020) nebo Lazaruse (2000) a hry se ale výzkum nevěnuje. V předchozích kapitolách pak byly popsány výzkumy, jež spojují rysovou *playfulness* a určité výhody pro percepci stresu. Výzkumů, které zjistily souvislost nižšího vnímaného stresu a rysové *playfulness* je však poměrně málo. Prozkoumán není ani princip, jakým by *playfulness*, jakožto latentní rys, měla percepci stresu ovlivňovat, tedy zda vnímaný stres souvisí s *playfulness* jako takovou, nebo s některou z jejích dalších souvislostí.

2.7 Výhody hry v dětství pro kompetici v adolescenci

V diskusi na téma rané specializace a vysoké míry tréninku zaměřeného na výkon je obecně přijímán fakt, že vedou k lepším výkonům oproti vrstevníkům během dětských let, jejich dlouhodobý potenciál je ale diskutabilní (Kliethermes et al., 2020). Výše bylo nastíněno několik psychologických benefitů DMSP a diverzifikace sportovních aktivit. Radost či zábava, a tedy pozitivní afekt, zvyšuje vnitřní motivaci a dává mladým sportovcům důvod, aby se i nadále věnovali sportu, navzdory konkurenci zábavního průmyslu a jiných, potenciálně zábavnějších aktivit. Opačnou stranou této výhody je pak méně dropoutů během pozdního dětství. Podle teorií funkcí hry si děti, díky bezpečným podmínkám, mohou vyzkoušet nové strategie a techniky k dosažení kompetence. Mluvíme-li např. o fotbale, sportovec si při herních aktivitách vyzkouší technické dovednosti, ke kterým při strukturovaném tréninku či zápase neměl odvahu. Větší množství hry v dětství by pak mělo znamenat více možností vyzkoušet si ta chování, která pak aplikuje v seriózních situacích.

Pokud je kompetice seriózní situací, adolescenti by z ní mohli těžit prvky hry, jestli ji díky *playfulness* jako hru dokážou zarámovat. To znamená, že jestli bude adolescent vnímat kompetici více jako hru, měl by dle teorie být jeho vnímaný stres menší, měl by být více vnitřně motivován, také iniciativnější a kreativnější. Nabízí se tak zkoumat, zda se dá vyšším zastoupením hry v tréninku v dětství rysová *playfulness* zvyšovat.

Côtého et al. (2009) předpoklad, že se hra v dětství projeví ve vyšším množství vnitřní motivace v tréninku na výkon v pozdějším věku nebyl výzkumem potvrzen (Hendry et al., 2014, 2019). Podle Amabile (1994) se ale rysová *playfulness* projevuje ve vyšším množství vnitřní motivace. Hra v dětství se přitom dle Liebermanové (1977) propisuje ve

vyšší *playfulness* v adolescenci a dospělosti. Jak a zda se hra v dětství projevuje ve vnitřní motivaci v pozdějším věku tak není jasné. Není pak ani prozkoumáno, jaký vztah má množství hry v dětství k rysové *playfulness* v adolescenci, ani zda se hra při sportu projevuje v obecné jakési obecné tendenci k *playfulness*, či jenom v konkrétních situacích, tedy při sportovních aktivitách (Glynn & Webster, 1993). Výzkumů na stimulaci či učení se *playfulness* existuje pouhé minimum (Proyer et al., 2021).

Počet publikovaných článků o *playfulness* v psychologických žurnálech je limitovaný. Souvislostmi s některými konstrukty se zabírají častěji žurnály zaměřené na volný čas (Magnuson & Barnett, 2013; Staempfli, 2007). Volnočasové časopisy se zabývají například souvislostí *playfulness* s copingem se stresem, ty psychologické ale věnují tomuto tématu jen zlomek pozornosti. Jelikož *playfulness* je psychologickým konstruktem, je vhodné zvyšovat počet psychologických publikací, jež se jím budou zabývat a ozřejmí tak jeho podstatu. Nabízí se klást otázky jako: s jakými konstrukty *playfulness* souvisí či v jakém věku se rysová *playfulness* projevuje nebo do jaké míry se dá *playfulness* stimulovat prostředím.

Vzhledem k prostředí, jež je ve sportu vysoce kompetitivní, je pravděpodobně, že sportující adolescenti budou častěji inklinovat k méně výhodné orientaci na ego. Spojovníkem hry, *playfulness* a orientace na úkol je pak vysoká vnitřní motivace. Podle Nichollse (1984) mají lidé navozením *self-awareness* vyšší tendenci srovnávat se s ostatními. Jedním z projevů hry je ale momentální ztráta *self-consciousness*, tedy „myšlení na sebe“ (Csikszentmihalyi, 1975). Hra by tak mohla přispívat k úkolové orientaci. Vzhledem k tomu, že zastoupení hry v investičních letech DMSP je minimální, nabízí se zkoumat adolescenty ve specializačním období a jejich inklinaci k úkolové orientaci.

Nabízí se otázka, zda i v České republice existují přístupy podobné tomu norskému, které se vysoké zastoupení hry a diverzifikaci sportovních aktivit snaží v dětském tréninku akcentovat. Zda a jak se tyto projevují v psychologických attributech v Česku žádný psycholog doposud nezkoumal. Nabízí se tak podniknout pionýrskou explorativní studii, která se zmíněnými tématy v českém prostředí bude zabývat. Záměrem této práce, vzhledem ke své kvalitativní povaze, nemůže být zabírat se souvislostmi mezi jednotlivými konstrukty, ale spíše prozkoumat, jak děti vnímají svůj trénink, hru (jako součást tréninku), soutěž a psychologické atributy projevující se při kompetitivním sportování.

2.8 Výzkumné otázky

V předchozích odstavcích byly nastíněny pravděpodobné i možné, ale neprozkoumané souvislosti hry a psychologických atributů při sportování. V první řadě mě bude zajímat, nakolik byla hra zastoupena v tréninku sportovců, a jak ji jakožto součást tréninku sportovci vnímali, případně zda je pro ně hra v tréninku nějakým způsobem významná. Také mě bude zajímat, jak hra interaguje s ostatními aspekty sportování, jako jsou trénink na výkon nebo přátelé v adolescenci. První výzkumnou otázkou této práce je: „*Jak respondenti vnímají hru a nakolik je pro ně významná*“. Druhou otázkou pak je: „*Jak významná je hra v souvislosti s dalšími faktory vysvětlujícími sportovní participaci*“.

Dle Liberman (1977) by se mělo vyšší množství hry v dětství projevit ve vyšší *playfulness* v adolescenci a v dospělosti. Adolescenti, kteří měli ve svém tréninku v dětství vysoké množství hry, by tak měli projevovat vyšší množství iniciativy, kreativity a vnitřní motivace. Bude mě tedy zajímat, zda a jak se u adolescentů projevuje *playfulness*, například v podobě iniciativy, kreativity, či jakýchkoliv projevů hravosti, případně zda *playfulness* určitými způsoby souvisí s vyšší vnitřní motivací či pozitivním afektem. Někteří autoři se zamýšlejí nad tím, zda existuje jakási obecná *playfulness* či zda se *playfulness* projevuje spíše ve specifických typech situací (Glynn & Webster, 1993). Třetí výzkumnou otázkou je: „*Jakým způsobem se u adolescentů ve sportu projevuje playfulness*“. Čtvrtá otázka se bude zabývat povahou *playfulness*, tedy: „*Kdy a za jakých okolností se playfulness projevuje*“.

Budu se věnovat rovněž tomu, zda se hra zastoupená v tréninku v dětství, případně skrze *playfulness*, dle respondentů nějakým způsobem projevuje ve vnímaném stresu při tréninku a kompetici, případně zda hra nějakým způsobem souvisí s motivační orientací v rámci *achievement goal theory* Nichollse (1984). Další výzkumnou otázkou je: „*Souvisí playfulness nebo charakteristiky hry určitým způsobem s tím, zda respondenti vnímají stres při kompetici jako zvladatelný*“. Šestá a poslední výzkumná otázka míří na to, zda hra a její charakteristiky, případně hra skrze *playfulness*, souvisí s motivační orientací: „*Ovlivňuje hra v tréninku to, zda se adolescenti srovnávají spíše na základě orientace na ego, nebo na úkol*“.

Výzkumné otázky jsou spíše exploračního rázu a tato práce nemá ambice na všechny jednoznačně odpovědět. Praktická část využívá kvalitativních postupů, které mají spíše prozkoumat vnímání zmíněných

konceptů respondenty, a toto vnímání v závislosti na povaze získaných dat interpretovat. Nejdůležitějším cílem je přiblížit se na základě získaných dat poznání toho, zda a jakým způsobem by spolu výše zmíněné koncepty mohly interagovat, případně zda některé z nich v odpovědích na výzkumné otázky nejsou irelevantní.

3 Metoda

V praktické části jsem čerpal především z pojetí tematické analýzy od Braun a Clarke (2013). Jelikož jejich přístup ke kvalitativnímu výzkumu je teoreticky nezakotvený a poměrně volný, je tak podle autorek přístupů na autorovi výzkumu, pro jaké teoretické východisko se rozhodne. Výzkum v této práci bude teoreticky vycházet z kritického realismu, konkrétně pak z práce Maxwella (2012). Nabízí se proto stručně popsat, jakým prizmatem pohlíží kritický realismus na realitu a výzkum, zejména na ontologii, epistemologii a validitu.

Maxwellův kritický realismus vychází z tzv. ontologického realismu, tedy z předpokladu, že existuje jedna objektivní realita, nezávislá na našich hypotézách, znalostech či významech, které se této reality bezprostředně týkají. Druhým východiskem je pak epistemologický konstruktivismus či relativismus, který udává, že naše poznání je nutně konstruované a subjektivní. V konečném důsledku se tak realitě více či méně přibližuje, objektivního poznání však podle kritického realismu v sociálních vědách není možné dosáhnout (Maxwell, 2012). Pro realistický přístup jsou pak mentální fenomény reálné, a tedy kauzálního charakteru.

Jestliže tedy existuje objektivní realita, kterou se výzkumem snažíme pochopit, je nezbytné při reportování výsledků počítat také s nutností podpořit naše tvrzení alespoň vysokou validitou (Maxwell, 2012). Validitu přitom realistický přístup nevnímá jako vlastnost použité metody, ale spíše jako vztah metody a reality, které se za pomoci metody snažíme porozumět. Validita v kvalitativním smyslu se dotýká rovněž úsudků, které z dat vyvozujeme, tedy zda jsou takové úsudky oprávněné, a zda z nasbíraných dat skutečně vycházejí, případně zda připouštíme a reportujeme i jinou interpretaci dat, než kterou jsme nabídli. Případné alternativní vysvětlení dat je hrozbou pro validitu nabídnutého vysvětlení, které tak výzkumník musí podpořit silnými argumenty (Maxwell, 1996).

Realistický proud rozlišuje několik typů validity týkající se kvalitativního výzkumu, a tedy hrozeb validity. Prvním typem validity dle Maxwella (2012) je deskriptivní validita. Týká se přesnosti zaznamenání zkoumaných fenoménů a rovněž přesnosti posouzení „jednoznačných“ prvků analýzy, na kterých by se měla shodnout většina výzkumníků. Maxwell ale jedním dechem dodává, že i kdyby byl konsenzus absolutní, v žádném případě není objektivním posouzením reality. Ohrožením

deskriptivní validity může být například vynechání některých důležitých prvků pozorování, jako například když během rozhovoru zaznamenáme vyřčená slova, ale už opomeneme zachytit nezvyklou výšku či kolísání hlasu, jež mohou by mohly mít důležitou váhu při interpretaci výsledků. Deskriptivní validitu nejlépe podpoříme co nejpřesnějším možným zachycením dat, např. pomocí nahrávky a následného přepisu (Maxwell, 1996).

Deskriptivní validita se týká zejména fyzických prvků reality, zatímco interpretativní validita se daleko více váže na mentální fenomény (Maxwell, 2012). Jsou stejně reálné jako ty fyzické, ale jelikož nejsou dostupné pozorování, musíme na jejich význam usuzovat. Interpretativní validita se dotýká přesnosti těchto úsudků. Kritický realismus pak říká, že na mentální a jiné fenomény nutně usuzujeme z perspektivy participanta, popisujeme fenomény jeho slovy a analýzu stavíme na jeho konstrukcích. Interpretace reality člověka, jehož se výzkum bezprostředně týká, je tak pro kriticky interpretativní validitu centrální. Hrozbou pro validitu je v tomto případě ignorování významů, smyslu a vidění světa participanta, a tedy interpretování dat pouze z vlastního hlediska, dále také krátké či neotevřené (odpovědí) otázky, jež neumožní účastníkovi vyjádřit svou perspektivu nahlížení na fenomén (Maxwell, 1996). Validní výklad dat pak sice vychází právě z perspektivy zkoumaných lidí, to ale neznamená, že je nedotknutelný nebo zproštěn drobnohledu výzkumníka, jelikož některých mentálních fenoménů si lidé nemusí být vědomi, nebo je záměrně skrývají (Maxwell, 2012).

Teoretická validita souvisí s tím, jak vhodná je naše teorie v popisu zkoumaného fenoménu (Maxwell, 2012). Jelikož realita je zpravidla nepoznatelná, zakládá zejména na konsenzu výzkumníků o adekvátnosti teorie pro popis fenoménu. Zpravidla se zajímá o validitu našich konceptů popisujících realitu, dále pak o vztahy mezi nimi. Rozdíl mezi validitami deskriptivní a interpretativní a validitou teoretickou tkví v tom, že zatímco první dvě zkoumají přesnost našeho popisu, poslední se zajímá o vhodnost použitých konceptů pro popis fenoménů a vztahů mezi nimi v rámci teorie. Hrozbou pro teoretickou validitu je nezávažení alternativních vysvětlení výzkumníkovy interpretace dat (Maxwell, 1996).

Generalizace je pak v kvalitativním výzkumu možná do menší míry než v kvantitativním. Maxwell (2012) pojednává o tzv. interní generalizaci. Generalizovat je vhodné zejména v rámci pozorované skupiny, podmínek či události na osoby, podmínky či události, které nebyly přímo pozorovány, spíše než nad jejich rámec. Výzkumník tak musí přemýšlet za

kontext rozhovoru a svého vztahu se zkoumanými osobami, jelikož chování v jiných podmínkách či v jiném vztahu může být odlišné. Rizikem je tak to, že výzkumník provede validní analýzu rozhovorové situace, která ale nebude platit v jiných podmínkách či situacích.

Jako prostředek pro posouzení validity tak slouží důkaz o platnosti dané interpretace dat. Validita je tzv. context-dependent, to znamená, že je posuzovaná v kontextu získaných dat, a není tolik závislá na metodách použitých k jejich získání. Daný důkaz tak existuje pouze ve vztahu k určitému tvrzení či hypotéze. Při popisu důkazu určité interpretace Maxwell doporučuje zvážit alternativní interpretace a jejich případnou platnost a uvěřitelnost (2012).

Práce vychází především z teorií Côtého et al. (2009), rovněž z výzkumu o *playfulness*. Jelikož obě oblasti považuji za nedostatečně prozkoumané, bude tato práce především induktivní povahy. Zabývat se navíc bude oblastí neprozkoumanou v českém prostředí. Vycházet bude z toho, jak mladí sportovci vnímají různé přístupy k tréninku a jak se podle nich projevují v soutěži. Navíc, většina dosavadní práce na téma zastoupení hry vychází z výzkumu elitních sportovců, ale tato práce se bude zabývat konsekvencemi hry napříč výkonnostními úrovněmi.

3.1 Metoda sběru dat

Výchozí metodou sběru dat byly ohniskové skupiny (*focus groups*). Metodu jsem pro výzkum zvolil ze třech důvodů. Prvním byl poměrně vysoký počet participantů, jež jsem měl po občůzkách škol a sportovních klubů k dispozici. Namísto několika málo úzce zaměřených a do hloubky jdoucích rozhovorů jsem se rozhodl pro vyšší variabilitu sportovní vytiženosti a sportů samotných.

Druhým důvodem je jistá praktičnost, a malé usnadnění mojí práce. Jelikož vymezená skupina projevovala při „náboru“ ostych, považoval jsem nabídku na skupinový rozhovor s dalšími účastníky (v mém případě jsou účastníci mých skupin mezi sebou přátelé ze školy či klubů) jako jakési prvotní „prolomení ledů“ a uvolnění stresu z rozhovoru. Jak píšou Braun a Clarke (2013), přátelství mezi účastníky ohniskové skupiny může facilitovat konverzaci a debatu, na druhé straně ale účastníkům nemusí být pohodlné mluvit před kamarády o některých citlivých

tématech. Vzhledem k tomu, že téma rozhovoru nepovažuji za citlivé, jevílo se přátelství mezi účastníky jako jednoznačná výhoda.

Jak píše Wilkinson (1998), ohniskové skupiny nabízí pro její účastníky otevřené, podporující a citlivé prostředí. Podle Braun a Clarke (2013) mají vysokou ekologickou validitu, jelikož jejich účastníci se v kolektivu dalších respondentů, kteří sdílejí dané téma, nezdráhají mluvit o probíraných tématech svými slovy, nepřijde jim nepřirozené používat slovník, který používají při každodenních interakcích. Díky bezpečí, jež pomohly utvářet přátelské vazby při rozhovoru, tak účastníci mohli, dle mého názoru, snáze říct to, co si opravdu myslí a jak se opravdu cítí, aniž by se vyjadřovali ve velmi oblíbených sportovních frázích (např. *Důležitější než můj osobní výkon, je výsledek týmu; Děláš sport pro sebe*), které mohli převzít od svých trenérů a rodičů. Důležitou součástí úspěšné fokusní skupiny s adolescenty může být rovněž používání slovníku respondentů již v průběhu rozhovoru (Geldard et al., 2016).

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo 17 dětí (z toho 5 dívek), a to ve čtyřech ohniskových skupinách o velikosti 3 až 5 účastníků. S participací ve výzkumu souhlasilo 18 dětí, na rozhovor třetí ohniskové skupiny se ale jeden z účastníků nedostavil. V každé skupině se účastníci navzájem znali (ať už ze školní třídy či ze sportovního klubu) a považovali se za kamarády. Jelikož mým cílem bylo, aby spolu účastníci výzkumu co možná nejvíce interagovali, pokládal jsem přátelství mezi účastníky za výhodu pro facilitaci diskuse.

Tabulka 1: Seznam sportů, kterým se respondenti věnovali či věnují kompetitivně, nebo ve kterých se na kompetici připravovali

| Respondent | Fokusní skupina | Věk | Pohlaví | Současné sporty | Minulé sporty |
|------------|-----------------|-----|---------|-----------------|---------------------------|
| R1 | FG1 | 14 | Muž | Fotbal, tenis | Plavání |
| R2 | FG1 | 14 | Muž | Fotbal | Biketrial |
| R3 | FG1 | 14 | Muž | Fotbal | - |
| R4 | FG1 | 14 | Muž | Fotbal | - |
| R5 | FG1 | 14 | Muž | Fotbal | - |
| R6 | FG2 | 15 | Muž | Atletika (běh) | Cyklistika, plavání |
| R7 | FG2 | 14 | Žena | Atletika (běh) | Balet, volejbal |
| R8 | FG2 | 14 | Žena | Atletika (běh) | Házená |
| R9 | FG3 | 15 | Žena | Rugby | Gymnastika, atletika |
| R10 | FG3 | 14 | Žena | Tanec | Balet, atletika, volejbal |
| R11 | FG3 | 15 | Žena | Judo | Atletika, volejbal |
| R12 | FG3 | 15 | Muž | Tenis, fotbal | Hokej, šachy |
| R13 | FG4 | 14 | Muž | Házená | - |
| R14 | FG4 | 13 | Muž | Házená | Judo |
| R15 | FG4 | 13 | Muž | Házená, plavání | Basketbal |
| R16 | FG4 | 12 | Muž | Házená | Fotbal, judo, atletika |
| R17 | FG4 | 13 | Muž | Házená | - |

Účastníkem výzkumu se mohl stát sportovec, který splňoval dvě podmínky. První podmínkou pro účast ve výzkumu byl zejména věk 13 až 15 let, jenž odpovídá Côtého (1999) specializačnímu období. Dle Côtého (1999) teorie by se již sportovci ve zmíněné věkové kategorii měli soustředit na minimum vybraných sportů, zároveň by mělo růst zastoupení na výkon zaměřených aktivit v tréninku, jelikož se již účastní kompetice. Druhou podmínkou tak bylo aktivní sportování na kompetitivní úrovni. Specializační období jsem zvolil zejména proto, aby respondenti mohli o sportu uvažovat ze současného hlediska a srovnávat ho se svým již minulým sportovním působením. Respondenti tak o některých svých sportovních zkušenostech nutně referovali retrospektivně. Druhým důvodem výběru specializačního období byl již zmíněný záměr zabývat se tím, jak se hra v dětství projevuje v psychologických atributech při sportování v adolescenci.

Kvůli získání respondentů pro výzkum jsem úspěšně oslovil gymnázium v Olomouckém kraji, atletický klub v Olomouckém kraji, házenkářský klub z městyse v Olomouckém kraji a fotbalový klub z obce v Olomouckém kraji. Zmíněná místa jsem následně osobně navštívil a po dohodě s učiteli a trenéry jsem na začátcích hodin tělocviku či tréninků (které navštěvovaly děti vymezeného věku) krátce představil svůj výzkum (také jsem zdůraznil podmínky účasti). Následně jsem sportovce poprosil, aby se výzkumu zúčastnili, zdůraznil jsem jim svou vděčnost a vyslovil jsem přání, že rozhovor bude fajn. Navštívil jsem tak několik tříd a oddílů, z nichž v některých se k účasti ve výzkumu nepřihlásil nikdo, a v některých větší skupina kamarádů. Vysoké rozdíly v počtu přihlášených napříč třídami si vysvětluji povahou ohniskových skupin. Sportovcům z jedné třídy či sportovní skupiny jsem totiž nabídnul, že se mohou zúčastnit rozhovoru společně, pokud o to budou stát. Zároveň zmíněná podstata ohniskových skupin mohla odradit jiné účastníky, kteří by se rádi zúčastnili individuálních rozhovorů, ale už nechtěli diskutovat s cizími dětmi.

Účastníci z házenkářského klubu byli u rekrutování nejzdrženlivější a trochu neochotně se několik z nich rozhodlo zúčastnit až po pobídkách od trenérů, že se u rozhovoru něco dozví. Zmíněná skutečnost se z mého pohledu podepsala na průběhu rozhovoru s házenkáři, jelikož atmosféru rozhovoru jsem vnímal jako nervóznější než u tří ostatních rozhovorů. Druhým důvodem ale mohl být rovněž nižší věk respondentů. Jednomu respondentovi bylo v době rozhovoru 12 let, což je věk, který ještě specializačnímu období neodpovídá. Požadavky na věk jsem uváděl během úvodní prezentace projektu a dvanáctiletý respondent, který se k výzkumu přihlásil, tak zřejmě přeslechl věkové vymezení. Druhou možností je, že jsem ho já nedostatečně nezdůraznil. Vyšší nervozita respondentů při rozhovoru mohla být způsobená také tím, že jsem se v porovnání s předchozími skupina méně přizpůsoboval slovníku participantů, jenž může být při rozhovoru s adolescenty důležitým aspektem, který může přispívat k jeho plynulosti (Geldard et al., 2016).

Účastníci výzkumu provozují sport na různých úrovních kompetice, od regionálních po celostátní. Diverzita úrovní, na které účastníci výzkumu sport provozují, by na první pohled mohla být považována za pestrou. Zde je ale na místě zdůraznit povahu a popularitu jednotlivých sportů. Například ve fotbale je pro vyšší konkurenci velmi náročné pracovat se na nejvyšší úrovni kompetice. Účastníci musí prokázat not-

nou dávku talentu a odhodlání. Jednou z komplikací, která vedla k neúčasti elitních fotbalistů ve výzkumu (k výzkumného účelu jsem oslovil také jeden fotbalový klub), byl kupříkladu nabitý kalendář, kvůli kterému by dle jejich trenérů bylo náročné rozhovor do náročného časového harmonogramu vměstnat. Naopak účastnice z atletického oddílu, která sport provozuje na celostátní úrovni, se při rozhovoru svěřila, že kvalifikovat se na mistrovství republiky je v její disciplíně nenáročné.

3.3 Proces získávání dat

Práce neměla pilotní skupinu. Otázky jsem testoval pouze na základě několika kognitivních rozhovorů s dvacetiletými sportovci, kteří provozují sport na kompetitivní úrovni. Jejich úlohou bylo, aby se pokusili vzpomenout na své dřívější zkušenosti, a uvažovat nad otázkami optikou, skrze kterou tyto zkušenosti kdysi prožívali. Jednotlivé rozhovory pomohly vyřadit zbytečné, či zbytečně složité otázky a práci výrazně pomohly.

Dětem i jejich rodičům jsem administroval informovaný souhlas (viz Přílohy A a B) s výzkumem. V souladu s etickými normami Masarykovy univerzity a po konzultaci s Janem Širůčkem, Ph.D, jenž je členem etické komise MU, jsem vyžadoval informovaný souhlas pouze od rodičů těch sportovců, kteří ještě nedosáhli patnácti let věku. U patnáctiletých tak stačil pouze souhlas sportovce. Sportovci mi slíbili, že jejich rodiče budou s výzkumem seznámeni ještě před jeho začátkem.

Rozhovory samotné (tedy pouze otázky a odpovědi na ně) trvaly hodinu až hodinu a půl, podle rozsahu odpovědí jejich účastníků. S přípravami a představením a rovněž se souhlasem všech účastníků s výzkumem na začátku rozhovoru a debriefingem na konci rozhovoru tak ohniskové rozhovory trvaly nejdéle dvě hodiny. Ohniskové skupiny s fotbalisty, atlety a házenkáři se uskutečnily vždy v pátek v prostorách jejich sportovních klubů. Rozhovor se skupinou sportovců, kteří provozují různé sporty, proběhl ve středu v kavárně (respondenti této skupiny se navzájem znali ze třídy na gymnáziu).

Na začátku ohniskové skupiny si každý z účastníků přečetl informovaný souhlas. Následně jsem zopakoval některé důležité body, zejména, že jejich jména budou anonymizována, že rozhovor bude nahráván a že mají právo kdykoliv v průběhu či po konci rozhovoru odstoupit, a že v takovém případě budou jejich data vymazána. Zdůraznil jsem,

že účastníci mezi sebou mohou diskutovat, a že je takový průběh dokonce žádoucí, rovněž že žádnou odpověď nepovažují za dobrou ani špatnou, jelikož mě zajímají hlavně názory sportovců.

Rozhovor byl polostrukturovaný a všem účastníkům byly položeny více méně stejné, předpřipravené otázky (seznam těchto otázek v Příloze C). Po prvním rozhovoru jsem některé otázky vyřadil, jiné, doplněné během průběhu rozhovoru, jsem do původního seznamu přidal. Otázky jsem přidával i nadále, žádné další jsem již nevyřadil. V každé z prvních tří skupin se navíc objevilo téma originální či výjimečné pouze pro tu konkrétní skupinu. Pokoušeji se to samé téma otevřít v jiné skupině, toto téma mezi jejími účastníky již natolik nerezonovalo, ať už kvůli jiné povaze provozovaných sportů, nebo prostě odlišnými zkušenostmi účastníků dvou různých skupin. Jedinečná témata, jež se u jednotlivých skupin objevovala, byla ale jedním z nejzajímavějších zdrojů dat. Informace z nich získané výraznou měrou pomohly vytvořit torzo této práce. U zmíněných tří skupin jsem rozhovor ukončil až tehdy, kdy jsem témata považoval za vyčerpáná, data tak dobře pokrývala výzkumné otázky. Čtvrté ohniskové skupině jsem pak administroval mnohem více předpřipravených, a do té doby záložních otázek. Bylo to způsobeno celkově jakousi větší nervozitou a neplynulostí rozhovoru. Rozhovor jsem se těmito otázkami snažil spíše než prodlužovat, rozprodit, nalézt témata, o kterých respondenti chtějí mluvit. Navzdory této skutečnosti také čtvrtá skupina byla zdrojem cenných dat. Jeden z účastníků zmíněné skupiny se do rozhovoru zapojoval v porovnání s ostatními sportovci méně. U prvních třech rozhovorů se účastníci zapojovali rovnoměrně, pouze u prvního se častěji vyjadřoval kapitán fotbalového týmu, ale spíše v těch částech, kdy jeden účastník mohl shrnout otázku za celý tým, a rozhodně ne na úkor ostatních sportovců.

Samotný rozhovor měl několik pasáží: První sada otázek se zabývala o sportovní historii sportovců. Dopodrobna tak měli popsat, jaké sporty v minulosti provozovali, jak v nich probíhal trénink, zda jim takový trénink vyhovoval, proč s některými sporty skončili a v jiných pokračují, od kolika let sportují kompetitivně. Následovala sada obecnějších otázek, zaměřených na to, proč účastníci sportují, jaké jsou jejich cíle, co je na sportu baví a co je nebaví. Další část se již dotýkala psychologických atributů při samotném sportování, konkrétně pak motivace, stresu a emocí při sportu prožívaných. V poslední pasáži jsem se vrátil k některým obecným otázkám, které jsem položil jiným způsobem, například: „Co je pro vás na sportu důležité?“, nebo: „Dokážete srovnat, co vás

na sportu bavilo v minulosti a co vás baví teď?“. K obecným otázkám v druhé půli rozhovoru jsem se vrátil podruhé zejména proto, že jsem se domníval, že sportovci po překlopení rozhovoru do druhé půle už budou více rozprávět a na otázky možná odpoví ještě jiným způsobem, který opravdu odpovídá jejich osobní zkušenosti, a ne obecným sportovním frázím nebo názorům jejich trenérů. Ačkoliv jsou adolescenti poměrně kognitivně nezávislí, tato nezávislost je nezprošťuje silného vlivu jejich blízkého sociálního okolí na jejich přemýšlení (Geldard et al., 2016). V mnoha případech jsem tak účastníky rozhovoru pobídnul, ať se zamyslí nad svými pocity a názory. Jako příklad uvedu otázku, kdy jsem se tázal účastníků skupiny fotbalistů, jak se cítí ve chvíli, kdy nepodali dobrý výkon, ale jejich tým v zápase poměrně snadno zvítězil. Očekával jsem, že hráči týmového sportu budou odpovídat způsobem: tým je důležitější než výkon jednotlivce, takže z vítězství mám dobrý pocit. Na začátku i na konci položené otázky jsem tedy zdůraznil, že chci slyšet autentické pocity. Jeden z respondentů, který se již chystal odpovědět, na toto zdůraznění reagoval slovy: „No, tak to je těžký.“ Na závěr rozhovoru jsem již zařadil otázky více méně názorové a diskusní, jako například: „Proč si myslíte, že dnes děti sportují méně?“, „Jaký si myslíte, že mají děti důvod skončit se sportem?“, nebo „Udělaliby na složení tréninku něco jinak?“. Na konci rozhovoru jsem nechal účastníkům prostor na vyjádření myšlenek, ke kterým se během rozhovoru nedostali, a také na jejich otázky. Po ukončení nahrávání rozhovoru jsem účastníkům vysvětlil záměr práce a se zájemci o něm chvíli diskutoval.

Má pozice při rozhovoru byla spíše moderátorská. Sportovce jsem nechával domluvit a nebylo-li mě při diskusi mezi účastníky zapotřebí, do rozhovoru jsem nezasahoval. Do interakcí jsem mimo otázky samotné vstupoval tehdy, když respondent nepochopil otázku, také když mě na jeho sdělení zaujala některá jeho myšlenka, kterou jsem chtěl rozvést. Respondenty jsem ale nechával domluvit i v případě, kdy malinko uhnuli z položené otázky či rozebíraného tématu. Vyjádření z těchto odboček měla ve většině případů velmi osobní charakter, a i když se některá přímo netýkala výzkumných otázek, nechával jsem respondenty tyto myšlenky doříct, kvůli jakémusi flow debaty a důvěrné a přátelské náladě rozhovoru, o kterou jsem usiloval. Sdělená osobní zkušenost stejně nakonec ve většině případů vyústila v data, jež byla klíčová pro vhléd do odpovědí na mé výzkumné otázky.

3.4 Přepis dat

Data byla přepsána do týdne od proběhnutí rozhovoru. Do té doby měly jak děti, tak (v případě, že dětem nebylo 15 let) jejich rodiče právo na odvolání účasti. V takovém případě by veškerá data související s respondentem musela být vymazána. Přepis dat proběhl dvěma způsoby: první a čtvrtou skupinu jsem přepsal ručně v programu oTranscribe, přepis druhé a třetí skupiny proběhl úpravou z automatického přepisu. Vzhledem k tomu, že automatický přepis vypsal každou vyřčenou větu na samostatný řádek, a program MAXQDA, ve kterém jsem data vyhodnocoval, identifikoval každý takový řádek jako jednu pasáž rozhovoru, odpovědi respondentů těchto skupin se tak táhnou přes několik pasáží. Příkladem je tak kontrast označení dvou úryvků textu (*R7; FG2: 211-221*) a (*R1; FG1: 129*). Zatímco úryvek respondentky R7 se táhne přes deset bodů (211-221), úryvek z výpovědi respondenta R1 má pouze jeden bod, i když se také rozprostírá přes více řádků (129). Nedostatek je ale spíše estetického rázu a neměl vliv na kvalitu zpracování dat.

V přepisu jsem se snažil zaznamenat také veškerá výplňková slova a případně předčasně ukončené věty. Až na delší odmlky, vyjádřené třemi tečkami, jsem žádné další fonetické informace ortograficky nezaznamenával. To by podle Maxwella (2012) mohlo být ohrožením deskriptivní validity výzkumu (je důležité zaznamenávat také vzdechy, aby byla zachycena nonverbální komunikace, jež může slovní vyjádření důležitě doplňovat). Po poslechu nahrávek jsem ale usoudil, že nonverbální komunikaci v kontextu ne příliš vážných témat (naopak, respondenti o sportu mluvili poměrně zapáleně) není nutné zaznamenávat.

3.5 Analytická strategie

V analytické části tohoto výzkumu jsem vycházel opět zejména z knihy a dalších zdrojů autorek Braun a Clarke (2013) o tematické analýze, rovněž pak z kapitol z knih Maxwella (1996, 2012). Při zpracování dat jsem využil analytický program MAXQDA.

3.5.1 Seznámení s daty, kódování

Podle Braun a Clarke (2013) může seznamování se s daty u tematické analýzy být jakýmsi stavebním kamenem pro budování následných kódů. Procesy seznámení se s daty a kódování dat tak (převážně) neprobíhaly souběžně, a v důsledku dvoutýdenních časových rozestupů mezi proběhnutšími ohniskovými skupinami se mi mohla data z již provedených skupin (možná nedobrovolně) uležet. Seznámení se s daty probíhalo zejména u přepisů (případně úprav) dat do konečné podoby. Kódování dat ale vzhledem k delší proluce začalo ještě před průběhem poslední fokusní skupiny, tedy po ukončení třech skupin.

Pro kódování jsem využil analytický program MAXQDA. Braun a Clarke (2013) kategorizují kódy na latentní a sémantické, kategorizace jsem tak během kódování využil rovněž já. Sémantické kódy zachycují jazyk a významy respondentů a data spíše shrnují. Latentní kódy jdou více „za data“ a vyházejí z výzkumníkových koncepcí a teorií, jež výzkumník využívá pro interpretaci dat. Sémantické kódy tedy zachycují explicitní významy, zatímco latentní kódy spíše významy implicitní. Příkladem sémantických kódů v mé práci jsou například *Trenér se věnuje hvězdám* nebo *Rodiče jsou motivace*, jež přímo kopírovaly výpovědi respondentů. Příkladem latentních kódů jsou například *Trénink jako bezpečné prostředí pro zkoušení věcí* nebo *Iniciativa jako součást playfulness*.

Kódovací proces byl z mé strany spíše selektivní, snažil jsem se identifikovat pouze ta témata, která se jevila jako důležitá vzhledem k výzkumným otázkám. Později vyvstala důležitost také dalších témat, jako jsou přátelé ve sportu, která na první pohled nijak nesouvisela s výzkumnými otázkami. Vynořovala se ovšem napříč daty s takovou zevrubností, že četnost jejich zmínění vyžadovala data zakódovat, a jelikož v konečné verzi dobře zapadala do celkového konceptu, rozhodl jsem se z kódů o kamarádech vytvořit samostatnou sub-tému.

Jedním kódem jsem v práci označil maximálně jednu ucelenou výpověď respondenta. Některé pasáže jsem označil několika kódy, jelikož skýtaly hned několik významů, jiné jsem neoznačil žádným kódem.

Braun a Clarke (2013) zmiňují, že některé kódy se nakonec mohou svým vyzněním překrývat, a v takovém případě je vhodné kódy propojit do jednoho širšího kódu. V mém případě byly kódy místy až příliš široké a obecné, a některá zapomenutá data jsem pak pod těmito kódy nacházel po čase. Tyto kódy dobře specifikovaly některé konkrétní projevy tém.

3.5.2 Konstrukce a revidování tém

Dalším krokem tematické analýzy byla tvorba tém. Témy jsou hutnější a obecnější koncepty, jež zpravidla shlukují několik kódů, které se nějakým způsobem týkají centrálního organizujícího konceptu. Centrální organizující koncept má v mé práci každá téma, je to jakýsi společný význam, který mají kódy v rámci jedné témy společný, význam, který kódy pojí dohromady. Kódy jí pak zpravidla propůjčují konkrétní souvislosti a významy. Centrální organizující koncept je tedy jakousi hlavní dějovou linkou dané témy, konceptem, který shlukuje kódy dohromady. I když témy mohou vznikat i pouze rozšířením jednoho významného kódu, témy mé v práci jsou ve všech případech spíše seskupením několika dílčích kódů. I když se v průběhu některé kódy opakovaly napříč všemi skupinami, Braun a Clarke (2013) zdůrazňují, že frekvence, se kterou se kódy objevují, nemusí souviset s jejich důležitostí pro výzkumnou otázku. Například Buetow, (2010) uvádí, že dle jeho názoru v tematické analýze splývají koncepty frekvence výskytu kódů v datech a jejich důležitosti pro analýzu. Dle jeho názoru mohou ty kódy, jež se v datech objevují spíše sporadicky, ale určitým zásadním způsobem analýzu posouvají (přinášejí nová zjištění), být podstatně důležitější než kódy, které se v datech objevují frekventovaně.

Tvorba tém je v rámci pojetí Braun a Clarke (2013) třetím analytickým krokem. Témy nesou hierarchicky nejdůležitější významy spojené s výzkumnou otázkou. Témy jsou zpravidla nejširšími částmi analýzy, které na základě určitého vzorce v kódech organizují tyto kódy kolem centrálního organizujícího konceptu. Témy tak v podstatě sdružují ty kódy, jež mají něco společného, vyjadřují jejich specifické významy na obecnější úrovni, nechávají spolu specifické významy interagovat.

Důležitým analytickým krokem je nechat si od tém odstup, po čase je zrevidovat, některé témy nehodící se do konceptu vyřadit, jiné přidat či propojit. Podle Braun a Clarke (2013) je důležitou schopností výzkumníka nechat některé témy být, zapomenout na ně. Je tím myšleno zejména naučit se vyřadit ty témy, které jsou hutné a zajímavé, v konečném součtu se ale netýkají výzkumné otázky. Témy, které tvoří jádro mé práce, jsem několikrát zrevidoval. Původním záměrem bylo poskytnout hře v rámci celkového schématu tém větší roli, v konečné verzi ale bylo důležitější určit „skutečnou“ důležitost hry a její místo v síti dalších faktorů, které ovlivňují sportovní participaci.

Braun a Clarke (2013) dále dělí témy na zastřešující témy jež jsou významově nadřazené témám (zastřešují více tém), a sub-témy, které blíže

specifikují některá na data bohatá témata. Analýzy však v konečném provedení nemusí zahrnovat všechny typy tém. Torzo mé práce proto tvoří tři témy. Největší téma o *vztahu ke sportování* má pak čtyři sub-témy. V práci nejsou žádné zastřešující témy.

Maxwell (2012) tvrdí, že je v kvalitativním výzkumu běžné zabalit témy do jakéhosi inferenčního hávu. Výzkumník v konstrukci svých výzkumných konstruktů může odkazovat na „neviditelné“ entity, o kterých si myslí, že mají zásadní vliv na zkoumané téma. Samozřejmostí je, že tyto inference musí autor výzkumu podpořit silnými argumenty. Centrální komponentou výsledků je tém popisující vztah ke sportu a jakým způsobem by mohl vznikat. *Vztah* je v mé práci nejspíše konceptem, který jde nejvíce „za data“, jeho vliv na zkoumanou problematiku jsem se ale pokusil co možná nejvíc přesvědčivě podpořit daty. Jakési osobní vidění je ale v témě o vztahu více zřejmé či explicitní než u dalších tém a sub-tém. Možné je *vztah* vnímat také jako jakousi metaforu, jež znázorňuje souhru vlivů a charakteristik, které společně tvoří něco, co může mít zásadní význam ve sportovní participaci dětí a adolescentů. Alespoň tak vnímám *vztah* já.

3.6 Reflexe výzkumníka

Reflexe výzkumníkových záměrů a postupů je v mnoha zdrojích zmiňována jako důležitý prvek transparentnosti a kredibility výzkumu (Hiller & Vears, 2016; Watt, 2015). Hiller a Vears (2016) v tomto smyslu zmiňují zainteresovanost výzkumníka na určitém výstupu práce, rovněž upozorňují na předem vytvořené představy o daném tématu, jež mohou výsledky zkreslovat. Výzkumníkovy touhy a teoretické ukotvení mohou být ohrožujícím *biasem* jak pro sběr dat, tak pro jejich následnou analýzu, jako takové jsou ale často výzkumníkem neuvědomované. Reflexe je tak nástrojem, jenž může výzkumníkův *bias* významně snižovat, a je nutná v průběhu celého postupu výzkumu. Podle Wattové (2015) je účinným nástrojem psaní deníku či poznámek v průběhu procesu.

Po napsání teoretické části jsem v praktické části vycházel z Côtého et al. (2009) modelu DMSP a z teoretického vymezení hry a *playfulness*, jež všechny výrazně formovaly mé předem vytvořené představy o výstupu rozhovorů. Zmíněné teorie mi pomáhaly při interpretaci výsledků,

zároveň ji ale silnou měrou ovlivňovaly. V průběhu přepisu dat a při rozhovorech samotných jsem si psal poznámky, které reflektovaly zejména to, jak se výpovědi od těchto teorií liší, případně v čem teorie upřesňují. Během analýzy samotné jsem se při interpretaci pokoušel vycházet už jen čistě z výpovědí respondentů, pracoval jsem induktivně. Navzdory veškeré snaze reflektovat vliv uvedených teorií na interpretaci výsledků mohly tyto teorie formovat interpretaci i na místech, u kterých jsem si jejich ovlivňování interpretace výsledků neuvědomoval.

V některých pasážích jsem zmínil, že hra, tedy hlavní předmět analýzy, nebyla předmětem pokládaných otázek a před respondenty ani deklarovaným záměrem výzkumu. Kdyby hra byla předmětem těchto otázek, považoval bych tuto skutečnost za ohrožení validity výzkumu. Respondenti ale i tak „odpovídali hrou“ na otázky, které souvislost s hrou nedávaly explicitně najevo. Může se tedy zdát, že výsledky velmi dobře podporují některé teorie zmíněné v teoretické části. Mým teoretickým východiskem sice byla hra a určité její souvislosti, respondenti ale zmiňovali hru bez vědomí tohoto teoretického východiska. Na místech, kde by hra nebo *playfulness* měla souviset s určitými konstrukty, ale tato souvislost z dat nevyplývala, jsem výsledky neinterpretovat jako souvislost hry nebo *playfulness*.

Hra ale byla přece jen jakožto výzkumný záměr zmíněná v informovaném souhlasu, který si všichni respondenti před začátkem rozhovoru přečetli. Zmíněná skutečnost mohla teoreticky ovlivnit kognitivní nastavení respondentů, nebo sociální žádoucnost jejich odpovědí (informovaný souhlas je v Příloze A).

Maxwell (1996, 2012) rovněž upozorňuje na nutnost zvážení výzkumníkovy subjektivity, kterou lze chápat minimálně ve dvou významech. Prvním je teoretické ukotvení, ze kterého výzkumník vychází, druhým je výzkumníková osobnost, přičemž oba významy spolu úzce souvisí. Dle Maxwella (2012) i Braun a Clarke (2013) je běžné vkládat do interpretace vlastní osobnost. Jiný člověk s jinými zkušenostmi by data interpretoval pravděpodobně jiným způsobem. Jsem dlouholetý sportovec, od sedmi do svých devatenácti jsem sportoval kompetitivně. Data jsem proto analyzoval s určitými představami o tom, jak sportovní prostředí v České republice funguje, co sportování obnáší, o sportovní psychologii se dlouhodobě zajímám. Zmíněné aspekty mi pomáhaly při zorientování se v práci, při navazování raportu s respondenty, a rovněž při interpretaci výsledků. Zároveň ale mohou být ohrožením pro uchopitel-

nost textu pro čtenáře, který s kompetitivním sportováním nemá zkušenost. Do práce jsem se tak na všech hůře pochopitelných místech pokoušel do závorek vkládat vysvětlující komentáře, aby byl text pochopitelný i pro tzv. nezainteresovaného čtenáře.

Ačkoliv raport, který jsem s výzkumníky během procesu výzkumu navázal, považuji za více než dobrý, je nutné zvážit některé faktory, které ho v konkrétních příkladech mohly komplikovat. Hiller a Vears (2016) zmiňují možný pocit respondentů, že se výzkumu musejí zúčastnit. Čtvrtá skupiny byla k účasti pobízena od trenérů, důsledkem čehož se participanti mohli cítit pod tlakem. Rozhovor s ní přinesl zajímavá data, na rozdíl od ostatních ohniskových skupin se ale nenesl v jakési kamarádké atmosféře. Respondenti se rovněž mohli domnívat, že je budu při rozhovorech z pozice studenta psychologie určitým způsobem soudit (častá představa o psychologích, že během interakcí své interakční partnery analyzují), v důsledku čehož mohli vědomě či nevědomě výpovědi upravovat tak, aby působily čímž se tyto odpovědi mohly výrazně vzdalovat od zkoumané reality. Respondenti napříč rozhovory se ale vyjadřovali spontánně a poměrně autenticky, neřekl bych proto, že by odpovědi na otázky vědomě cizelovali. Zde ale zmíním určitý paradox. U první fokusní skupiny jsem zhlédl přípravný fotbalový zápas respondentů, na jeho závěru se kopaly pokutové kopy. Všichni respondenti dokázali z pokutového kopu vstřelit gól, přičemž jejich trenér mi sdělil, že v zápase „naostro“ gól z pokutového kopu často nedá žádný hráč (zpravidla se kope minimálně pět pokutových kopů). Respondenti pak v rozhovoru zmiňovali, že se při zápasech naostro necítí příliš vystresovaně. Když jsem je však „konfrontoval“ se zmíněnými penaltami, vyjadřovali se tak, že je logické, že při ostrém zápase cítí vyšší stres než při přípravném. Vzhledem k markantnímu rozdílu proměněných penalt (žádná a všechny) ve dvou typech zápasu se však dá uvažovat nad tím, nakolik si respondenti některé aspekty svého sportování skutečně neuvědomují, či zda jsou schopni svou psychiku adekvátně reflektovat.

4 Výsledky

Cílem této práce bylo zjistit, jakou roli zaujímá hra ve sportovní participaci dětí a adolescentů a rovněž zda se projevuje v určitých psychologických atributech. Hned na úvod je nutné připomenout, že vzorek respondentů tvořili pouze sportovci, kteří se sportu věnují na oficiální klubové úrovni, pravidelně pak participují v soutěžích. Upřesním-li svůj výzkumný záměr, práce se zabývá souvislostí hry a sportovní participace na kompetitivní úrovni. Pokud tak budu v následujících pasážích mluvit o sportovní participaci, předpokládá se, že respondent sport provozuje na kompetitivní úrovni, tedy že nějakým způsobem na oficiální úrovni soutěží s dalšími sportovci. Druhým záměrem bylo zjistit, zda hra a tendence k *playfulness* souvisí s některými psychologickými teoriemi stresu a motivace.

Vzhledem ke komplexní soustavě vlivů, které sportovní participaci ovlivňují, by bylo pošetilé předpokládat, že hra je jakýmsi izolovaným vlivem. Právě naopak, hra může být důležitým, avšak interagujícím faktorem, nacházejícím se v sestavě dalších faktorů, které na sportovní participaci působí. Mým cílem bylo zejména přiblížit se pochopení této interakcí vlivů, a také tomu, jak tyto vlivy společně vyúsťují v to, že se sportovec věnuje právě sportu, a ne jiným, rovněž zábavným aktivitám.

Vzhledem k tomu, že sport (nad rámec tělesné výchovy ve školách) není v České republice povinnou součástí denního kurikula zdejších dětí, je tato dobrovolnost sportovní participace v mé práci zohledněna třemi otázkami (viz Obrázek č. 2), na které se výsledková část práce snaží odpovědět. Jsou jimi: „*Proč začít se sportem*“, „*Proč neskončit se sportem*“ a „*Proč skončit se sportem*“. Hlavním záměrem práce pak je – jinými slovy – zjistit, jaké odpovědi na tyto otázky poskytuje hra, když je součástí tréninku respondentů, a na které z těchto otázek hra odpovědět nedokáže.

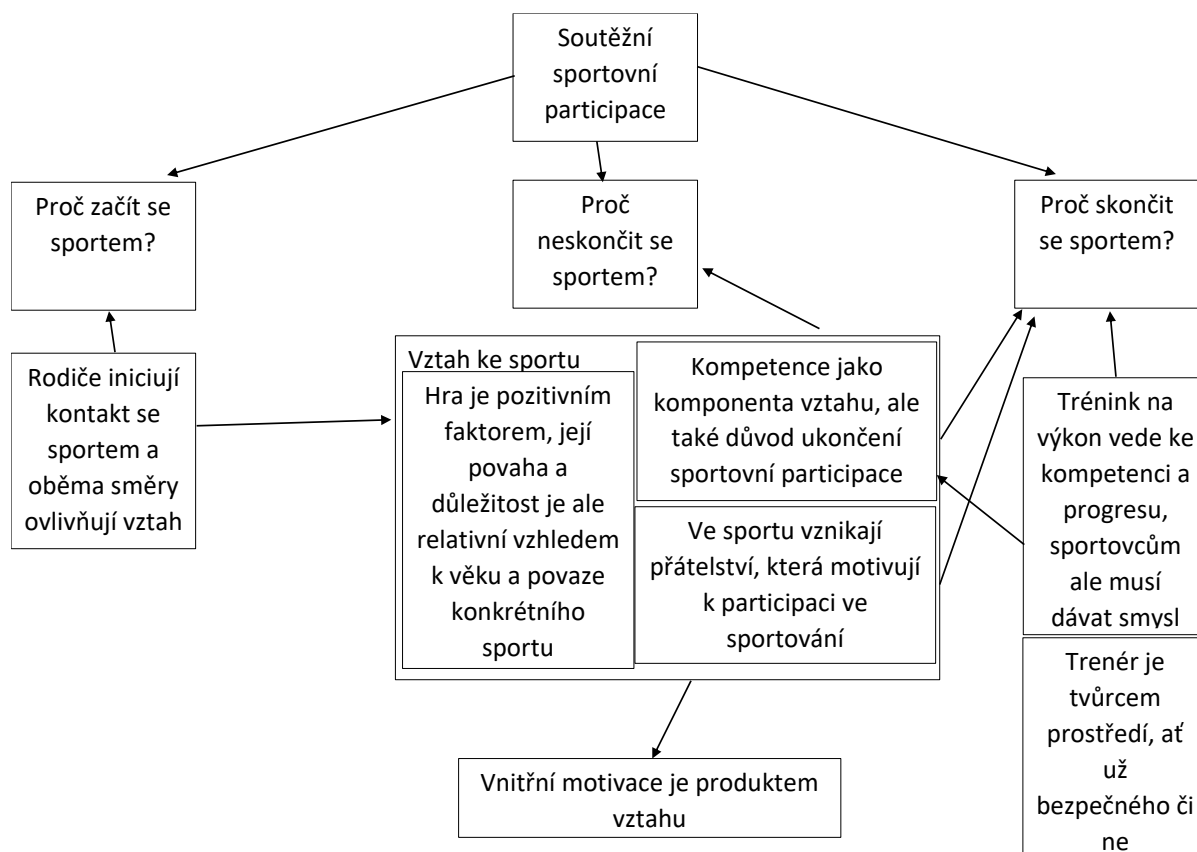
Kdyby se práce věnovala čistě hře, zůstaly by některé otázky nezodpovězené, proto se výsledková část zabývá také tématy, které nesouvisí s výzkumnou otázkou. Vzhledem k zmíněné interakci vlivů jsou tato témata také jakousi podpůrnou konstrukcí výzkumné otázky, a proto nezbytnou součástí této práce. Otázky začínající příslovcem *Proč?* jsou pak psané v infinitivu, jelikož v odpovědích na ně nemusí být děti aktivním činitelem, a proto není důvod formulovat je v činném rodě.

Otázky „Proč“ jsou ve schématu jen zdánlivě nadřazeny témám. Téma samotné lze považovat za (nedokonalé) odpovědi na některé z otázek. Otázky jsou ale jen podpěrnými body pro téma, jsou zdůvodněním toho, proč jsou pro výzkumnou otázku důležité zrovna vybrané téma, zdůrazňují, jak se téma k výzkumné otázce vztahují. Téma a otázky se tak navzájem doplňují. Určité téma (*K udržitelní sportovní participaci vede vztah*) mají své specifické sub-téma, jiné sub-téma se nacházejí na rozhraní mezi dvěma tématy (a tedy nespádají pod konkrétní téma). Některé sub-téma poskytují samostatnou odpověď na dvě otázky (kompetence a přátelství). Téma a sub-téma spolu navzájem interagují.

I když ve výsledkové části na některých místech může jistota tvrzení připomínat kauzální vztah mezi dvěma komponentami či jiné charakteristiky výstupu výhradně experimentálního výzkumu, celý model *vztahu* a dalších téma je pouze hypotetickým znázorněním komponent, které mohou ovlivňovat sportovní participaci v případě skupiny účastníků tohoto výzkumu. Pokud například na některých místech budu hovořit o tom, že určitá komponenta je produktem jiné komponenty, takový vztah je pouze konstruktem v rámci tohoto výzkumu a v žádném případě neimplikuje jeho existenci. Model se pouze snaží přiblížit realitě, pochopit realitu, ale rozhodně nemá ambice ji popisovat.

Vztah (jedna z téma) samotný je také pouze mým pomocným konstruktem, vytvořeným na základě odpovědí respondentů, a tedy ne konstruktem skutečně existujícím. Díky *vztahu* se mi daří jednotlivé komponenty lépe propojit a vysvětlit, a i když někteří participanti explicitně vyslovují, že mají ke sportu vztah, koncept vztahu je v této práci pouze pomocným konstruktem, a ne popisem nějakého reálného vztahu. V případě, že na některých místech mluvím o dětech, adolescentech či sportovcích, tyto termíny pouze jinými slovy popisují účastníky mého výzkumu, a nesnaží se zobecňovat závěry práce na širší populaci.

Obrázek č. 2: Síť faktorů ovlivňujících soutěžní sportovní participaci



4.1 K udržitelné sportovní participaci vede vztah

Respondenti sport v adolescenci provozují, protože mají ke sportu *vztah*, který se projevuje určitými závazky, povinnostmi, ale také radostmi, které sport respondentům přináší. *Vztah* může být důvodem, proč ve sportu participovat, pokračovat, nebo s ním neskončit. Respondenti dle svých vyjádření svému sportu věnují hodiny ze svého volného času a „kvanta“ píce, i když vědí, že se sportem živit nebudou. Podstupují stresující situace při kompetici. Mají dlouhé sportovní krize. Přemýšlí, že sportovní participaci ukončí. Dávají si od sportu pauzu, ale zanedlouho se k němu vrací. Mají ke sportu závazky. Do sportu vkládají ambice a sny.

Sport je pro ně zdrojem frustrace, ale převážně velmi pozitivních emocí. Sport je, jejich slovy, naplňuje, uklidňuje, uvolňuje, učí, vychovává, tvoří součást jejich identity. Všechny tyto a mnohé další prvky připomínají **vztahový charakter** sportovní participace.

Respondenti mají ke svému sportování mnoho vnitřních důvodů, které explicitně zmiňují, a jež jsou různorodé, za všemi ale stojí sjednocující faktor *vztahu* ke sportu, vyjádřený například slovy *sport mě naplňuje* nebo *já prostě sport nějak miluju*. Sport ve sportovcích vzbuzuje pozitivní emoce, dobrý pocit, je neodmyslitelným denním rituálem.

„No určitě, já osobně jsem měl jeden moment, když už jsem, prostě jsem chtěl s tím fotbalem seknout, ale potom jsem si prostě uvědomil, že prostě opustit tu partu po tak dlouhé době prostě, že by to bylo těžký.“ (R3; FG1: 189)

„Protože mě pohyb baví, už od dětství mě bavil. A stejně jak třeba hudba mě to naplňuje. A taky mi to pomáhá si trošku, jak se říká, provětrat hlavu a uvolnit myšlenky. A trošku, jakoby, v atletice možná doslova, utýct od toho reálného světa.“ (R6; FG2: 209)

„Já bych hlavně řekla, že mi to dává nějakou tu produktivitu, že kdybych nic takhle nedělala, žádný sport, bych měla pocit, že jsem toho udělala mnohem méně. A vždycky jsem ráda, když ten pohyb mám. Taky bych řekla asi, že mě to naplňuje. Já jsem už od dětství dítě, které se potřebuje hýbat. A takže, já prostě nějak miluju sport. A k atletice zrovna mě trošku dotlačila mamka, ale teď už mě to aj baví. A už mám aj takový to vevnitř, že aj chci být dobrá, také lepší už.“ (R7; FG2: 211-221)

Vztah ke sportu může mít obecnější charakter (předchozí dvě citace), stejně tak se ale může vztahovat ke konkrétnímu sportu, případně vztah k jednomu sportu může být silnější než vztah k jiným sportům.

„Pro mě je to (tenis) fajn sport. Ted' moc nehraju, protože není sezóna, ale asi bych to zvládl, ale fotbal mě naplňuje víc.“ (R1; FG1: 129)

Vztah k různým sportům může mít různě intenzivní náboj a charakter. Pokud si sportovec musí vybrat, věnuje se tomu sportu, který je pro něj

přitažlivějším, více naplňujícím či zábavnějším **v porovnání s alternativami.**

„Nevím. Já jsem k tomu ještě kombinoval ten fotbal, a už jako od začátku mě víc přitahoval ten fotbal, ale spíš to bylo takový, že tatka víc chtěl dělat ten biketrial než ten fotbal, že to bylo aji takový, že víc času jsem věnoval aji tomu biketrialu. Jako nebyla to chyba tatkovka, ale už to byla chyba, že ten klub, za kterej jsem jezdil, že už tam byli takový lidi, že už to nebylo tak dobrý no... že už i ten kolektiv byl takovej špatnej a už mě to aji přestalo bavit no.“ (R2; FG1: 155)

„Tak já jsem skončil s tím jiným (sportem) protože jsem na něj neměl čas a byla mi přednější ta házená, takže mi prostě zaplňoval až moc místa ten druhý sport.“ (R15; FG4: 57)

Navzdory své dobrovolné podstatě je sport, tedy aktivita, kterou sportovci provozují, aby se zabavili a uvolnili, rovněž aktivitou, která ve sportovcích může vytvářet určitý **závazek:**

„Když jsou ty dobrovolné klusy, tak úplně, to většinou, mi nevadí, dělat jiná aktivita a dělat prostě něco jinýho než tohle, ale když je trénink, s trenérem a takhle, tak jednou mě vážně bolela noha, a já jsem se v polovině sbalila a odešla jsem. A já jsem se cítila strašně špatně, jako kdybych, cítila jsem se, jako kdybych zabila člověka, že mě to přišlo úplně takový, že mám teďka černou duši. A potom jsem přišla aji za mamkou a strašně jsem se jí omlouvala, i když prostě mě bolela noha. Prostě to je tak špatný pocit, už to asi v životě neudělám.“ (R8; FG2: 1226-1245)

„Jakože mě to třeba fakt jako štve (když se respondentovi ve sportu nedaří) a snažím se na to zapomenout, ale snažím se třeba chodit hodinu někdy, že třeba jdu aji hodinu předem do té haly a snažím se to jako ze sebe vyházet, třeba vymíst nějaký šibenice.“ (R17; FG4: Pozice. 99)

Respondenti si uvědomují, že sportovat na kompetitivní úrovni není samozřejmostí. Vztah ke sportu není nutným předpokladem sportování obecně, ale souvisí se **soutěžní sportovní participací.**

„Kdybych to judo neznala, tak s volejbalem možná seknu, možná ne, a nedělám asi žádný sport. Nebo bych se hýbala nějak, že bych třeba cvičila doma nebo tak, a no, to je asi tak všechno.“ (R11; FG3: 1344).

„Dobře, mě přijde, že třeba spousta lidí se určitě třeba nemuselo přihlásit (do tohoto výzkumu), jako kvůli tomu, že prostě, v mém okolí určitě spousta lidí říkájí třeba, že úplně nemusí sport, ale prostě občas jedou někam na kole, nebo jedou si zalyžovat.“ (R9; FG3: 1397-1403)

Vztah je pak charakteristický tím, že sportování vzbuzuje ve sportovcích rovněž **negativní emoce, které ale nejsou prožívány často či dlouhodobě:**

„Joo, tak určitě jsou dny, kdy si říkáte, tak s tím seknu, už mě to nebaví, jako určitě jsou dny, kdy třeba máte trénink a třeba vás naštvete trenér nebo někdo, tak máte prostě chuť fakt jako s tím seknout.“ (R2; FG: 187)

Sport jako aktivita tak jeví charakteristiky, které si se *vztahem* (například interpersonálním) spojujeme, vlastnostmi, které *vztah* konotuje. Respondenti mají ke sportu určité závazky, zvažují alternativy. Výpovědi respondentů o *vztahu* ke sportu tak připomínají teorii interpersonálních vztahů Rusbultové a Buunka (1993). Termín *vztah* jsem se rozhodl využít právě vzhledem k podobnosti, ale také proto, že respondenti termín ve svých odpovědích využívají.

„Taky si myslím, že, buď je to nebaví, nebo je něco odradilo nebo prostě třeba s tím nemají ten vztah, že třeba, přijde mi to, že třeba, když jejich rodiče nějak extrémně nesportovali a nějak hromadně, tak třeba taky asi nemají tu motivaci nebo nějaký vztah k tomu sportu a je s tím i to ostatní.“ (R9; FG3: 1408-1419)

Možná nejdůležitějšími souvislostmi vztahu jsou dobrý pocit, příjemná nálada, zábava, **sport je zdrojem pozitivního afektu**. Pozitivní emoce nemusí být u respondentů samozřejmým výstupem sportu, ale spíše

produktem vztahu ke konkrétnímu sportu. Absence takových emocí může být důvodem pro ukončení soutěžní participace v konkrétním sportu.

„Protože tam furt přicházeli nový a nový lidi a furt jsme opakovali to stejný, třeba dva měsíce v kuse a už mě to přestávalo bavit. A v tu dobu jsem hrál tu házenou, to judo jsem měl jako vedlejší sport, tak už mě to prostě nebavilo, tak jsem přestal dělat a radši jsem se naplno věnoval té házené.“ (R14; FG4: 61)

Vztah je tedy v této práci konceptualizován zejména jako důvod, proč děti sportují a rovněž jako odpověď na otázku: „*Proč neskončit se sportem*“. Má-li být *vztah* ke sportu důležitým faktorem přispívajícím k soutěžní sportovní participaci, nabízí se představit hypotézu vzniku *vztahu* ke sportu. Dopředu deklaruji, že stejně jako *vztah* ke sportu spíše implicitně vyplival z výpovědí respondentů, jeho vznik a rozbor jeho komponent stejně tak nebyl explicitním tématem jejich úvah, a faktory *vztahu* z výpovědí respondentů opět spíše implicitně plynuly. *Vztah* je v této práci konstruktem, který spojuje tři komponenty, jež se na sportovní participaci respondentů výrazně podílí a vzájemně spolu interagují.

Na základě analýzy výpovědí respondentů všech čtyř ohniskových skupin předpokládám, že by se *vztah* ke sportu mohl rodit následujícím způsobem. *Vztah* ke sportování u respondentů vzniká při sportovní participaci. Jeho zdrojem mohou být rodiče, ale pouze v omezené míře. Má-li *vztah* vyústit v soutěžní sportovní participaci, měl by být živen alespoň jedním ze tří vyzorovaných faktorů: a) **sportovec je ve sportu kompetentní**, b) **ve sportovním klubu je dobrý kolektiv**, a nebo c) **je součástí sportovní hry**.

Navzdory tomu, že první dva faktory se u respondentů mohou jevit jako potenciálně silnější ingredience *vztahu*, oba mohou u respondentů stejnou měrou *vztah* ke sportu „podkopávat“. Ambivalencí těchto dvou faktorů se budou zabývat dvě sub-témy dále v textu. Třetí faktor je naopak pro respondenty výhradně pozitivním faktorem, jeho důležitost ale na rozdíl od prvních dvou faktorů kolísá s věkem sportovce.

Nejdůležitějším výstupem *vztahu* pak může být **vysoká vnitřní motivace**, díky níž jsou sportovci ochotni ve sportu pokračovat například v obdobích krize spojené se svým sportováním. Jak se jednotlivé komponenty *vztahu* mohou podílet na motivování sportovců popíšu v následujících pasážích.

4.1.1 Hra je pozitivním faktorem, její povaha a důležitost je ale relativní vzhledem k věku a povaze konkrétního sportu

Hra je podstatnou součástí sportu. Většina respondentů se shodla na tom, že hrát hru, tedy provozovat sport, ve kterém participují, ve své elementární formě, je *nejzábavnějším* prvkem sportovní participace (tedy že například na fotbale je nejzábavnější hrát fotbal). Dalo by se přemýšlet nad tím, na kolik se dá o určitém významu hry mluvit jako o synonymu k určitému významu slova sport (obzvláště co se týče sportů, jako je například zmíněný fotbal). U sportů jako je gymnastika či běh na 3000 metrů se ovšem taková lingvistická definice rozpadá. Stejně tak u kompetitivního sportování je těžké určit, nakolik soutěžní zápas či závod naplňuje charakteristiky hry (na základě definic zmíněných v teoretické části). Nabízí se proto otázka, zda je hra vůbec u některých sportů alespoň trochu důležitým faktorem, ba zda dokonce není u sportů jako gymnastika zmiňovat hru jako důležitou součást sportu bezpředmětné.

Navzdory zmíněným argumentům proti hře jako důležité komponenty sportu byla hra ústředním tématem úvah respondentů napříč rozhovory a sporty. **Hra může být nejen důležitým, ale v některých fázích života dokonce stěžejním důvodem, proč respondenty sport baví.** Věk je podstatným a rozhodujícím indikátorem míry této důležitosti, ale také role hry ve sportovní participaci.

Vzhledem k předpokladům některých již existujících teorií (Côté et al., 2009) je tato pasáž místy zdánlivě deduktivní, jelikož v některých částech pouze podporuje některé jejich předpoklady. Zároveň ale vychází z odpovědí respondentů na otázky, které na sebe svou deduktivní povahu a souvislost s hrou neprozrazovaly, což leccos indikuje o důležitosti hry pro sportovce. Pro ilustraci tyto otázky na některých místech zmiňuji společně s výpověďmi respondentů u následujících pasáží rozhovorů.

Sporty, u kterých respondenti nejčastěji zůstali až do časně či střední adolescence, obsahovaly v tréninku v prvních letech sportovní participace vysoké zastoupení hry, které ubývalo s tím, jak sportovci stárli.

„Tak já hraju fotbal od pěti let zhruba, od čtyř od pěti, a když jsme byli menší tak ty tréninky byly samozřejmě jako hravější, my jsme běhali a spíš jsme dělali takový hovadiny jakože, že jsme se tomu tréninku nevěnovali jako skoro, a postupně to jako začalo být těžší, začali

jsme to brát vážně, a teď je ta kondička jakože na o hodně lepší úrovni.“ (R4; FG1: 12)

„No házena mi vydržela strašně dlouho, bavilo mě to, tréninky probíhaly asi tak, že jsme běhali nebo nějak cvičili, abychom měli vlastní sílu v rukou a i v nohách. A nějak spíš hry a potom jsme i hráli.“ (R8; FG2: 42-44)

„Tak já myslím že, když jsme začínali teda jako, byli mladší, nebo v přípravce, tak se vlastně ani tak s míčem nějak extra ani nehrálo, spíš jako jsme dělali takový pohybový věci a tak, a potom už jsme teda se nějak začali seznamovat s tím míčem a prostě jako učit se házet, prostě základní jako ty věci a potom prostě postupem času, když jsme byli starší a starší, tak se ten trénink prostě, byl takovej prostě těžší, a už se tam přidávaly prostě další věci, prostě třeba ty signály základní, a tak dále.“ (R13; FG4: 89)

„Já bych akorát řekla, že v té přípravce tam v podstatě nebyly, tam nejsou žádný úseky, ale teď je to možná jinak, že když přijdou menší děti, tak už začnou skoro trénovat. Teďka k nám přišly děti, které jsou poměrně malý na to, nebo když jsem já byla v jejich věku, tak jsem rozhodně takové tréninky neměla. A měli jsme fakt, nás tam bylo hodně, takže to vždycky byla nějaká hra, třeba, jak jsem říkala, ten basketbal, nebo přebíhání, nějaký hraní, nějaký švihadlo a tak. Maximálně starty trošku.“ (R7; FG2: 143-149)

Hru lze v této práci vnímat minimálně ve dvou významech. První, už částečně zmíněný význam, v podstatě úzce souvisí s podstatou daného sportu. Hrou je tak myšleno provozovat sport, kterému se sportovec dlouhodobě věnuje, v jeho elementární formě (provozují fotbal, hrají fotbal). Druhým významem **je pak hra ve smyslu hrát si, provozovat aktivity na první pohled s konkrétním sportem nesouvisející, jejichž provozování ale přináší výrazné uspokojení**. Rovněž tyto aktivity tak můžeme považovat za hru, respektive za její druhý význam. Hru v obou svých významech respondenti uváděli jako nejčastější zdroj zábavy

v dětství², její absenci naopak jako důvod nedostatku zábavy a příčinu ukončení participace.

„Dokážete popsat, co vás na sportu bavilo v dětství (otázka byla položena pokaždé jiným způsobem, vždy ale ve stejném významu)?“ (V1)

„Tak na tréninku, když jsme byli jako mladší, tak mě asi nejvíc bavilo jako, nějaký prostě kolektivní hry, který byly prostě zábavný a dokázali jsme se rozcvičit u toho a zároveň prostě se jako rozehrát potom na tu hru už, na další trénink.“ (R13; FG4: 20)

„Jo, tak, záleží teda, jaký, který sport, že jo, ale když je to právě třeba ten fotbal, tak určitě, já si myslím, že třeba právě ty děti, nebo jako, určitě tam jsou proto, aby ho hráli, takže právě tu hru nebo my, když jsme dělali tu atletiku, tak nás jako, samozřejmě nás nejvíc bavilo, my jsme na tom trénovali určitě, jako nějakou rychlost nebo něco, ale bylo to prostě jako, bylo to podané jako prostě hra, že třeba tady si zahrajete, já nevím, třeba takový to červená (a) bíla, že se povídá pohádka, když se tam zmíní červená, tak prostě dva týmy stojí naproti sobě a červená chytá bílou, a takhle, takže je to vlastně jako hra, ale je to na reakci a jako rychlost, takže určitě právě jako, nějaký ty hry, protože si myslím že ty děti to baví.“ (R9; FG3: 1918-1942)

Je proto důležité zmíněné významy hry odlišit a dokázat říct, kdy je jaký který význam brán v potaz při konceptualizaci hry. Zároveň je vhodné nalézt paralely mezi oběma významy. V teoretické části této práce bylo vysvětleno, že hra je aktivitou, která je provozována **čistě z vnitřní motivace, za účelem potěšení**. Její charakteristikou je, že hra poskytuje **bezpečné prostředí pro vyzkoušení si různých chování**, aby tato chování „hráč“ mohl později efektivně využít v méně bezpečných situacích. Má-li být trénink charakterizován jako hravá situace, měl by alespoň

² Participantům jsem během rozhovoru několikrát zdůrazňoval, že teď jsou adolescenty, zatímco dětmi byli kdysi, před lety. Období ale nebyla nějak přísně vymezená. Dětství bylo obecně považováno za minulost, adolescence za současnost.

zdání bezpečného prostředí ve sportovcích vzbuzovat. Bezpečné prostředí v tréninku tak může vypadat například následovně:

„Tak já myslím, že jako v zápase mám, prostě hraju líp než na tréninku, protože v zápase vím, že musím hrát na sto procent, ale na tréninku to prostě zkusíme žejto a učíme se nový věci. Takže na tréninku, pokud se nejedná třeba o běh nebo střelbu, tak nejdu na sto procent, ale prostě zkusím nový věci.“ (R4; FG1: 66)

Respondent R4 si na tréninku může zkusit sportovní techniky bez rizika větších sankcí. Zda je **prostředí v tréninku bezpečné**, nebo méně, se následně může projevit i při samotné kompetici. Méně bezpečné prostředí se může negativně projevit ve výkonu a stresu sportovce při soutěži, naopak bezpečné prostředí nemusí mít na tyto charakteristiky negativní vliv. V následujících dvou příkladech se projevuje kontrast **méně bezpečného** a **bezpečného prostředí** při tréninku a jejich vliv na **psychiku při kompetici**.

„U plavání, tam mě to sice bavilo, ale tam, co se týče kolektivu a trenérů, tak tam to bylo takové trošku náročnější, protože tam poměrně často pak už ke konci figurovaly různé pomluvy, prostě agresivita tak různě, prostě ta zášť v tom kolektivu bylo to takové negativní, takže to samozřejmě na tu psychiku člověka, zvlášť v tom sportu, má poměrně silnej vliv, takže i pak soustředit se nějak na závody nebo trénink je takový složitější, když pořád musíte přemýšlet nad tím, že můžete udělat chybu a za to se vám pak ostatní vysmějí, místo aby vám třeba nějak pomohli nebo vám třeba poradili.“ (R6; FG2: 80-86)

„Tak já to mám tak, že když nejsem u míče, tak se cítím prostě že, tady doma se cítím pohodlně jako když trénuju, prostě že, je mi to příjemný, ale jak je v tom zápase takovej ten stres právě, a jako když dostanu ten míč, tak jako nějak zapomenu na to prostě že, jestli jsem doma nebo venku někde, a prostě cítím se už v pohodě, jako normálka.“ (R1; FG1: 67)

Z dalšího kontextu odpovědí respondenta R6 napříč rozhovorem vyplývá, že jeho stres při plaveckých trénincích a závodech byl spíše ojedinělou záležitostí, způsobenou prostředím. Z takového závěru by bylo možné soudit, že **subjektivně vnímaný stres možná do jisté míry může kolísat v závislosti na bezpečí daného prostředí.**³ Respondentka R7 popisuje tlak na výkon jako jeden z dalších faktorů, jenž může činit prostředí méně bezpečným.

*„A ten, ta, jako, nevím, trošku, tak já nevím, jak to mám říct, nebo popsat, když trenér třeba řekne, že ty máš něco jako za tolik a tolik, tak taková ta, jako, trochu zodpovědnost, nebo takový ten pocit toho, že to musíš zvládnout. Tak to už je takový, jako... stresující.“
(R7; FG2: 239-245)*

První důležitou charakteristikou společnou pro oba významy hry je tak u respondentů bezpečné prostředí při tréninku. Za druhý prvek společný pro oba významy hry můžeme považovat zábavu, dobrý pocit, pozitivní afekt. U pozitivního afektu je ale vymezení charakteristiky jako společné pro oba významy komplikovanější. Hra ve svém druhém významu, ve kterém respondenti uváděli aktivity jako *rybičky, skákání přes švihadlo*, také *hovadiny* nebo například *basketbal* (v situaci, kdy sportem, na který respondenti trénují, je házená), jsou aktivitami nesouvisejícími se sportem, na který respondenti trénují. Respondenti zároveň zmiňují, že v určitém věku (konkrétně v dětství, zde jsem se snažil dvě období konceptuálně oddělit, zdůrazňoval jsem, že nyní jsou respondenti adolescenty,

³ Zde je důležité zmínit, že stres je běžnou součástí sportu a sportovci může být vnímán také pozitivně. Příkladem je další vyjádření respondenta R6 ke stresu při atletických závodech: „Ale jsem za to na druhou stranu dost rád, protože se člověk aspoň naučí s tím stresem vyrovnávat a pracovat s ním, což mi může pomoci i jako v jiných věcech než ve sportě, třeba při psaní písemek třeba ve škole nebo jiných stresových situacích v životě. Že to pro něho nebude něco úplně nového a už bude vědět třeba, co si má říct, když je ve stresu, nebo jak s tím má pracovat, takže bude mít už ty zkušenosti.“ (R5; FG2: 344-356). V příkladu jde zejména o to, že méně bezpečné prostředí může stres zvyšovat, což už se dá považovat za nežádoucí.

zatímco před lety byli dětmi) **byly pro ně tyto aktivity jedním z primárních zdrojů pozitivního afektu.**

Na místě je odlišit také pojmy *zábava*, *sranda* a *pozitivní afekt* nebo *potěšení*. I když respondenti tyto termíny zaměňují, ne vždy myslí tu samou věc, a pro účely této práce je vzhledem k některým výpovědím respondentů důležité zmíněné termíny konceptuálně odlišit. Dva termíny pak rozlišuji zejména proto, že pozitivní afekt pravděpodobně úzce souvisí se zábavou, ale **nemusí se vyskytovat společně s ní ve všech situacích**. Jinými slovy, pozitivní afekt může plynout i z jiných než herních aktivit, nebo z výstupů aktivit, které by respondenti za zábavné nepovažovali. Jako například respondentka R7 při běžeckých úsecích:

„No hlavně u těch úseků, tak tam si třeba po takovým čtvrtým si řeknete, že už fakt nechcete a že už chcete do té postele, nebo prostě, někomu už stačí. Ale potom vždycky z toho máte dobrý pocit, že jste to zvládli. A když jste to nezvládli, tak z toho ten dobrý pocit nemáte jednoduše.“ (R7; FG2: 230-238)

Respondentku „nebaví“ aktivita samotná, ale až jakýsi pocit po ní. Zmíněný stav by se dal jistě vysvětlit za pomoci biologie a systému odměn navázaných na dopamin, na základě výpovědí respondentů by ale mělo být možné vysvětlit situaci také psychologicky.

Zdroj pozitivního afektu by se tedy mohl měnit v souvislosti s věkem sportovce. Ilustruji na příkladu debaty z první fokusní skupiny:

„Zeptám se, co vás ve sportu bavilo v minulosti a co vás baví teďka, jestli dokážete takhle to srovnat jako. A jestli se to nějak jako vyvíjí, to co vás na sportu baví?“ (V1; FG1: 173)

„Jako dřív mě hlavně bavilo, jak jsme hrávali, tak jsme fakt furt vyhrávali, góly jsme si dávali všeci (ve fotbalových zápasech mladších kategorií obvykle padá mnohem více gólů), a teďka mě spíš baví ta motivace, že to můžu dotáhnout fakt výš, že prostě když jseš jako benjamínek, tak si jakože hraješ spíš fakt pro tu srandu, ale

ted' už je to takový, že furt hrajem pro srandu, nebo jakože pro zábavu, ale je tam ta šance se dostat výš. Že jako furt máte tu motivaci se dostávat výš a výš.“ (R2; FG1: 175)

„Tak když jsme byli benjamínci, tak to bylo samozřejmě o té randě, a ted' to je hlavně o tom, že se vidím s kámošema a jako o progresu určitě.“ (R4; FG1: 177)

Srandu či zábavu si respondenti v dětství spojují primárně s hrou, v téže době také může být **sama o sobě cílem sportování**. Naopak v adolescenci je pro respondenty zábava spíše možným vedlejším produktem sportování, rozhodně ale není samozřejmostí, cílem, ani primárním zdrojem pozitivního afektu.

Pozitivní afekt může v adolescenci pramenit i ze zdrojů jako je **progres**, či **kompetence**. Zde je na místě výpovědi respondentů podrobněji vysvětlit. Kompetenci bychom totiž mohli v kontextu sportu vnímat spíše jako vedlejší produkt progresu. K progresu vede primárně trénink zaměřený na výkon (případně trénink zaměřený na konkrétní prvky provozovaného sportu; v této práci tyto termíny zaměňuji), přičemž takový trénink sám o sobě nemusí být čistě zábavnou aktivitou. Nicméně, pozitivní afekt je pro respondenty i v adolescenci primárním důvodem, proč daný sport provozují.

„Hm taky no, prostě dělám to pro zábavu hlavně a snažím se dostat někam výš, takže dávám do toho fakt maximum, abych se dokopal v budoucnu někam výš.“ (R2; FG1: 111)

V adolescenci již ale **pozitivní afekt nemusí být cílem sám o sobě, ale spíše může být produktem jiných cílů, jako je progres či kompetence**.

„Protože já trénuju, aby sem si to někde pak vyzkoušel a zjistil, jestli mi to fakt jde, nebo jsem měl jenom štěstí nebo tak. A baví mě to, když vyhraju, tak je to prostě super.“ (R16; FG4: 36)

„A je to jako takový to, že, prostě mě to baví, že je to jako, že je radost z toho pohybu, a je radost z toho, že když se třeba něco zadarí a takhle, že prostě jako, že je to dobrý.“ (R9; FG3: 777-782)

Pozitivní afekt tak v adolescenci u respondentů možná může z tréninkových aktivit pramenit minimálně dvěma způsoby. Za první, aktivity samotné nemusí primárně přinášet pozitivní afekt, ten ale může být v konečném důsledku jejich produktem či výstupem (například skrze progres). Za druhé, díky takovým výstupům méně-herních tréninkových aktivit se i tyto aktivity alespoň v některých kontextech mohou stát zábavnými. A v zásadě tak mohou nabývat charakteristik hry, i když bychom je jako hru primárně neoznačili. Tímto tématem se ale podrobněji budu dále zabývat v sub-témě o kompetenci.

Vzhledem k cílům této práce je nejprve vhodné představit analýzu odpovědí v kontextu **playfulness**. Na začátek zmíním, že otázky typu: „*Myslíte si, že se sport nějak projevuje ve vašem životě mimo sport, třeba například, že vás sport dělá hravějšími nebo kreativnějšími?*“, nebo: „*Kdy si při sportu připadáte, že vymyslíte něco nového* (otázka na kreativitu a iniciativnost)?“ zpravidla nebyly respondenty správně, anebo vůbec pochopeny. Na **playfulness** tak mohu usuzovat pouze implicitně z odpovědí na jiné otázky.

Na některých místech bude ale náročné odlišit **playfulness** od **vztahu**, jelikož to, co **by mohlo být projevem playfulness, by stejně tak mohlo být projevem vztahu ke sportu** (nebo něčeho úplně jiného). Je tak dobré zmínit, že **playfulness** nelze v rámci zjištění této práce dost dobře konceptualizovat. Samozřejmostí je, že vzhledem k její kvalitativní povaze je nutné brát následující úvahy o **playfulness** s nutnou dávkou rezervy.

Prvky **playfulness** tak budou vyjádřeny zejména v termínech **iniciativy, kreativity, ale také obecně vysoké vnitřní motivace**. Sportovci, kteří si v dětství prošli tréninkem s vysokým zastoupením hry, mají vysokou vnitřní motivaci. Při tréninku či v kompetici samotné zkouší nové prvky a techniky, snaží se svou hru aktivně vylepšit či zdokonalit (komponenty iniciativy a kreativity).

„Jako já to mám často tak, že třeba do toho tréninku se snažím přenýst, že když jsem třeba něco viděl, tak se snažím třeba s trenérem domluvit, jako jestli by to šlo, že třeba u mě to bude fungovat prostě takovej trénink, tak o to se třeba snažím o zlepšení toho tréninku.“ (R5; FG1: 182)

„Tak třeba když hrají ti (název městyse) muži, nebo v televizi je světovej pohár a vidím tam něco, co bych chtěl vyzkoušet, tak se prostě těším na ten trénink, jestli to budu moc v té hře vyzkoušet nebo něco takovýho.“ (R14; FG4: 79)

„Já třeba jsem rád že v zápase, když na tréninku si zkusím kličku a když mi to jakože nevyjde tak si jako nad tím mávnu jakože dobrá, že se nic neděje, ale když to zkusím v zápase a povede se mi to, že jsem rád, že jsem to dokázal přenýst do toho zápasu.“ (R1; FG1: 181)

Zde se dá uvažovat nad tím, do jaké míry **možnost zkusit si v tréninku nové techniky či prvky záleží právě na bezpečném prostředí při tréninku**. V tomto případě, vzhledem k velmi bezpečnému prostředí v tréninku výše zmíněných respondentů, tato teorie dává smysl. Dá se tedy rovněž přemýšlet nad tím, nakolik zmíněné koncepty spíše souvisí s bezpečným prostředím a nakolik s tendencí k *playfulness*. Vzhledem k tomu, že bezpečné prostředí je jednou z charakteristik hry, a zastoupení hry v tréninku teoreticky může vést k vyšší *playfulness*, je vzhledem k povaze získaných dat prakticky nemožné termíny a souvislosti upřesnit a lépe konceptualizovat.

Je také na místě zmínit, že všichni výše zmínění respondenti měli v tréninku v dětství **vysoce zastoupenou hru**, jako například respondent R14:

„Jako co si pamatuju, tak to bylo takový, jenom hra furt, jsme tam dělali jenom blbosti, jsme si tam jenom hráli.“ (R14; FG4: 10)

Usuzovat na to, že se hra projevila v pozdější *playfulness* je ale vzhledem k povaze práce nepřípustné.

Další možné spojitosti s *playfulness* můžeme pozorovat v případě sportovních krizí některých respondentů. Například respondent R17 se od špatných výkonů, díky závazkům ke sportovní participaci a **vysoké vnitřní motivaci**, dokázal odrazit k výkonům lepším. Během sportovních krizí **aktivně** dělal na tom, aby se propracoval od stagnace zpět k progresu.

„Tak já třeba, když jsem jako hodně ve stresu, tak se mi pak třeba vůbec nedaří. Třeba jednou před výběrem jsem měl jako hodně stres z toho a pak se mi fakt jako vůbec nedařilo, pak jako, nevím nějak, že delší dobu mi to pak nešlo, ale teď jsem do toho jako zase dostal, takže asi tak.“ (R17; FG4: 46)

„Můžu se ještě vrátit k té tvé krizi R17? Co děláš, když máš tu krizi?“ (V1; FG4: 98)

„Jakože mě to třeba fakt jako štve a snažím se na to zapomenout, ale snažím se třeba chodit hodinu někdy, že třeba jdu aji hodinu předem do té haly a snažím se to jako ze sebe vyházet, třeba vymíst nějaký šibenice⁴.“ (R17; FG4: 99)

Vysoká vnitřní motivace dle teorie souvisí s vyšší *playfulness*. Ve výše zmíněném případě se tak dá uvažovat o tom, **že vysoká vnitřní motivace pomáhala** respondentovi v době, kdy mu **sportovní participace nepřinášela pozitivní afekt**. Opět je ale těžké říct, zda a do jaké míry tato vnitřní motivace může souviset spíše se *vztahem ke sportu* (a jeho dalšími komponentami), nebo s konceptem *playfulness*.

Většina hravých adolescentů pak možná právě díky vysoké vnitřní motivaci **sportuje i mimo oficiální trénink**, případně by tak ráda činila. U následujícího úryvku se dá opět přemítat nad tím, jaký je vztah *playfulness* a prostředí, a **zda se *playfulness* dokáže projevit** napříč situacemi, nebo **pouze v prostředí bezpečném**.

⁴ Znamená trefit se do některého z horních rohů brány. V zápase házené střela do horního rohu („šibenice“) často končí gólem.

„Nevím, jestli jsi viděl, je takovej seriál, jmenuje se České fotbalové legendy, a tam je to právě tady z té zlaté generace, různý ti fotbalisti a vypráví svoje příběhy, a že tam byl třeba Milan Baroš, měli za domem hřiště a sami si ho sekali, sami si tam vyrobili branky. To dneska kdybych udělal a řekl na tréninku, tak si každý bude říkat, že jsem úplně idiot, že dělám takový věci.“ (R12; FG3: 2164-2175)

Hra, v obou svých významech, ale hlavně díky svým charakteristikách, může být pro respondenty důležitým a relativně ke kompetenci a kolektivu možná rovnocenným faktorem, jež silně ovlivňuje *vztah* ke sportu. Aktivity, které zpravidla nejsou hrou, ale jsou provozovány v bezpečném prostředí a způsobují pozitivní afekt, se tak právě díky shodným charakteristikám můžou hře přiblížit. Hra tak může (přímým způsobem v dětství, a spíše nepřímým, zprostředkovaným způsobem v adolescenci) přispívat k vysoké vnitřní motivaci, kreativitě, iniciativě, zábavě, a pozitivnímu afektu. Způsoby, kterými se tento proces může odehrávat, jsem se pokusil popsat výše. Aktivita může nabývat charakteristik hry, a pro respondenty tak může být zábavná, stejně tak ale může participantům přinášet pozitivní afekt výsledkem těchto aktivit, tedy progres a kompetence, které budou centrálními koncepty dalších sub-tém. Podle výpovědí respondentů se toto přemostění zdroje afektu a cíle sportování od zábavy plynoucí z hry k afektu plynoucímu z progresu děje v závislosti na věku sportovce.

Následující sub-téma se zabývá tréninkem na výkon, který ale nepovažuji za komponentu vztahu. Až další sub-téma, jež následuje sub-tému následující, se věnuje kompetenci, tedy faktoru, který může formovat vztah. Sub-téma, zabývající se tréninkem na výkon, je tak malou odbočku od témy vztah (je tak učiněno zejména kvůli plynulosti textu). V tematické mapě se nachází na rozhraní mezi otázkami *Proč neskončit se sportem* a *Proč skončit se sportem*.

4.1.2 Trénink na výkon vede ke kompetenci a progresu, sportovcům ale musí dávat smysl

Dle participantů není ani v dětství hra jediným způsobem, jak si sport užít. Přesněji, vysoké zastoupení hry je důležité, ale pouze za určitých

podmínek. Hra, a na obecnější úrovni také trénink, by měla alespoň zdánlivě připomínat sport, který sportovci oficiálně provozují. Trénink se zastoupením aktivit „na vyblbnutí“, či jiných herních aktivit, by tak měl obsahovat rovněž **prvky, které s provozovaným sportem souvisejí**.

„No, tak já taky samozřejmě ty hry, ale taky bych tam dala hlavně takový základy největší, aby se ty děti právě nezranili, protože občas nám to na těch trénincích chybí, chodíme právě po malých dětech na trénink a vidím, že oni tam každé ten trénink hrajou hry, a i jako mají přípravu na ty zápasy, že si třeba berou pásky navzájem. A to mi přijde fajn a hodně tu přípravu, aby uměly dobře padat, aby se třeba nic nestalo a takhle, to je taky podle mě důležité... oni to dělají takovým dobrým způsobem a fakt mě to bavilo.“ (R11; FG3: 1943-1963)

Proporcionálně by takové prvky měly hru spíše doplňovat. **Trénink složený převážně z prvků podporujících kompetenci** ve sportu se na formování vztahu u respondentů nepodílí, naopak respondenty **od sportu může odrazovat**.

„Vyloženě třeba, nevím, že jsme buď jenom běhali, nebo že jsme jenom, třeba u té gymnastiky, co si pamatuju, tak že jsme vyloženě furt dělali, že jenom teď musíte udělat rozštěp, tady uděláme placku a takhle a my jsme, nám bylo třeba šest, takže my jsme, nás to nebavilo a chtěli jsme si zahrát nějaký hry, nebo třeba ty rybičky nebo něco takovýho, nebo zaskákat na trampolíně. Takže zařadit možná, jenom takhle, občas pro ty menší děti je to asi důležité, prvky na vyblbnutí spíš než na techniku (R9; FG3: 429-448).“

Côtého et al., (2009) et al. model DMSP udává, že tréninku zaměřeného na výkon by mělo s narůstajícím věkem přibývat na úkor hry. Ve specializačním období (13 až 15 let), jež bylo jedním z kritérií výběru participantů v této práci, by měly zmíněné dva typy aktivit proporcionálně odpovídat poměru zhruba 50:50. Takový poměr u žádného z respondentů nefiguruje. Většina tréninků se tak skládá z prvků zaměřených na zvýšení kompetence v daném sportu (chcete-li, tréninku zaměřeného na výkon). Hra samotná zabere pouze minimální část tréninku, a to pouze v případě kolektivních sportů. Respondenti takovou strukturu tréninku

schvalují, pokud jim trénink určený na zvýšení kompetence dává v kontextu svého účelu **smysl**.

„Tak jsou tréninky, které jsou samozřejmě méně zábavný, z nějakýho at' toho nebo toho důvodu, že to třeba je dlouhý, zdoluhavý, přijde mi to třeba zbytečný. Ale ve finále žádný pohyb není zbytečnej a všechno něco dá. Takže on ten pocit většinou tak jako zmizí. Že to prostě nějak překonám (R6; FG2: 223-229).“

„Jako je pravda že ti trenéři dělaj hodně, jak říkal u toho minulýho, že on to myslel dobře s náma, že jako běhali jsme fakt často. To je jako pravda, že jsme běhali jako o hodně víc. Ale zase to pak bylo vidět na té fyzičce, že jsme měli lepší. Jediný, co bylo takový blbý, že prostě fakt třeba řval na nás zbytečně, nebo aji to cvičení občas bylo takový zbytečný a pak jako jak jsme dostali tady ty trenéry co máme teď, tak hned prostě, bylo to lepší, šlo vidět, že to je takový lepší (R2; FG1: 196).“

Tréninkové prvky pak respondentům musejí dávat smysl nejenom s ohledem na zlepšování výkonu, ale **také v kontextu daného sportu, případně konkrétního klubu**.

„Že my jsme s tím prostředním trenérem, že jsme furt běhali a on pořád říkal, že je důležitý mít jako fyzičku na to, aby jsme pak uběhali těch 90 minut. Ale my jsme jako, že když se každý trénink bude jenom běhat tak to je úplně k ničemu, protože pak nikdo neumí tu techniku. A k čemu je, že pak vydrží 90 minut, když nezpracuje balón, a ani si nepřihraje, takže je to podle mě úplně k ničemu. A nikoho to tam nebavilo (R12; FG3: 383-397).“

Navazuje dalším vyjádřením stejného respondenta:

„Já jsem chtěl říct, že, jak jsem říkal, že je to k ničemu, tak jsem nemyslel, že je to úplně k ničemu. Kdybych hrál třeba jako za Sigmu (elitní fotbalový klub), kde mají trénink čtyřikrát týdně třeba, a z toho jednou týdně, jako jeden z těch čtyř, třeba ten kondiční trénink, tak to má smysl. Ale tady, když máme trénink dvakrát týdně a prostě je to spíš jako klub, kde chodí, tam je třeba sedm lidí

z dětského domova, a oni tam chodí spíš, jako aby si zahráli fotbal, než aby jako uměli hrát fotbal nějak moc... že jako běhat nebo klikovat, to může dělat každé o víkendu, kdy má čas, a tady, když je nás 20, tak bychom si měli hrát fotbal, přihrávky, centrovat, a ne běhat, co může kdokoliv jít, když přijde ze školy na ulici (R12; FG3: 499-527).

Nadměrné množství tréninku zaměřeného na výkon v dětství tak nepřispívá k tvorbě vztahu a může vést k ukončení sportovní participace v konkrétním sportu, v krajních případech úplně.

„No tu gymnastiku, tak my jsme byli potom už malí a nějak nás to přestalo kvůli tomu bavit, že už se tam hodně jela ta technika a takhle, takže to už nás moc nebavilo.“ (R9; FG3: 555-560)

Zda se v takovém případě sportovec rozhodne se sportováním pokračovat v jiném klubu, či jiným sportem, může záležet na dalších dvou faktorech, které utvářejí vztah: *kompetence a kolektiv*. Zde nastává jistý paradox, jelikož kompetence je často produktem tréninku zaměřeného na výkon. Podrobněji ho vysvětlím v další části, obecně ale platí, že kompetence samotná (tedy kompetence za absence kolektivu a hry) nemusí jako komponenta *vztahu* k vytvoření *vztahu* ke sportu stačit. Navíc má ambivalentní charakter, její nedostatek může k neochotě angažovat se v tréninku na výkon, jelikož během něj může zdánlivá nekompetence „vyjít najevo.“

„A taky nemám ráda, když mě něco bolí a potom jsem pomalejší zase a už se mi vrací to trauma, že myslím, že jsem nejpomalejší a nejhorší, a potom se mi už ani nechce do toho dát nějakou tu sílu, protože si řeknu, no a co, tak už stejně je nedoženu, už jsem stejně pomalá, tak proč bych se vůbec snažila, a už to potom dá jenom dolů a už to je podle mě ten trénink na nic.“ (R8; FG2: 251-259)

Respondenti v období adolescence pak už obecně přijímají strukturu tréninku s vysokým zastoupením tréninku zaměřeného na výkon a kompetenci, pokud důvěřují tomu, že **a) trénink ke zlepšení výkonu opravdu povede, a b) že zlepšení, které má nastat důsledkem konkrétního**

tréninku zaměřeného na výkon, je v kontextu konkrétního sportu a klubu potřebné a má smysl.

Respondenti se v adolescenci již domnívají, že trénink zaměřený na výkon je skutečně efektivním prostředkem ke zvyšování výkonu (za předpokladu, kdy splňuje obě zmíněné podmínky). V momentě, kdy ke zvyšování výkonu nevede, je dle jejich mínění tato neefektivita způsobena jinými faktory, nesouvisejícími se strukturou tréninku. Například v případě předchozího vyjádření R13 je za nedostatkem výkonu nedostatek vůle se v tréninku angažovat.

„Tak můžou třeba ty důvody být i to, kdy prostě ukončují ten sport, tak může být prostě, že se jim třeba v tom kolektivu nedaří nějak prosadit a nebo že prostě nechcú nějak dýl udržet u toho sportu a prostě se zdokonalovat a prostě si myslí že to třeba všechno přijde hned, i když to tak prostě není a stojí to ten trénink.“ (R13; FG4: 54)

Respondent R13 zmiňuje, že kompetence je výsledkem tréninku, čímž doplňuje úzkou souvislost mezi tréninkem na výkon a kompetencí. Kompetencí samotnou a její důležitostí při utváření vztahu se zabývá další sub-téma.

4.1.3 Kompetence je komponentou vztahu, ale také důvodem ukončení sportovní participace

Kompetence je v rámci vztahu možná nejvíce ambivalentní komponentou. Napříč respondenty se dá shrnout, že alespoň minimální kompetence (tedy „jde mi to“) je důležitým předpokladem sportovní participace, v adolescenci je dokonce žádaným výstupem a cílem, ke kterému někteří respondenti míří. Kompetence je zdrojem pozitivního afektu.

„Mě baví prostě taky se hýbat a beru to jako takové uvolnění se, hrozně mě to dělá šťastnou. Zrovna lidi u mě nejsou úplně to, kvůli čemu bych tam nějak chodila, a což mám třeba pocit u některých jiných holek. Takže oni prostě, místo toho by tam tancovaly, tak se baví mezi sebou, což já zrovna nedělám. A je to takový jako skvělý a pak když se ještě něco vyhraje, tak to je takové takové fajn,

když se má nějaký cíl a, mně se hrozně líbí mít prostě sestavu a vidět, jak celá funguje (R10; FG3: 1645-1661).“

Jedním z nejdůležitějších faktorů sportování v adolescenci je možnost progresu, příležitost ke zvyšování kompetence. Některé respondenty tak baví právě **potenciál ke zvýšení kompetence**, který trénink nabízí.

„Já to beru stejně jak ostatní prostě, že to teď to je ta motivace prostě dostat se i výš a prostě ta motivace je i od ostatních že prostě ostatní se taky snažíjou, tak by bylo dobrý i sám prostě makat na sobě a snažit se (R5; FG1: 178).“

„Tak mě teďka asi nejvíc, že já bych se teďka chtěla dostat tam, kde jsem byla předtím, protože teďka byl nějaký pokles a už nemám tak dobrý výsledky jako předtím. Takže chtěla bych se zase zlepšit na to, jak jsem byla předtím... a asi takhle možná trošku se zlepšit, a pořád se překonávat, zkoušet hranice (R8; FG2: 569-585).“

Kompetence není samozřejmostí a respondenty baví na **kompetenci pracovat, zlepšovat ji, případně ji obnovovat**. Mají-li ale participanti mít motivaci k progresu, měli by ke konkrétnímu sportu mít *vztah*. **Kompetence jako samostatná komponenta není u respondentů předpokladem vzniku vztahu či jeho udržení.**

„To zas asi jako ne, ale tam, jak ono mě to bavilo ale ten kolektiv mě hlavně odradil... tak jsem na něm pojezdil ještě asi rok, ale už to prostě šlo aji na mě poznat v těch výsledkách, že jsem vždycky býval první, druhéj, a pak už jsem byl třeba pátej a prostě to šlo poznat, že už jako to nepude.“ (R3; FG1: 157)

„A oni nás dali do starší skupinky, protože si řekli: „Jo, vy jste šikovný, tak prostě půjdete se staršíma.“ A my, jak jsme byli mladinký, tak nás to moc nebavilo. Protože oni vyloženě dělali pořád jenom nějaké protahování a takhle a nehráli moc hry, takže to bylo jako to (nedořečeno).“ (R9; FG3: 300-308)

Dle vyjádření respondenta R3 kompetence samotná jako komponenta není dostačující jako důvod ke vzniku, případně udržení *vztahu* ke konkrétnímu sportu, pokud jiné komponenty *vztahu* od sportu odrazují. **Vztah ke konkrétnímu sportu tak může nezávisle na kompetenci kolísat a případně zaniknout v závislosti na přítomnosti dalších komponent *vztahu*.** Případným faktorem jsou také alternativy jiného sportu, ke kterému sportovec chová silnější vztah, navzdory kompetenci v obou sportech. U respondentky R7 kompetence nebyla dostačujícím faktorem, jelikož v tréninku absentovala hra.

V momentě, kdy participanti **vnímají, že kompetencí nedisponují, kompetence ke vztahu nepřispívá, naopak ho podkopává.** Nedostatek vnímané kompetence a nepřítomnost dalších komponent *vztahu* tak vede k ukončení sportovní participace.

„A což mě bavilo celkem, ale potom jsem musela nastoupit kvůli tomu, aby rodiče to neměli náročný, s dojížděním takhle na ty tréninky, tak jsem chodila do té starší skupiny, takže jsem to moc nepobírala a už mě to nebavilo, protože tam všichni byli napřed.“ (R7; FG2: 25-27)

„Ale neměla jsem k ní úplně pozitivní vztah k té atletice, protože jsem tady byla vlastně nejpomalejší, nejmladší a vůbec mě to nebavilo, protože jsem běhala úplně poslední a vzadu a vlastně na mojí psychiku to celkem zapůsobilo, že to bylo trošku, no vůbec mě to nebavilo a nikdy jsem se na ty tréninky netěšila...“ (R8; FG2: 51-54)

„Já mám jednoduché vysvětlení, atletika, mě prostě nebaví, ani když se dívám zpětně, nešlo mi to, ale když se dívám zpětně, tak ani podle mě není žádná disciplína, co by mě vyloženě bavila.“ (R11; FG3: 535-542)

Kompetence je v momentě ukončování *vztahu* minimálně u prvních dvou z předchozích vyjádření **posuzována relativně k ostatním sportovcům.**

U výše zmíněných výpovědí respondentů R7, R8 a R11 je možné, že v případě zmíněných sportů byli respondenti orientováni pouze na ego. Nedostatek kompetence při orientaci na ego pak mohl vést k ukončení sportovní participace. V jiných situacích se ale zmíněné respondentky srovnávaly rovněž na základě sebe-referenčních měřítek. Například u dalšího vyjádření respondentek R7 je zřejmé, že se v běhání na dráze (ve svém současném sportu) dokáže srovnávat jak na základě orientace na ego, tak na základě orientace na úkol.

„Tak když já vím, že tam jsou holky, který mají podobný časy a tak, tak se to dává podle mě víc do takového většího závodu, ale když tam vím, že jsou starší holky nebo holky, které už mají hodně něco za sebou a jsou někde úplně jinde, tak se soustředím na ten čas a řeknu si, že je to vlastně tím líp pro mě, protože mě budou víc tahat, jak se tady říká.“ (R7; FG2: 620-633)

V kontextu následující sub-témy se dá uvažovat nad tím, jaký vliv má na orientaci na ego a na úkol vliv přátelství v kolektivu daného sportu. V případě baletu se respondentka R7 s ostatními sportovkyněmi srovnávala negativním způsobem, v porovnání s nimi si připadala nekompetentně, což vedlo k ukončení sportovní participace. V případě přátelství v kolektivu ale vyšší pozorovaná kompetence u ostatních sportovců respondentku R7 spíše motivovala (a další respondenty) k lepším výkonům.

4.1.4 Ve sportu vznikají přátelství, která motivují k participaci ve sportování

Přátelství v rámci kolektivu sportovního klubu, oddílu či mezi soupeři, může být jedním z nejsilnějších důvodů pro participaci ve sportu. Dle respondentů je **přátelství** důležité napříč věkem, **nejdůležitější role se mu ovšem dle výpovědí respondentů dostává v adolescenci**. Faktor přátelství měl s hrou málo společného, ve výpovědích respondentů jsem mnoho spojitostí mezi hrou a přátelstvím nenalezl. I tak je přátelství důležitou komponentou vztahu, a je proto žádoucí ho v analýze zmínit.

Dostanu-li se přece jen alespoň okrajově k některým charakteristikám hry, v rámci dat by se dalo alespoň částečně usuzovat na interakci bezpečného prostředí a přátelství. Dá se uvažovat nad tím, nakolik přátelství dotváří bezpečí daného prostředí, například na výpovědi respondentky R8:

„A hlavně teďka to srovnám teda s minulým sportem... a bavily jsme se tam jenom mezi sebou, a ty holky druhý byly na opačné straně hřiště a nějak si nás měřily nepřátelskými pohledy. Kdyžto teďka já se svými soupeřkami, tak my si spolu povídáme v pohodě, připneme si číslo, a je to takový hodně přátelský, že se mi to líbí, že můžeme vedle sebe běžet a je to v pohodě. A i před tím závodem, pokud jsem byla starší v té kategorii, tak prostě přijdu za těma holkami, a zeptám se: „Ahoj, já jsem R8, jak se máš? běžela jsi to někdy? jaké z toho máš pocity? myslíš, že to bude dneska dobrý? nebo se na to necítíš?“ Mně to pomáhá, protože já mám ráda, když si můžu před tím s někým povídat. A vlastně nejsem to jenom já a moje svědomí a můj stres.“ (R8; FG2: 1033-1060)

Dle výpovědi R8 přátelství pomáhá utvářet bezpečné prostředí, jakožto jednu z charakteristik hry. Je tedy otázkou, zda přátelství pomáhá utvářet prostředí, jež umožňuje herní chování. Respondent R1 se u zápasu cítí bezpečně i v případě vzájemného vyjádření negativních emocí, jelikož jeho spoluhráči jsou zároveň jeho přáteli:

„Nějaká nervozitka jako na začátku je, protože jako vždycky ten soupeř může hrát jinak. Ale jako za mě to mám tak, že to v průběhu toho zápasu nějak opadne, jakože pak se cítím zas v pohodě. S klukama to mám tak jakože v pohodě, občas na sebe zakřičíme, ale prostě nijak jako nadávky nebo tak, ale v průběhu zápasu to prostě opadne.“ (R1; FG1: 51)

Přátelství mezi sportovci může být pro respondenty silným motivačním činitelem, a to zejména v adolescenci. Sportovce motivuje samotná **přítomnost sportovců-přátel, slova podpory, ale i vzájemné soupeření:**

„Jako já to беру asi stejně, byl bych schopnej cvičit i doma, což často i cvičím doma a sám, ale mezi lidma, když mě motivuje i někdo víc, tak prostě je to určitě lepší.“ (R5; FG1: 172)

„Třeba když nějakej spoluhráč ti třeba řekne, žes hrál dobře, že se ti třeba něco podařilo, třeba nějaká střela tak, to si myslím, že jako každýho trochu namotivuje, že má z toho pak takovej dobrej pocit, že se mu to podařilo.“ (R14; FG4: 107)

„Mě třeba hodně baví na sportu, že třeba s klukama, kteří běhají stejný tratě jako já, nebo kteří neběhají stejný tratě jako já, tak že se například motivujeme a v tom závodě jsme jako soupeři, jsme řekněme třeba rivalové a porovnáváme se třeba, že jednou prostě porazím já mého soupeře, jednou on mě, ale bereme to takhle. Jakože musím teda říct, že jsem ještě nikdy nenarazil na nikoho, kdo by vyloženě mi to dal třeba nějak vyžrat, jakože jsem prohrál, nebo takhle, a byl by vyloženě jako namachrovanej, egoistickej a nějakým způsobem arogantní. Že vždycky to bylo takové, že jsme si fakt jako plácli po závodě, a prostě jsme si řekli, jo dobrý a na dalších závodech jsme se zas třeba před závodem trošku motivovali, že, takže tohohle si hrozně vážím, a to mě na tom taky hodně baví, že prostě ta lidská stránka toho závodění, že to není jenom takový to vyloženě jenom čísla.“ (R6; FG2: 986)

Jak bylo zmíněno v předchozích odstavcích, respondenti se s ostatními sportovci běžně srovnávají, srovnávají se proto taky se svými přáteli. Pokud ale u ostatních sportovců-přátel vnímají vyšší kompetenci, tato skutečnost je spíše motivuje k lepším výkonům. Motivaci angažovat **se ve sportu takové srovnání nepodkopává, ale naopak zvyšuje.**

„Tak asi každej z nás by tomu druhýmu záviděl, ale zase vás to nakopne o to víc tomu dát a prostě dejme tomu třeba ho dohnat, nebo prostě taky jakože prostě ta motivace.“ (R2; FG1: 125)

„Myslím si že prostě, kdybych byl jakože lepší než prostě ostatní, tak že to pro něho bude prostě větší zklamání, že prostě si bude myslet, že do toho nedali jako všechno, ale zase, když prostě bude hrát špatně a vyhrajou, tak ho to zase může nabudit k tomu aby se jakože zlepšoval.“ (R3; FG1: 48)

Stejně jako kompetence je ale také kolektiv ambivalentním faktorem, a stejně jako nedostatek kompetence, také **nedostatek přátelství uvnitř sportovního kolektivu může vést k ukončení sportovní participace.**

„A ve volejbale, on takhle hodně končilo hodně lidí, co jsem se bavila a s lidmi co skončili, že hlavně kvůli tomu kolektivu a tým, že je to čistě dívčí sport, tak ten kolektiv je jako fakt špatnej, na rozdíl od toho v tom judu, jak jsou všichni, tak je to takový fajn vyvážený, ty holky se všichni pomlouvají a na druhou stranu jsou hrozně velký kamarádky, takže to je úplně špatný.“ (R11; FG3: 543-554)

Respondenti tak jsou ochotní ukončit sportovní participaci jenom z důvodu nedostatku přátelství, kvůli špatnému kolektivu. Komponenta přátelství je tak jednou z nejsilnějších souvislostí vztahu ke sportu v rámci této práce.

4.1.5 Trenér je tvůrcem prostředí, ať už bezpečného či ne

Trenér ovlivňuje vztah nepřímo, má ale přímý vztah na komponenty, které u respondentů vztah utvářejí. Trenér rozhoduje o skladbě tréninku a je zejména na něm, jaké prvky do něj zařadí:

„A ten trenér musí chtít, aby to ty děti bavilo. A ten trenér prostě rozhoduje, co tam dělá. A právě teďka ten trenér, co ho máme, tak teďka řekl, že od čtvrtka, tak na každém tréninku vybere dva kluky, ať povedou ten trénink, on bude jenom hlídat. Tak jsem zvědavý, jak to každý povede. Ten trénink, protože, ti lidi, co tam jsou, tak by asi celý trénink chtěli hrát. Ale tak to určitě nebude. Takže nevím, jak to kdo udělá.“ (R12; FG3: 1900-1917)

Za prvky tréninku, které podle respondentů nemají smysl, nese zodpovědnost trenér. V takovém případě je trenér faktorem, který vztah ke sportu podkopává:

“Tak já jsem chtěl seknout, protože dřív jsme měli strašně špatného trenéra, se kterým jsme jenom běhali prostě ... No a prostě teď jak se zase vyměnili trenéři, tak mě to zase začalo bavit prostě.” (R4; FG1: 193-195)

Trenér má tak přímý vliv na to, jak bezpečné prostředí na tréninku bude a jaké zastoupení bude mít hra a prvky na výkon. Prostor ale trenér může ovlivňovat nejen skladbou tréninku, ale také **přímým působením na vnímanou kompetenci respondentů:**

„Protože můj brácha je starší a hrál hokej, a tam to je jako hodně. Ale jako u sebe... já jsem to vždycky viděla, už tak v těch devíti letech. Třeba jsem si začala všimnout, že ti trenéři vždycky stojí, u jedné dvojice, co cvičí a takhle. Ale nejvíc mě to naštválo asi ve volejbale, když prostě, na ten volejbal nejsem úplně nadaný člověk, a ta trenérka mě fakt neměla ráda. Asi jsem byla nějaká nesympatická, nebo něco, a úplně mě tam nejvíc dusila. Ty holky pokazily tři podání a nic jim neřekla. Já jsem pokazila jedno z deseti a úplně mě nejvíc podusila. Takže tam jsem začala pocítovat, že je to fakt špatně.” (R11; FG3: 731-750)

Trenéři, stejně jako rodiče, mohou být zdrojem externí motivace. Pro respondenty může být slovní podpora od trenéra silným a pozitivním motivačním faktorem.

„A co mě hodně motivuje, jak před závodem, tak na tréninku, je na tréninku, když mě třeba (přezdívkou trenéra), nebo pan trenér, když mě pochválí, když řekne třeba, jo, to byl dobrý úsek, nebo něco v tomhle smyslu, to mě dokáže motivovat. Myslím si, že to je i kvůli tomu, že to neříká úplně často, takže to má takovou jako větší hodnotu, než kdyby po každém úseku říkal, že to bylo dobré.” (R2; FG6: 539-550)

Trenér pak působí také na to, jakým způsobem se sportovci srovnávají podle *achievement goal theory* (Nicholls, 1984) :

„Srovnávám sama se sebou, jak jsem se třeba zlepšila za ten rok. Nebo tak. Tam ani trenéři nás jako nikdy nevedli k tomu srovnávat se jako s ostatníma, že: Dívej se, tenhle je lepší, to ne... Ale vím, že třeba, před dvouma rokama jsem měla takovou krizi, když jsem si říkala, tyjo, třeba tahle ta holka je těžší, takže logicky zvedne třeba víc, tak jsem si říkala, tyjo...“ (R11; FG3: 1772-1778)

Trenéři jsou jedním z komplexních a zevrubně rozebíraných témat sportovní psychologie, v mé práci jsou ale pouze okrajovým tématem. Je zřejmé, že trenéři jsou v případě respondentů faktorem, který má nemalý vliv na minimálně dvě komponenty vztahu: hru/trénink na výkon a kompetenci. Vzhledem k takovému působení na komponenty ovlivňující vztah jsou také trenéři nezbytnou součástí komplexní soustavy faktorů, jež u respondentů ovlivňují sportovní participaci. Vzhledem k zaměření práce se ale tematikou trenérů již nebudu hlouběji zabývat.

4.2 Rodiče iniciují kontakt se sportem a oběma směry ovlivňují vztah

Rodiče byli u respondentů iniciátory jejich sportovní participace (tedy svých dětí), přičemž tato role byla jen jednou z mnoha, kterou rodiče v případě sportovní participace respondentů zastávali či zastávají. Rodiče tak **vedou děti ke sportu, sporty jim ukazují, zkouší je společně s dětmi, přihlašují děti do sportovních klubů a kroužků.**

„A do toho volejbalu, asi abych neměla moc volného času, tak mě tam rodiče dali, protože to bylo na stejné škole, jak jsem chodila a taky v podstatě už od malička mě rodiči vedli ke sportu. Já jsem ani nepoznala nic jiného, já jsem od malička dělala sport. A nelituju toho.“ (R11; FG3: 836-843)

„Tak my jsme to vždycky měli, jakoby naši rodiči, jako nás už od malinka, že jsme prostě jezdili vždycky nějaký takový, jako rekreační, že jako vlastně, skoro takový ty všechny jako letní, zimní sporty prostě děláme. Jezdíme na brusle, lyžujeme, jezdíme na kole.“

Prostě tady tohle, takže vždycky jsme aspoň rekreační sport dělali. Takže jsme jako i tak nějak jako byli vedení k tomu sportu. Jakože od malinka, a je to jako takový to, že prostě mě to baví, že je to jako že je radost z toho pohybu a je radost z toho, že když se třeba něco zadaří a takhle, že prostě jako, že je to dobrý.“ (R9; FG3: 764-782)

Rodiče nejsou pouze iniciátory sportovní participace, **jsou rovněž zdrojem motivace** respondentů ke sportování během sportovní participace:

„Tak na tohle bych v podstatě navázal s tím, že jsem rád, že mě občas do toho taky máma nebo táta trošku tak jako dotlačí nebo mají nějakou jemnou narážku jako že jsem třeba nebyl běhat nebo něco, což mě třeba v tu chvíli jako naštvě, protože to tak prostě je, že třeba mám pocit že jsem dělal něco jinýho, i když to tak třeba někdy není ale zároveň mi to dodává tu motivaci prostě jít běhat třeba nebo hned další den něco udělat a je to takové to popošťouchnutí, který si myslím, že by ti rodiče měli právě jako dělat a že to je dobře i když v ten moment je prostě nenávidím.“ (R6; FG2: 1273-1291)

Všichni respondenti až na jednoho uváděli, že je k jejich sportům přivedli rodiče (pouze respondent R16 zmínil, že do sportu začal chodit po pobídce od kamaráda). Rodiče ale nehrají aktivní roli pouze tím, že dítěti dávají příležitost sportovat, ale často jsou sami pro dítě modely ve smyslu Bandurovy teorie sociálního učení (1977):

„Že jsme se, já jsem vždycky, když tat'ka hrál tenis, tak já jsem na něj jako malý díval. A řekl jsem, že chci hrát tenis.“ (R12; FG3: 853-855)

Dle respondentů je důležité, aby rodiče děti aktivně podporovali napříč sporty. Rodiče mohou být operátory, jakými si průvodci ve sportu. Například na základě vyjádření respondenta R6 by rodiče měli dát dětem možnost zkusit si několik sportů, tak aby nabídka byla co možná nejvíce **variabilní**. Díky vyššímu počtu ukázaných sportů dítě snáze zjistí, co ho na sportu baví a snadněji si k některému sportu vybuduje *vztah*:

„Tak já, jak jsem zmiňoval dřív, tak si myslím, že důležitý ne, aby ti rodiči tlačili na ty děti, samozřejmě někdy je to taky potřeba, ale aby ukázali ty sporty a ty různé sporty těm dětem, aby prostě si vyzkoušeli, tak jak já jsem si zkusil cyklistiku, plavání, atletiku, že všechno to je trošku o něčem jiném, ať už víc nebo míň a myslím si, že to dítě si z toho dokáže vybrat a nějak se toho dokáže držet. Ale myslím si, že to, že ten sport děti dělají míň a míň i to, že prostě celkově roste ta lenost nejenom u rodičů, kteří právě nemají tu potřebu těm dětem ukázat ten sport, protože to třeba taky k tomu nemají ten vztah, takže prostě to ty děti asi nebaví nebo prostě je to nenaplňuje. Na jednu stranu chápu, ale na druhou stranu si myslím, že to je špatně, protože když vidím úroveň třeba v tělocviku některých spolužáků, tak opravdu ty standardy, který jsme v podstatě donedávna považovali za absolutní normu jako třeba kotoul vpřed, kotoul vzad nebo třeba stojka, tak už v dnešní době začíná být takový to, že ta třída pak začne tleskat, když to někdo udělá což je zase v ten moment možná pro toho jedince jako příjemný, že je středem pozornosti, ale z obecného pohledu si myslím, že to je špatně.“ (R6; FG2: 876-918)

U předchozího příspěvku se na chvíli pozastavím. Respondent R6 zmiňuje na začátku předchozího vyjádřený tlak na děti. Podpora rodičů ve sportování se může „zvrhnout“ i směrem negativním, kdy má **dítě pocit, že sport dělat musí, že ho má nařízený**. Může se tak stát zejména v těch případech, kdy si sportovec nevybudoval ke sportu vztah.

„Podle mě to nemusí být ty dvadevítky a výš, ale jakože třeba někoho to ani nebaví ten sport, ale rodiče ho do toho nutí, protože nemá co jiného dělat že, že by byl právě u těch konzolí nebo seděl by doma a prostě nic nedělal. V zájmu toho, aby se hýbal ten člověk.“ (R1; FG1: 142)

„Tak že rodiče je do toho někdy až moc nutí, že když je to třeba nabaví nebo tak, tak už to pak flákají nebo něco. A nebo zase naopak když je ti rodiče nebo kamarádi nepodporují a říkají, že to

je třeba špatnej sport, že at' začnou dělat něco jinýho.“ (R14; FG4: 57)

Aktivita či motivační činitel rodičů tak pro respondenty nemusí být dostačujícím důvodem, aby ve sportu participovali. **Vztah tedy může vzniknout až při samotném sportování**, přičiněním už zmíněných komponent vztahu.

„No hlavní roli hrají ti kamarádi a ten kolektiv. Já si myslím, že nikdo by asi nebyl rád, kdyby na nějaký sport, byl sám. Aji si myslím, že moc lidí, když třeba trénují rodiče, tak prostě myslím, že nemají takovou motivace, prostě když to jsou jenom rodiče a nikoho kolem sebe nemají, potřebuje to nějakou komunitu.“ (R7; FG2: 1015-1024)

Rodiče v některých případech mohou být pouze zdrojem externí motivace ke sportování. Aby sportovec u sportu vydržel, měl by být motivován vnitřně. Externí motivace, i když může být silnou incentivou, může po vypršení atraktivity vnější incentive vést k ukončení sportovní participace. Jako například v případě respondenta R2:

„To zas asi jako ne, ale tam, jak ono mě to bavilo ale ten kolektiv mě hlavně odradil. Protože já jsem tak pak měl asi půl roku přestávku a tatku to docela dost mrzelo no, takže mi koupil i jako nové kolo, na Vánoce jsem dostal, a tím pádem mi dal ještě tu motivaci jezdit dál, což jako nakoplo mě to, si říkám nové kolo, tak dobrý. Tak jsem na něm pojezdil ještě asi rok, ale už to prostě šlo aji na mě poznat v těch výsledkách, že jsem vždycky býval první druhej a pak už jsem byl třeba pátej a prostě to šlo poznat, že už jako to nepude.“ (R2; FG1: 157)

Vztah tedy vzniká primárně při sportování, i když rodiče k němu mohou výraznou měrou přispívat. Rodiče mohou být spíše zdrojem neúčinné či negativní externí motivace, pokud sportovec ke konkrétnímu sportu nemá vybudovaný vztah, ale také zdrojem pozitivní externí

motivace, například jako podpora během kompetice v případě, kdy sportovec vztah ke sportu má.

Dalo by se uvažovat nad tím, že rodiče jsou silným motivátorem také tehdy, když sportovci se sportem začínají a nacházejí se tak ve fázi budování vztahu, případně v momentě, kdy mají sportovci výkonovou krizi. Například v případě respondentky R8, která měla k atletice zpočátku vztah spíše negativní:

„Ale neměla jsem k ní úplně pozitivní vztah k té atletice, protože jsem tady byla vlastně nejpomalejší, nejmladší a vůbec mě to nebavilo, protože jsem běhala úplně poslední a vzadu a vlastně na mojí psychiku to celkem zapůsobilo, že to bylo trošku, no vůbec mě to nebavilo a nikdy jsem se na ty tréninky netěšila...“ (R8; FG2: 51-54)

„Že jsem ráda, že mě do toho mamka nutila, protože tohle je vážně dobrý a nedokážu si představit, že bych nějak tohlencto nedělala. Jsem velice ráda.“ (R8; FG2: 1266-1272)

Dalším problémem, který respondent R6 zmiňuje v příspěvku 876, je nedostatek aktivity ze strany rodičů. V případě, kdy rodiče nehrají ve sportování respondenta aktivní roli, může být silná vnitřní motivaci prakticky nezbytným faktorem udržení participace ve sportu.

„Já to mám právě tak, že spíš bojuju sama se sebou, protože mě právě do toho rodiče vůbec nenutí, a nejsou úplně propojení s atletikou. A tohle jim nepřijde zase tak důležitý, ne že by jim na to nezáleželo, ale nějak jim to nevadí.“ (R7; FG2: 1293-1299)

Vysoká vnitřní motivace, případně vztah ke sportu, tak může být **v případě absence podpory rodičů faktorem, který zamezí ukončení sportovní participace.**

4.3 Vnitřní motivace je produktem vztahu

Respondenti, kteří si ke konkrétnímu sportu vytvořili určitou formu *vztahu*, dělají sport kvůli aktivitě samotné, protože je baví, naplňuje atd. Poslední téma se ale zabývá ještě obecnou komponentou *vztahu* ke sportování, jež nemusí být kompetitivní, je ale dlouhodobé. Vnitřní motivace, která u respondentů mohla vzniknout díky participaci v konkrétním sportu, nakonec konkrétní sport přesahuje a stává se jakousi obecnou a trvajícím vnitřní motivací ke sportování. Takřka všichni respondenti by se sportem rádi pokračovali i po ukončení kompetitivního sportovního působení do pozdní dospělosti (pokud jim to fyzická zranění dovolí). **Celoživotní participace je přitom jakýmsi trváním vztahu ke sportu.**

„Mně přijde fajn, že aji pro ty lidi právě, který už třeba kvůli jenom práci nemůžou takhle moc nic dělat, že se uspořádávají třeba typu maraton nebo takové ty městský, kde se může přihlásit úplně každý a podporuje se prostě to sportování všech. A já rozhodně sportovat budu, kdy to bude možný, ale uvidíme, jak moje práce a moje budoucnost mi to bude dovolovat.“ (R7; FG2: 1091-1105)

„Jako já bych chtěl nějaký sport dělat vždycky. Že asi fotbal dělat nekonečně dlouho nebudu, nebo navždy, ale jako podle mě nejdýl, co to bude, bych aspoň ten fotbal dělal.“ (R5; FG1: 92)

Stejně tak byli respondenti motivováni sportovat i nad rámec svůj oficiální sport:

„Jo jako samozřejmě, třeba v létě, to jako furt chodíme na hřiště si kopat jako to je furt, nebo třeba dejme tomu do fitka jdeme, jako zas třeba na fyzičku nebo na svaly, jakože na nohy... jako jdu většinou si domů odhodit tašku, buď si dám sprchu doma nebo většinou se sprchuju tady, odhodím tašku domů, vyhodím z toho věci a jdu ven jako no. (R2; FG1: 135-138)

Důvodem participace mimo trénink je opět především zejména to, že respondenti sportují zejména kvůli pozitivnímu afektu (už několikrát zmíněném, zde ještě jednou):

„Jako asi si to užít. Nebo jakože, pro mě je asi hlavní ta motivace, že mě to baví. A ten kolektiv a jakože, no... A taky jako no, jo vlastně, jako užít si to a být v pohodě s těma lidma, co tam jsou a tak.“ (R9; FG3: 1936-1943)

Jak už bylo naznačeno výše, vnitřní motivace vznikala u respondentů při sportování samotném, a ne vlivem jiných, vnějších vlivů. Respondent R12 se domnívá, že participace nad rámec tréninku je trendem spíše v menších obcích, ve městech je sportování méně dostupné, navíc jej limitují jiné aktivity:

„Třeba vím, že na vesnicích, jako pořád takhle si děti hrajou, že zas R18 (respondent, který se nedostavil), který tady měl teďka být, on hraje taky fotbal, ještě za starší žáky, protože je jak kdyby o rok mladší, a dneska má právě první trénink za dorost. Takže on by přišel, ale protože je to první jeho šance, tak proto nepřišel, a tak on bydlí v (ve vesnici v Olomouckém kraji) a hraje v (městysu v Olomouckém kraji) fotbal. Takže občas jezdím za ním do (městysu) si zahrát... ale v těch městech si myslím, že, jako většina lidí přestala sportovat kvůli tomu, že ty počítače, prostě jak si někdo sedne k počítači, tak už se mu od něj prostě nechce často. A kvůli tomu si myslím, že to je jenom...“ (R12; FG3: 1323-1343)

Pro udržitelnou sportovní participaci je přitom **vnitřní motivace klíčovou komponentou** nejen kvůli pozitivnímu afektu, ale rovněž **kvůli tlaku již zmíněných jiných aktivit, či proměnně doby, která je časově vytěžující:**

„Já souhlasím se vším, co bylo řečeno, jen si myslím, že ještě jedna cesta, proč omezují sporty. Přece jenom, ten trénink je prostě, trvá dvě hodiny, a než se dostanu ještě sem a potom domů, tak je to taky nějaká ta doba. A hlavně dnes už jako děti určitě přemýšlejí jinak, že taky musí přemýšlet už nad svojí budoucností, musí se hodně učit... no tak nevím, kdo to dělá hodně, ale celkem dost se podle mě jako učí. A pokud nejsou nadprůměrní, tak už nemají prostě tak velkou šanci, aby něčeho dosáhly, takže podle mě už musí jako přemýšlet, co budou potom dělat, čím chtěou třeba být, musí se na to zaměřit.“ (R8; FG2: 946-969)

„Jako já bych si určitě taky přidal čas, aji někdy čas ubírám, že prostě na něco nemám tolik času, tak tam trochu času přidám, a když bych neměl čas i na cvičení nebo třeba měl, málo hodin naspal, tak prostě přidal bych si tam ty hodiny, protože prostě spánek třeba je hodně důležitý.“ (R5; FG1: 163)

Celoživotní sportovní participace a sportování mimo trénink jsou pro respondenty přirozené, možná dokonce automatické, sport považují za rutinní součást svého života. Je tomu tak zejména proto, že respondenti mají ke sportu *vztah*, který vznikl na základě pozitivních zkušeností s (kompetitivním, oficiálním) sportováním. Absence takové zkušenosti může vést k ukončení kompetitivní sportovní participace či k otálení s participací v jiném sportu:

„Myslím si, že spousta z nich skončí kvůli tomu, že se jim tam něco nelíbilo. A pak si říkají, nebo vím, že i teďkom přišla k nám nová holčina, která říkala, že hrála fotbal. Ale protože tam byl prostě blbý kolektiv, tak ho přestala hrát. A dlouho už předtím třeba chtěla hrát rugby, ale protože kvůli té blbě zkušenosti, tak prostě si říkala, že se jí do toho úplně nechce. Protože se bála, že to bude to stejný.“ (R9; FG3: 1449-1461)

„Já jsem skončil, třeba s tím judem, že už mě to nebavilo moc a nenaplňovalo mě to.“ (R16; FG4: 60)

Na otázku, co by respondenti dělali, kdyby měl den 26 hodin, a oni tak disponovali dvěma hodinami navíc, odpovídali rozličně: spánkem, studiem, regenerací, ale také sportem.

„Tak já bych třeba půl hodiny ještě navrhl jako tomu tréninku té házené, protože mi někdy přijde, že hodina a půl je docela málo, a že by prostě mohl být delší ten trénink aji.“ (R15; FG4: 75)

„Asi bych se možná půl hodiny třeba učil a zbytek bych asi sportoval, nebo bych něco dělal, podle toho, jaká by byla situace.“ (R1; FG1:159)

Téma se jmenuje *Vnitřní motivace je produktem vztahu*, i když tato přímocarost je v kontextu této práce jen těžko dokazatelná. *Vztah* ke sportu

je každopádně u respondentů komponentou, která může úzce souviset s vnitřní motivací, a ta zase s kompetitivní sportovní participací. Respondenti mají chuť sportovat i nad rámec svých sportovních tréninků. I kdyby se sportováním v budoucnu neživil, rádi by sportovali i nadále, a v určité omezené míře i do pozdní dospělosti. *Vztah* ke konkrétnímu sportu či sportu v konkrétním klubu tak přesahuje konkrétní a stává se jakýmsi obecným vztahem ke sportování. Respondenti si zároveň uvědomují, že sportováním tráví mnoho času, a že takové nastavení by nemuselo všem adolescentům vyhovovat, obzvláště v dnešní době, kdy je dle respondentů možná kladen vysoký důraz na výkony ve škole, a ta je tak časově vytěžující. Sport je ale pro respondenty jakousi samozřejmostí, a jsou motivováni sportovat, přestože vnímají, že mají pro své ostatní aktivity času nedostatek.

5 Diskuse

Hra je nepochybně faktorem, jenž ve sportu zaujímá důležitou, ale možná nedoceněnou roli. Respondenti ve všech skupinách zmiňovali hru jako důležitou komponentu sportování v jejich dětství, díky které ze sportu těžili radost, potěšení, či jakékoli další vyjádření pozitivního afektu. Její důležitost pro ně klesala se stoupajícím věkem, tak jak udává například DMSP model (Côté et al., 2009). Když ne hra samotná, tak některé charakteristiky hry jsou ale důležitou součástí sportování i v adolescenci. Jsou jimi zejména vnitřní motivace, pozitivní afekt a bezpečné prostředí.

Než se pustím do rozboru hry a dalších komponent sportovní participace, rád bych upozornil, že sít těchto komponent nemusí být ani zdaleka kompletní a pokus o jejich znázornění v této práci rozhodně není vyčerpávající. Respondenti napříč rozhovory zmiňovali mnohá další zajímavá témata, kterým by stálo za to se věnovat, jež by se dala rozebrat více do hloubky, ale na které v této práci nezbyl prostor. Kdyby byl soubor respondentů širší, a rozhovory delší, mohl bych sít faktorů ovlivňujících sportovní participaci rozšířit o další obšírné témy, které by v ní možná zaujímaly neméně důležitou roli. Zmíním například témata vnímání rizik spojených s fyzickými zraněními, elitní sportování, problém trenérů, kteří se věnují jenom „hvězdám“ týmu nebo například důsledky sportu pro život mimo sport. I kvůli nesmírné komplexnosti sítě rozebraných nebo jen zmíněných vlivů nemohla být hra samotná faktorem, který problém sportovní participace vysvětlí úplně. Pro práci se hrou bylo potřeba nastínit, s jakými komponentami hra interaguje a jakou roli v kontextu dalších faktorů zaujímá.

5.1 Hra v dětství, trénink s prvky hry v adolescenci

Z tohoto výzkumu vyplynulo, že hra je důležitá zejména v dětství participantů. V mladším věku si respondenti sport spojují s afekty jako je zmiňovaná „sranda“ či zábava, přičemž hra je možná jejich nejdůležitějším zdrojem. Tréninky byly u některých participantů postaveny na základě hry, a respondentům taková struktura vyhovovala. Trénink jiných respondentů byl strukturován spíše technicky, s vysokým podílem prvků zaměřených na zvýšení výkonu, a takové složení tréninku naopak některým respondentům spíše nevyhovovalo, nebavilo je. Zjištění v podstatě

podporují model DMSP Côtého et al. (2009), který udává, že zastoupení hry v tréninku má klesat s věkem. Dovolím si ale říct, že výsledky práce model v některých pasážích cizelují či upřesňují. Z dat lze zejména vyčíst, že důležitým prvkem kompetitivní sportovní participace je bezpečné prostředí, a to zejména v případě pozorovaného stresu a motivace. Côté a Vierimaa (2014) přitom vůbec nebo jen chabě vysvětlují, jakým způsobem souvisí percepce stresu a vnitřní motivace s hrou v tréninku, některé výzkumy pak nepodpořily předpoklad, že hra zastoupená v tréninku dětství by mohla souviset s vyšší vnitřní motivací v tréninku zaměřeném na výkon v adolescenci (Hendry et al., 2014, 2019). Výsledky této práce napovídají, že by percepce stresu a vnitřní motivace ke sportu mohla souviset právě s bezpečným prostředím, jež je jednou z charakteristik hry.

Samozřejmě že naznačené rozdělení: hra = zábava, trénink na výkon = nedostatek zábavy, není pravidlem. Respondenti zmínili, že trénink by měl obsahovat jakési základní prvky sportu, který provozují, případně by se v něm často měla vyskytovat hra ve své základní podobě (ve fotbalovém „kroužku“ se hraje fotbal). Trénink zaměřený na zlepšení výkonu nelze brát ani v dětství jako čistě negativní prvek sportování. Měl by ale nabývat určitých charakteristik, které se více méně shodují s charakteristikami hry: tedy měl by v dětech vzbuzovat pozitivní afekt a také poskytovat bezpečné prostředí, ve kterém se může naplno projevit *playfulness* dětí, které daný sport provozují.

Některé faktory ovlivňující sportovní participaci u respondentů, jako jsou *vztah*, bezpečné prostředí, či *playfulness*, spolu úzce souvisí a vzhledem ke kvalitativní povaze práce je obtížné je navzájem oddělit, případně jasně identifikovat. *Playfulness* je tak v této práci spíše jakýmsi stavem, ve kterém děti mohou projevit iniciativu, kreativitu, zkusit si chování metodou pokus-omyl. Rovněž *playfulness* se pak možná u respondentů může projevovat výhradně v prostředí, které lze považovat za bezpečné. Dá se tedy uvažovat nad tím, do jaké míry potřebují adolescenti k projevům *playfulness* (kreativita, iniciativa, hravost) bezpečnou základnu podobnou té, o které mluví Bowlby (1997) v souvislosti s explozivním chováním dětí.

Playfulness jako rys se tak v rámci této práce mohla projevovat například následujícím způsobem. Respondenti byli iniciativní a kreativní, aktivní, ve svých sportech (i ve sportování obecně) vykazovali poměrně vysoké množství vnitřní motivace, která se projevovala například prostřednictvím zvýšeného závazku ke sportování v období krize nebo jako

touha provozovat sport mimo trénink nebo do pozdní dospělosti. Z kontextu výpovědí vyplývá, že *playfulness* může být spíše specifickým faktorem a jako rys by se mohla projevovat nuancovaně pouze v některých situacích. Jejich společným jmenovatelem by ale mohlo být právě bezpečné prostředí.

V mé práci se nepodařilo zjistit přímé souvislosti hry a percepce stresu, ani souvislosti hry a motivační *achievement goal theory* (Nicholls, 1984). Jak už bylo zmíněno, percepce stresu se může projevovat zejména v závislosti na bezpečí daného prostředí, a hra s ní tak může souviset spíše zprostředkovaně. Pro prostředí, která respondenti považovali za pomlouhavé, nátlakové či obecně negativní, souvisela s tím, jak respondenti při sportování vnímali stres. Geldard et al., (2016) v souladu se zjištěním píše, že úspěšnost copingových strategií závisí částečně na tom, do jaké míry adolescenti vnímají prostředí jako přátelské, případně alespoň neškodné.

Adolescenti se rovněž srovnávali jak na bázi orientace na úkol, tak také normativně podle ostatních, tedy na základě orientace na ego, přímá souvislost motivační orientace s hrou nebyla zjištěna. Většina adolescentů projevovala kombinaci obou dvou orientací, kterou výzkumníci považují za nejvýhodnější (Nicholls, 1984; Roberts, 2007). V práci byla naznačena možná souvislost motivační orientace s přátelstvím mezi sportovci a jeho absencí. Sportovci, kteří se ve svých sportovních klubech cítili jako přijímaní, a ostatní sportovce v klubu, případně své soupeře, považovali za přátele, se při vyšší pozorované kompetenci soupeřů v soutěži srovnávali (mimo jiné) na základě orientace na úkol. Případná vyšší pozorovaná kompetence v případě přátelství sportovce spíše ke sportu motivovala, než odrazovala (v menší míře se tedy srovnávali také normativně). Naopak při absenci bližších přátelství se respondenti mohli srovnávat spíše normativně, na základě nevýhodné ego orientace (Nicholls, 1984). V případě absence přátelství normativní srovnávání vztah ke sportu spíše zhoršovalo. Přátelství tak mělo u některých respondentů vliv na to, kdy a jakým způsobem se srovnávali normativně. Orientace na ego může být v kontextu práce jak silně motivujícím, tak také demotivujícím faktorem, možná v závislosti na tom, zda respondenti „modely,“ se kterými se normativně srovnávají, považují za své přátele. Kromě toho, že jsou vrstevníci v období adolescence klíčovým aspektem života, jsou adolescenti citliví vůči odsudkům od svého sociálního okolí (Geldard et al., 2016). Je tedy možné, že v případě přátelství s ostatními sportovci se

adolescenti necítí ze strany kompetentnějších sportovců souzeni. Adolescenti mají navíc tendence se před vrstevníky různě předvádět, chtějí ukázat, že jsou v určité aktivitě kompetentní (Geldard et al., 2016; Macek, 2003). Zůstává otázkou, zda je přátelství komponentou, která může ovlivňovat motivační orientaci rovněž v dětství.

Dá se tak uvažovat také nad tím, jakým způsobem spolu interagují přátelství a kompetence. Z výsledků je zřejmé, že kompetence samotná nemusela být dostačujícím důvodem ke sportování. Přátelství v adolescenci pak bylo jakýmsi motivačním činitelem v případě, že byla pozorovaná kompetence u kamaráda vyšší. V případě absence přátelství respondenty vyšší kompetence ostatních sportovců ke sportování nemotivovala, naopak podkopávala vztah respondentů ke sportu. Jestli mají adolescenti potřebu „předvádět“ svou kompetenci před svými důležitými druhými, jimiž se v adolescenci stávají vrstevníci (Macek, 2003), je možné, že při nepřítomnosti přátelských vazeb v konkrétním sportovním klubu klesá také potřeba zvyšovat svou kompetenci v konkrétním sportu. Důležitost progresu a kompetence v adolescenci tak do jisté míry může záviset na tom, zda je má kdo ocenit. Motivace k progresu a kompetenci se tak při nedostatku přátel u respondentů snižovala.

Dá-li se pak přátelství považovat za faktor, jenž pomáhá utvářet bezpečné prostředí, můžeme mluvit o souvislosti bezpečného prostředí jak s percepcí stresu při tréninku a kompetici, tak také s orientací na ego či na úkol v rámci *achievement goal theory* (Nicholls, 1984).

S rostoucím věkem se zdroj pozitivního afektu přesouvá od hry ke kompetenci a progresu, na důležitosti ještě více nabývá přátelství jak v kolektivu daného sportovního klubu či týmu, tak také mezi soupeři ve sportovních soutěžích. Adolescenti tyto komponenty sportování během rozhovoru často a rádi zmiňovali, hra už pro ně ve zmíněném věku nebyla (minimálně v porovnání s dalšími dvěma zmíněnými komponentami vztahu) tolik důležitým prvkem sportování. Její zastoupení v tréninku by pak mělo klesat také v rámci Côtého et al. (2009) vývojového modelu DMSP. Ve výsledkové části je ale zmíněno, že trénink by i nadále měl být bezpečným prostředím pro beztravné a nestresové zkoušení nových chování. Na základě zjištění musejí respondenti prvky tréninku dávat smysl, aby je přijímali jako možnou cestu k progresu a kompetenci, které jsou v adolescenci zdrojem pozitivního afektu. Kompetence samotná ale nemusí být faktorem, který stačí k utvoření *vztahu* ke sportu,

a při absenci nebo negativním působením dalších faktorů *vztahu* respondenti sportovní participaci v konkrétním sportu, navzdory vysoké kompetenci, ukončili.

Tři faktory sportovní participace, tedy hra, přátelství mezi sportovci a kompetence, spolu navzájem interagují, přičemž do zmíněné interakce přispívají také další, vnější faktory, jako je věk, rodiče či trenér. Obecně se dají výsledky práce shrnout tak, že ani jedna ze zmíněných komponent nemusí být důvodem sportovní participace sama o sobě, ale spíše přispívá k participaci v interakci s ostatními komponentami. Hra byla u respondentů důležitým faktorem, pouze do určitého věku. Kompetence respondenty bavila zejména tehdy, měli-li ve sportování přátele, s nimiž svou kompetenci mohli porovnávat. Přátelé se v kontextu výzkumu zejména v adolescenci jeví jako možná nejdůležitější komponenta sportovní participace, jeho absence či vyloženě špatné vztahy mohou ale stejně tak být příčinou ukončení sportovní participace. Jelikož hru a bezpečné prostředí utváří z velké části trenér (na základě výsledků této práce; na bezpečí podílí i jiné faktory, zejména přátelství, případně i další faktory, které práce nezahrnuje), a ke kompetenci může vést trénink zaměřený na zvýšení kompetence, přátelství je tak možná jedinou těžce ovlivnitelnou a v podstatě náhodnou komponentou vztahu.⁵

5.2 Vztah ke sportu vzniká při sportování, rodiče mu dopomáhají

Když byli respondenti dotázáni na to, proč si myslí, že jiné děti sport nebudou, případně svou sportovní participaci na oficiální úrovni úplně ukončí, napříč odpověďmi se objevovala zejména ta, že nezájem dětí o sport způsobuje tlak rodičů. Děti sport v takovém případě pravděpodobně nebudou a připadají si, že sport dělat musí. Něco takového je běžné rovněž

⁵ Jelikož trenéry lze určitým způsobem zaškoloval „shora“, cizelovat jejich trenérské dovednosti, techniky a rutiny. Navíc bychom pravděpodobně mohli dohledat spoustu výzkumů, které ukazují, že například právě prostředí, které trenér vytváří, může být živnou půdou pro pevné a zdravé přátelské vazby uvnitř týmu. To ale nic nemění na tom, že na přátelství se podílí další faktory, které jsou jedinou intervencí hůře měnitelné než skladba tréninku.

vzhledem k vývojovému období, ve kterém se adolescenti sice individualisují a osamostatňují, svou vyšší nabytou autonomii si ale doposud nemusí plně uvědomovat a jejich rodiče na ně doposud mají poměrně zásadní vliv (Geldard et al., 2016). Respondenty ale ke sportu dovedli zrovna rodiče. Vliv rodičů na *vztah* ke sportu a sportovní participaci je spíše ambivalentní. V některých případech byli rodiče silným motivačním faktorem, v jiných externí motivací, která ale nezabránila ukončení sportovní participace respondenta.

Rodiče bezpochyby měli u respondentů zásadní vliv na tom, zda jejich dítě sportuje, či ne. Pro respondenty byli modely ve smyslu Bandurovy teorie sociálního učení (1977), sporty jim ukazovali, zapisovali respondenty do klubů, ke sportování je nabádali, případně své děti ve sportování podporovali. Podle některých respondentů by rodiče měli nechat na dítěti, zda chce sportovat či jaký sport chce provozovat. Jejich role by v takovém případě měla být spíše průvodcovská. Dětem by měli ukázat, které sporty existují a co obnášejí, aby si dítě mohlo zvolit sport, který ho baví.

Rodiče, ačkoliv ve většině případů nezbytným předpokladem sportovní participace (právě kvůli tomu, že, své děti ke sportování přivedli), nebyli faktorem, kvůli kterému respondenti sportovali, jelikož respondenti neuváděli jako důvod své sportovní participace rodiče. Naopak si mysleli, že jejich tlak na sportovní participaci dětí může jejich vztah ke sportování podkopávat. *Vztah* ke kompetitivnímu sportu tak u respondentů vznikal při sportování, a to na základě hry, přátelství s ostatními sportovci, nebo kompetence, přičemž tyto komponenty mohou ke *vztahu* ke sportování přispívat ve vzájemné interakci a samy o sobě nemusí sportovní participaci na kompetitivní úrovni vyčerpávajícím způsobem vysvětlit. Z práce je tedy zřejmé, že tyto faktory by mohly být zdrojem vnitřní motivace ke sportování „post competitio“, tedy po ukončení kompetitivní sportovní participace, a že vztah ke sportování vzniká zejména při sportování, a tedy ne vlivem vnějších faktorů.

5.3 Přínosy a limity práce

Přínosem této práce by mohlo být bližší poznání toho, jak vzniká vztah ke sportování, díky němuž děti a adolescenti, alespoň v rámci zjištění této práce, sport provozují. Respondenti sportují od poměrně útlého

věku, a u žádného z nich neplatilo, že by sportovní participaci započal na pokraji adolescence. Respondenti mnohem častěji v souvislosti se začátkem sportovní participace zmiňovali věk, jehož průměr by se velmi hrubým odhadem dal vyjádřit číslovkou pět let. Než se zdroj pozitivního afektu „překlopí“ k progresu a kompetenci (která je pro respondenty v dětství rovněž důležitá, jen ne tolik) strávili respondenti u sportování několik let, během kterých se ke sportu určitým způsobem vztahovali. Důvodem participace v těchto letech byli takřka u všech respondentů rodiče, ti už ale nemuseli být příčinou toho, že respondenty sport skutečně bavil. Děti by měly chtít sportovat samy a *vztah* ke sportu, jenž byl v práci původem vnitřně motivovaného sportování, vzniká během sportovní participace. Je-li hra skutečně komponentou *vztahu*, či jinak důležitým faktorem, jenž se podílí na sportovní participaci, její důležitost je nejvyšší právě v těchto brzkých letech sportovní participace.

Jedna z respondentek navíc zmínila, že i když ji rodiče ke sportování přihlásili, v podstatě se jejímu sportování nevěnují a aktivně ji ve sportu nepodporují. Jelikož jsou rodiče, ale také kolektiv, trenéři a do jisté míry rovněž kompetence v podstatě náhodnými faktory, na které sportovci minimálně v brzkých letech nemají vliv, (jelikož je pro ně podle teorie kompetence neměnným atributem, (Stipek & DeCotis, 1988) a někteří respondenti ji i v adolescenci vnímají jako geneticky danou) zdá se hra být jedinou výhradně pozitivní komponentou sportování, která může být zdrojem pozitivního afektu sportovců, a to plošně a systematicky v případě, kdy by hra byla běžnou součástí tréninku. V hypotetické představě, kdy by hra a její úzké souvislosti, jako jsou bezpečné prostředí a důraz na pozitivní afekt, byly samozřejmým, pevným a konstantním elementem tréninku napříč sporty, mohl by si vyšší počet dětí na otázku „*Proč neskončit se sportem*“ nebo „*Proč sportovat*“, odpovědět slovy: „*Protože mě sport baví*“.

V případě krizí či jiného důvodu ztráty zájmu o sport může vést nedostatek vnitřní motivace k přerušení či ukončení sportovní participace. V každém vývojovém období má, obzvlášť v dnešní době, dítě kolem sebe několik distraktorů, které mohou odvést těžiště zájmů od sportu jiným směrem. Mezi faktory, které respondenti zmiňovali, byli vrstevníci, počítače a konzole (zejména v dětství), sociální sítě, jiné zájmy, škola a příprava na budoucnost. V kontextu práce se tedy zdá důležité, aby si dítě či adolescent vybudoval ke sportu *vztah*, ať už proto, že motivace od rodičů (pokud úplně neabsentuje) často není k vnitřně motivované participaci

dostačující, anebo proto, že vysoká vnitřní motivace dopomáhá k participaci v momentě sportovních krizí, kdy sportování zpravidla nepřináší pozitivní afekt.

5.3.1 Limity výzkumu

Práce má hned několik limitů, kterým je nutné věnovat zvýšenou pozornost. Vzhledem k šíři témat a nedlouhé stopáži rozhovorů byla některá témata probrána jen okrajově a povrchně. Šíři a kvantitě tak v této práci do jisté míry ustupuje kvalita a hloubka zpracování některých témat. Kromě charakteristik rozhovoru a velkému počtu témat považuji za dobré zmínit, že práce se přece jen soustředila na téma hry, a jiná témata, jež jsou možná zpracována až příliš povrchně, ho tak pouze doplňovala. Práce měla také spíše explorační charakter. Za prvé navazovala na některé zahraniční teorie, které v ČR nebyly prozkoumány a v českém veřejném diskurzu o sportování se neobjevují. Za druhé se ale pokoušela tyto teorie propojit a uvést do širších souvislostí.

Stopáž rozhovorů, která nepřesáhla hodinu a půl (což je délka nejdelšího rozhovoru), by nemusela být limitou, vezmu-li v potaz, že respondenti mluvili poměrně plynule a květnatě. V některých částech rozhovoru si vzali slovo pro delší monolog, v jiných vedli podnětné diskuse. Rozhovory skvěle plynuly, a proto byly, navzdory své délce, poměrně bohaté, plné zajímavých dat. Delší rozhovory by pak umožnily tato data rozvést do větších detailů, případně lépe propojit některé komponenty.

V práci zmiňuji několik souvislostí, jež se vzhledem k povaze práce a získaným datům jeví jako známky přístupu, který jde hodně „za data“. Mnohdy připomínají výstupy, které jsou výsledkem spíše experimentálního výzkumu. Zejména koncept vztahu je pak hodně abstraktní a v rámci práce působí až příliš definitivně. Koncept vztahu a všechny ostatní interakce komponent jsou pouze výsledkem důsledné a mnohokrát zvažované kombinace kódů, shluků kódů, sub-tém a tém, které mou optikou jednoznačně vyplývaly. *Vztah* a veškeré falší komponenty jsou tak pouze konstruktivistickým výstupem dat, vzniklým na základě určité optiky, jež není výstupem vyčerpávajícím, natož pak generalizovatelným na jiná data. Celá konstrukce tak pouze dává datům smysl, který není definitivní, a který se snaží subjektivně přiblížit realitě, již ale ani pomocí podobných konstruktů zachytit nelze. Výroky respondentů je intuitivně

možné považovat za jakousi základnu, kterou lze vnímat jako vypovídající o současné realitě sportovní participaci, ambice generalizovat výsledky nad rámec získaných dat ale tato práce nemá.

Limitem je také to, že vymezení věkových kategorií bylo více méně volné a každý respondent si pod pojmem dětství a adolescence mohl představit něco jiného. Při rozhovorech jsem se jednotlivá období snažil oddělit, dětství jsem označil za minulost a adolescenci za jakousi současnost. I kdyby zůstalo u takhle vágního rozdělení, byly by věkové hranice alespoň tímto způsobem nějak konceptualizované. Vzhledem k tomu, že nejmladšímu respondentovi bylo 12 let, a nejstarším respondentům 15, je i taková konceptualizace spíše nedostatečná, vezmeme-li v potaz, s jakými skoky v adolescenci probíhají vývojové změny. Adolescenti si ale u retrospektivních výpovědí nevzpomínali na konkrétní věk, kdy se daná událost stala, zkušenosti si nespojovali s žádným určitým obdobím, ale obecně s minulostí. Někteří z nich si nevzpomněli, jak dlouho určitý sport provozovali a v kolika letech to přesně bylo. Zmíněné vymezení dětství a adolescence na minulost a současnost tak bylo možná maximem uchopitelného.

V neposlední řadě za limitu považuji také fakt, že se mi hravost nepodařilo zachytit určitým konkrétním způsobem. Adjektivum hravý respondentům nic neříkalo, nebo ho přešli. Zřejmě z toho důvodu v psychologickém testování self-reportové testy měřené latentní konstrukt jaksi obcházejí, neptají se na něj přímo. Obcházení konstruktu *playfulness* tak proběhlo taky v této práci, i když bez rigorózního stanovení jeho reliability a validity. Práce není kvantitativní, a tak se něco takové zřejmě ani nepředpokládalo. Za limitu ale považuji to, že koncept *playfulness* skoro na všech místech splývá s jinými koncepty, jako je *vztah*, či se svými vlastními komponentami, jako je vnitřní motivace či iniciativa. Koncept *playfulness* se tak v této práci nepodařilo vymezit natolik dobře, nakolik bych si přál. Souvislost některých jeho komponent a hrou je ale zřejmá a koncept *playfulness* jsem se pokusil zachytit alespoň jejich prostřednictvím.

Další limitou je jistě absence pilotní skupiny ve věku respondentů. Díky ní bych mohl některé otázky vyřadit ještě před rozhovorem s první fokusní skupinou, a ne až po ní. Data by pravděpodobně byla o něco kvalitnější a bohatší.

5.4 Validita výzkumu

V kontextu Maxwellova pojetí validity (2012) se bude odvíjet kapitola o validitě tohoto výzkumu. Už v sekci Metoda jsem zmínil možná rizika ohrožení deskriptivní validity při přepisu dat, když jsem se rozhodl nepřepisovat některé známky neverbální komunikace. V kontextu zkoumaných témat ani proběhlých rozhovorů se ale neverbální komunikace neukázala jako nezbytná součást přepisu dat. Mnohem větším ohrožením validity by byla situace, kdy bych se například rozhodl auditivní nahrávky nepřepisovat.

Interpretativní validita se dotýká mentálních fenoménů a usuzování na ně (Maxwell, 1996; 2012). Výzkumník by neměl ignorovat vidění světa respondentů, právě naopak, analýzu by měl postavit převážně na něm. Výzkumník může usuzovat na mentální fenomény, pokud se domnívá, že mají určitý vliv na výklad respondenta, kterého si sám není vědom, primárně se ale drží dat, tedy významů a úsudků a na datech analýzu staví. Ve svém výzkumu jsem se snažil vycházet jen a pouze z toho, co mi bylo respondenty sděleno. Mým úkolem bylo tato sdělení interpretovat a propojit do ucelených odpovědi na výzkumné otázky. Ve všech případech tedy vycházím z citovaných, anebo v práci pouze okrajově zmíněných výpovědí respondentů. Interpretace, které jdou takříkajíc „za data“, z těchto výpovědí rovněž vyplývají, jen ne přímočaře. Interpretace, jež jsou do jisté míry zprostředkované, a na které dle Interpretativní validity usuzuji, jsem se pokusil podpořit daty tak, aby z nich tyto interpretace vyplývaly také čtenáři.

Respondentům by měl výzkumník pokládat takové otázky, aby se ke zkoumanému fenoménu dokázali co možná nejlépe vyjádřit (Maxwell, 2012). Dle vyjádření respondentů si troufám tvrdit, že většina otázek byla dostatečně pochopitelná a respondenti se na ně vyjadřovali v dlouhých monolozích či skupinových diskusích. Otázky, které byly výzkumníky hůře pochopitelné, se týkaly například *playfulness* a jejich znění jsem uvedl ve výsledkové části. V sekci otázek jsou pak zmíněné také ty, které jsem po první proběhnuvší skupině z předpřipraveného seznamu vyřadil.

Teoretická validita souvisí s vhodností použitých teoretických konceptů na získaných datech (Maxwell, 1996; 2012). Jejím ohrožením by bylo nezávažení alternativních interpretací. Ve své práci jsem několikrát zdůraznil, že není jisté, zda určité významy souvisí spíše s *playfulness* (koncept vycházející z teorie), *vztahem* (můj vlastní teoretický koncept)

nebo například s bezpečným prostředím, které nemusí mít nic co do činnosti s prvními dvěma koncepty, ale také může být jejich charakteristikou. Interpretace je tak na mnoha místech nejednoznačná, nedává jasné výsledky. V rámci získaných dat se domnívám, že bych (v době, kdy jsem data analyzoval) nedokázal pojmy a významy lépe konceptualizovat, definovat a zařadit do teoretického rámce. Některé koncepty, jako již zmíněné bezpečné prostředí, vycházejí z teoretické části. Získaná data jsem díky takovým konceptům mohl interpretovat na základě již existující teorie, která tak interpretaci může (pokud se u toho drží dat) přidávat na validitě.

5.5 Další směřování

V této práci se zejména k její povaze nepodařilo jednoznačně identifikovat souvislosti rysové *playfulness* s dalšími faktory ve sportu. Koncept hravosti je poněkud nedostatečně prozkoumanou oblastí a v psychologickém výzkumu dokonce spíše chabě probádanou. Podle Lieberman (1977) by mělo zastoupení hry v dětství souviset s vyšší *playfulness* v adolescenci a v dospělosti. Glynn a Webster (1993) si pak pokládaly otázku, nakolik je *playfulness* obecným rysem, či zda se projevuje pouze v určitých oblastech života. V mé práci bylo naznačeno, že *playfulness* by mohla mít rysovou povahu, která se ale projevuje v závislosti na bezpečí daného prostředí, přičemž bezpečí je spíše subjektivně vnímanou kvalitou daného prostředí. *Playfulness* by se tak selektivně mohla projevovat v těch situacích, ve kterých se lidé cítí bezpečně a jistě, bez vnímaného stresu. Takové podmínky by pak mohly být jakousi základnou pro hravé chování. *Playfulness* je ale zároveň považována za tendenci zarámovat jinak seriózní situaci jako hru, a těžit tak ze situace její benefity. Na základě zjištění této práce by se tak dalo uvažovat nad tím, že lidé skórující vysoko v *playfulness* dokáží zarámovat jako hru pouze ty situace, u kterých tuší, že jim v nich nehrozí žádné sankce, ve kterých se mohou cítit bezstarostně, bezpečně. Možná se *playfulness* projevuje jako tendence takové situace lépe identifikovat a následně z nich vytěžit benefity hry. Zmíněné úvahy jdou ale daleko nad rámec mých dílčích zjištění. Psychologický výzkum by tak mohl lépe objasnit, v jakých situacích či za jakých okolností se *playfulness* projevuje.

Bylo by vhodné dále zkoumat, zda opravdu souvisí přátelství v kolektivu s jakýmsi příznivým projevem orientace na ego, na základě zjištění, kdy se respondenti sice srovnávali normativně, ale vyšší pozorovaná kompetence u ostatních sportovců je spíše motivovala. Respondenti se srovnávali normativně, a zároveň takové srovnání vnímali negativně v případě, kdy ostatní sportovci nebyli jejich přáteli. Jedna z respondentek se přitom v tom samém sportu a v rámci stejné sportovní skupiny nejprve srovnávala na základě orientace na ego, a později na základě orientace na úkol, přičemž rozdíl mezi těmito situacemi byl právě ve vnímaném přátelství v kolektivu daného klubu. Výzkum by se tedy mohl zabývat tím, jak souvisí přátelství a motivační orientace v kontextu *achievement goal theory* (Nicholls, 1984).

Výsledky práce jsou v souladu s Côtého (1999) teorií a zprostředkovaně i s norským modelem sportování. Hra je komponentou, která respondenty na sportování baví, a to pouze do určitého věku. Hra samotná ale možná nemusí být komponentou, díky které se sportovci angažují v tréninku na výkon v pozdějším věku. Zda hra zastoupená v tréninku v dětství přispívá k vyšší motivaci angažovat se v tréninku na výkon v adolescenci se v této práci objasnit nepodařilo. Alespoň v kontextu výsledků této práce je ovšem pravděpodobné, že hra přispívá k jakémusi vztahu dětí ke sportu, a tedy k jejich ochotě angažovat se ve sportování alespoň v určité formě (tedy nemusí být soutěžní) i dále v adolescenci či v dospělosti, v případě oficiální sportovní participace pak nad rámec tréninku.

Jelikož práce měla spíše explorační charakter, nabízí se nadále prohlubovat poznání o souvislostech hry, jejích případných benefitů a sportovní participace. Zabývat se tím, proč děti sportují, případně co je na sportu baví, může mít sociální přesah a zároveň je v souladu se záměrem české vlády podporovat sportování dětí. Ministr zdravotnictví Vlastimil Válek například nedávno oznámil spolupráci se společností RunCzech, jež pořádá největší běžecké závody v ČR (Ministerstvo zdravotnictví, 2023). Jedním z hlavních důvodů spolupráce je podle něj statistika, která udává, že během pandemie Covidu-19 výrazně klesla ochota dětí sportovat. Spolupráce je tak dle jeho názoru jednou z cest, jak ztracený zájem dětí obnovit. Zabývat se tím, co na sportování děti a adolescenty baví, by mohlo pomoci zavádět opatření, která budou děti ke sportování efektivně motivovat. Sport by, alespoň s podporou výsledků této práce a dle názoru jejího autora, neměl být další oblastí, ve které děti mají podávat vysoký výkon, ale spíše odpočinkovou aktivitou a zájmem.

DISKUSE

Teprve takový vztah ke sportu může sloužit například jako účinná prevence narůstajícího počtu duševních onemocnění.

Použité zdroje

- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429–442. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0041>
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950–967. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- APA Dictionary of Psychology. (b.r.-a). APA Dictionary of Psychology. Získáno 7. květen 2023, z <https://dictionary.apa.org/play>
- APA Dictionary of Psychology. (b.r.-b). APA Dictionary of Psychology. Získáno 10. květen 2023, z <https://dictionary.apa.org/expertise>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949–958. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>
- Bowen, F. (2022, březem 3). Norwegians win big at the Winter Olympics, but their youth sports focus on fun. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/kidspost/2022/03/03/norway-is-a-youth-sports-model/>
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss. 1: Attachment*. Pimlico.
- Bozionelos, N., & Bozionelos, G. (1997). Psychology of Computer Use: XLVIII: Relation between Playfulness and Computer Anxiety. *Psychological Reports*, 81(3), 956–958. <https://doi.org/10.2466/pr0.1997.81.3.956>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.

- Buetow, S. (2010). Thematic Analysis and Its Reconceptualization as 'Saliency Analysis'. *Journal of Health Services Research & Policy*, 15(2), 123–125. <https://doi.org/10.1258/jhsrp.2009.009081>
- Bunker, L. K. (1991). The Role of Play and Motor Skill Development in Building Children's Self-Confidence and Self-Esteem. *The Elementary School Journal*, 91(5), 467–471.
- Clifford, C., Paulk, E., Lin, Q., Cadwallader, J., Lubbers, K., & Frazier, L. D. (2022). Relationships among adult playfulness, stress, and coping during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02870-0>
- Côté, J. (1999). The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport. *The Sport Psychologist*, 13(4), 395–417. <https://doi.org/10.1123/tsp.13.4.395>
- Côté, J., & Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. In J. M. Silva & D. E. Stevens, *Psychological Foundations of Sport* (s. 484–502). Allyn & Bacon.
- Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009). ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 7–17. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671889>
- Côté, J., & Vierimaa, M. (2014). The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. *Science & Sports*, 29, 63–69. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.133>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41–63. <https://doi.org/10.1177/002216787501500306>
- Daniels, E., & Leaper, C. (2006). A Longitudinal Investigation of Sport Participation, Peer Acceptance, and Self-esteem among Adolescent Girls and Boys. *Sex Roles*, 55(11–12), 875–880. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9138-4>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

- Ericsson, K. A., & Harwell, K. W. (2019). Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology, 10*, 2396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The Making of an Expert. *Harvard Business Review, July-August*, 115–121.
- Findlay, L. C., & Bowker, A. (2009). The Link between Competitive Sport Participation and Self-concept in Early Adolescence: A Consideration of Gender and Sport Orientation. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 29–40. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9244-9>
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*(5), 645–662. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.08.003>
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology, 26*(1), 5–23.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (s. viii, 390). Macmillan and Co. <https://doi.org/10.1037/13474-000>
- Geldard, K., Geldard, D., & Foo, R. Y. (2016). *Counselling adolescents: The proactive approach for young people* (4th edition). SAGE.
- Glynn, M. A., & Webster, J. (1992). The Adult Playfulness Scale: An Initial Assessment. *Psychological Reports, 71*(1), 83–103. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.1.83>
- Glynn, M. A., & Webster, J. (1993). Refining the Nomological Net of the Adult Playfulness Scale: Personality, Motivational, and Attitudinal Correlates for Highly Intelligent Adults. *Psychological Reports, 72*(3), 1023–1026. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.72.3.1023>

- Gould, D., & Horn, T. S. (1984). Participation motivation in youth athletes. In M. J. Silva & R. S. Weinberg, *Psychological foundations of sport* (s. 359–370). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Helsen, F. W., Hodges, N. J., Winckel, J. V., & Starkes, J. L. (2000). The roles of talent, physical precocity and practice in the development of soccer expertise. *Journal of Sports Sciences*, *18*(9), 727–736. <https://doi.org/10.1080/02640410050120104>
- Hendry, D. T., Crocker, P. R. E., & Hodges, N. J. (2014). Practice and play as determinants of self-determined motivation in youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, *32*(11), 1091–1099. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.880792>
- Hendry, D. T., Crocker, P. R. E., Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2019). Tracking and Comparing Self-Determined Motivation in Elite Youth Soccer: Influence of Developmental Activities, Age, and Skill. *Frontiers in Psychology*, *10*, 304. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00304>
- Hewes, J. (2010). Voices from the field—Learning through play: A view from the field. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. V. Peters, & M. Bolvin, *Encyclopedia on early childhood development*.
- Hiller, A. J., & Vears, D. F. (2016). Reflexivity and the clinician-researcher: Managing participant misconceptions. *Qualitative Research Journal*, *16*(1), 13–25. <https://doi.org/10.1108/QRJ-11-2014-0065>
- Children's Rights in Sport: Provisions on Children's Sport*. (2007). Norges idrettsforbund. www.idrett.no
- Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play, Responsible Work Behavior, and Self-Control. *Motivation and Emotion*, *29*(4), 295–323. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9019-8>
- Jayanthi, N., Pinkham, C., Dugas, L., Patrick, B., & Labella, C. (2013). Sports specialization in young athletes: Evidence-based recommendations. *Sports Health*, *5*(3), 251–257. <https://doi.org/10.1177/1941738112464626>
- Kalman, M. (2020). Děti se hýbou a sportují. Ale málo. *ZDRAVÁ GENERACE*. <https://zdravagenerace.cz/reporty/pohyb/>

- Kliethermes, S. A., Nagle, K., Côté, J., Malina, R. M., Faigenbaum, A., Watson, A., Feeley, B., Marshall, S. W., LaBella, C. R., Herman, D. C., Tenforde, A., Beutler, A. I., & Jayanthi, N. (2020). Impact of youth sports specialisation on career and task-specific athletic performance: A systematic review following the American Medical Society for Sports Medicine (AMSSM) Collaborative Research Network's 2019 Youth Early Sport Specialisation Summit. *British Journal of Sports Medicine*, *54*(4), 221–230. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-101365>
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions Influence Performance in Competitive Sports. *The Sport Psychologist*, *14*(3), 229–252. <https://doi.org/10.1123/tsp.14.3.229>
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity* (1.). Academic Press.
- Linhart, J., & Čechák, V. (2020, září 21). *Sport*. Sociologická encyklopedie. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Sport>
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2.). Portál.
- Macnamara, A., & Collins, D. (2013). Do mental skills make champions? Examining the discriminant function of the psychological characteristics of developing excellence questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, *31*(7), 736–744. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.747692>
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological Science*, *25*(8), 1608–1618. <https://doi.org/10.1177/0956797614535810>
- Macnamara, B. N., Moreau, D., & Hambrick, D. Z. (2016). The Relationship Between Deliberate Practice and Performance in Sports: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, *11*(3), 333–350. <https://doi.org/10.1177/1745691616635591>
- Magnuson, C. D., & Barnett, L. A. (2013). The Playful Advantage: How Playfulness Enhances Coping with Stress. *Leisure Sciences*, *35*(2), 129–144. <https://doi.org/10.1080/01490400.2013.761905>
- Masters, R. S. W., & Maxwell, J. P. (2004). Implicit motor learning, reinvestment and movement disruption: What you don't know won't hurt

- you? In A. M. Williams & N. J. Hodges, *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice*. (s. 207–228). Routledge.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. SAGE Publications.
- McCarthy, P. J., Jones, M. V., & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 142–156. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.01.005>
- Meijen, C., Turner, M., Jones, M. V., Sheffield, D., & McCarthy, P. (2020). A Theory of Challenge and Threat States in Athletes: A Revised Conceptualization. *Frontiers in Psychology*, 11, 126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00126>
- Ministerstvo zdravotnictví se propojuje s RunCzech! Společně budou propagovat přínosy běhání a sportu. (2023, duben 24). *Ministerstvo zdravotnictví České republiky*. <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/ministerstvo-zdravotnictvi-se-propojuje-s-runczech-spolocene-budou-propagovat-prinosy-behani-a-sportu/>
- Moesch, K., Elbe, A.-M., Hauge, M.-L. T., & Wikman, J. M. (2011). Late specialization: The key to success in centimeters, grams, or seconds (cgs) sports: Talent development, CGS sport, specialization. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(6), e282–e290. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01280.x>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 93(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The Differentiation of the Concepts of Difficulty and Ability. *Child Development*, 54(4), 951–959. <https://doi.org/10.2307/1129899>
- Novinky ČUS. (2022, leden 20). Česká Unie Sportu. <https://www.cuscz.cz/novinky/reprezentativni-pruzkum-cus.html>

- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review, 27*(2), 261–276. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development, 69*(3), 577–598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>
- Proyer, R. T. (2011). Being playful and smart? The relations of adult playfulness with psychometric and self-estimated intelligence and academic performance. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 463–467. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.003>
- Proyer, R. T. (2014). Perceived functions of playfulness in adults: Does it mobilize you at work, rest, and when being with others? *European Review of Applied Psychology, 64*(5), 241–250. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.06.001>
- Proyer, R. T., Gander, F., Brauer, K., & Chick, G. (2021). Can Playfulness be Stimulated? A Randomised Placebo-Controlled Online Playfulness Intervention Study on Effects on Trait Playfulness, Well-Being, and Depression. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 13*(1), 129–151. <https://doi.org/10.1111/aphw.12220>
- Roberts, G. C. (2007). Motivation and achievement goals: After 25 years, where are we, where are we going? In C. E. Gonçalves, S. P. Cumming, M. J. C. Silva, & R. M. Malina, *Sport and education: Tribute to Martin Lee* (s. 187–196). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0474-9_16
- Rusbult, C. E., & Buunk, B. P. (1993). Commitment processes in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Social and Personal Relationships, 10*, 175–204. <https://doi.org/10.1177/026540759301000202>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M., & Simons, J. P. (1993). Sources of Enjoyment for Youth Sport Athletes. *Pediatric Exercise Science, 5*(3), 275–285. <https://doi.org/10.1123/pes.5.3.275>

- Staempfli, M. B. (2007). Adolescent Playfulness, Stress Perception, Coping and Well Being. *Journal of Leisure Research*, 39(3), 393–412. <https://doi.org/10.1080/00222216.2007.11950114>
- Stipek, D. J., & DeCotis, K. M. (1988). Children's understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences. *Child Development*, 59(6), 1601–1610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1988.tb03687.x>
- The Britannica Dictionary*. (b.r.). The Britannica Dictionary. Získáno 30. duben 2023, z <https://www.britannica.com/dictionary/play>
- Ullén, F., Hambrick, D. Z., & Mosing, M. A. (2016). Rethinking expertise: A multifactorial gene–environment interaction model of expert performance. *Psychological Bulletin*, 142(4), 427–446. <https://doi.org/10.1037/bul0000033>
- Van Vleet, M., & Feeney, B. C. (2015). Young at Heart: A Perspective for Advancing Research on Play in Adulthood. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 639–645. <https://doi.org/10.1177/1745691615596789>
- Watt, D. (2015). On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity. *The Qualitative Report*, 82–101. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1645>
- Weiner, B., Graham, S., & Chandler, C. (1982). Pity, Anger, and Guilt: An Attributional Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(2), 226–232. <https://doi.org/10.1177/0146167282082007>
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in health research: Exploring the meanings of health and illness. *Journal of Health Psychology*, 3, 329–348. <https://doi.org/10.1177/135910539800300304>
- Young, B. W., & Salmela, J. H. (2010). Examination of practice activities related to the acquisition of elite performance in Canadian middle distance running. *International Journal of Sport Psychology*, 41(1), 73–90.

Příloha A Informovaný souhlas pro sportovce

Souhlas s účastí ve výzkumu a zpracováním osobních údajů

Jmenuji se Marek Žlutíř a studuji Psychologii na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity, Katedře psychologie. Rád bych Vás požádal o účast ve výzkumu, který je součástí mé diplomové práce. Cílem mého výzkumu je zjistit, jak vnímáte svůj trénink, sportovní zátěž, soutěžení a obecně provozování svého sportu. Dalším záměrem této práce je zjistit rozdíly mezi různými přístupy k tréninku sportu. Například mezi jedním zaměřeným na hru (inspirovaný přístupem ke sportu v Norsku) a druhým zaměřeným na co nejlepší výkon v kompetici. Zajímají mě výhody či nevýhody obou přístupů. Bude mě také zajímat, jak vnímáte stres při soutěži, např. zda Vás nějakým způsobem omezuje či ne, co Vás ve sportu motivuje. Budu zjišťovat, zda spíše chcete překonávat své minulé osobní výkony, nebo ostatní závodníky, či zda nemáte možná ještě jinou motivaci. Také mě zajímá, jaké procity při sportu zažíváte, co Vás na sportu nejvíce baví a co zase ne. Výzkumu se mohou zúčastnit všichni lidé, kteří za a) provozují sport na kompetitivní úrovni a za b) mají 13 až 15 let.

Povedu s Vámi výzkumný rozhovor o délce přibližně 60 minut ve skupině s dalšími sportovci. V něm se Vás budu ptát na otázky související s tím, co Vás na sportu baví, co Vás motivuje, jak se vypořádáváte se stresem při soutěži, čeho byste ve sportu chtěl/a dosáhnout, podle čeho nebo koho se srovnáváte, jak vnímáte náplň tréninku a soutěž. Cílem je, abyste témata společně s ostatními sportovci probrali, v čem spolu souhlasíte a v čem zase ne. Z rozhovoru pořídím zvukový záznam na svůj mobilní telefon. Zvukovou nahrávku našeho rozhovoru lze považovat za osobní údaj. Tuto nahrávku budu uchovávat zabezpečenou heslem a nejpozději do týdne od konání rozhovoru ji přepíšu do textové podoby a trvale smažu. Při zpracování diplomové práce tedy budu dále pracovat pouze s anonymním textovým přepisem našeho rozhovoru, ve kterém budou všechna jména a další skutečnosti nahrazeny přezdívkami, tak aby nebylo možné identifikovat Vás či další v rozhovoru zmíněné osoby.

Účast na výzkumu není nijak odměněna a není pro Vás spojena s žádnými riziky.

Účast je zcela dobrovolná. Můžete ji odvolat bez udání důvodu kdykoli do okamžiku, kdy z rozhovoru pořídím anonymní textový přepis a

původní nahrávku smažu. To znamená maximálně do jednoho týdne od samotného rozhovoru. V případě odvolání účasti smažu všechna data o Vás a nebudu je při zpracování práce využívat. Po anonymizaci rozhovoru již odvolání účasti není možné.

V případě jakýchkoli otázek se na mě můžete obrátit prostřednictvím e-mailu: 509956@mail.muni.cz nebo marekzlutir@seznam.cz. Kontaktovat můžete také vedoucí mé práce Mgr. Marii Drápalovou na emailu: marie.drapalova@mail.muni.cz.

Vaše práva v souvislosti se zpracováním osobních údajů:

- požadovat přístup k osobním údajům týkajícím se Vaší osoby, jejich opravu nebo výmaz, popřípadě omezení zpracování,
- podat stížnost dozorovému orgánu (Úřad pro ochranu osobních údajů, www.uoou.cz) v případě, že se domníváte, že zpracování osobních údajů probíhá v rozporu s právními předpisy;
- souhlas se zpracováním osobních údajů udělený níže kdykoliv odvolat, aniž by za to hrozila jakákoliv sankce či znevýhodnění, a to oznámením na kontaktní údaje správce osobních údajů. Zákonnost zpracování údajů před odvoláním souhlasu tím není dotčena.

Správce osobních údajů: Marek Žlutíř; Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Joštova 10, 602 00, Brno; email na správce osobních údajů: 509956@mail.muni.cz, tel: 730668064

Kontakt na pověřence pro ochranu osobních údajů Masarykovy univerzity:
poverenec@muni.cz

Na základě výše uvedených informací souhlasím se svou účastí ve výzkumu a výše uvedeným zpracování osobních údajů pro výzkumné účely.

Jméno a příjmení:

V

Podpis:

dne:

Autor výzkumu:

Jméno a příjmení:

V

Podpis:

dne:

Příloha B Informovaný souhlas pro rodiče

Souhlas s účastí ve výzkumu a zpracováním osobních údajů

Jmenuji se Marek Žlutíř a studuji Psychologii na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity, Katedře psychologie. Rád bych Vás požádal o účast Vašeho dítěte ve výzkumu, který je součástí mé diplomové práce. Cílem mého výzkumu je zjistit, jak děti vnímají různé způsoby tréninku, kterými si doposud prošly, dále sportovní zátěž, kompetici a obecně provozování svého sportu. Vedlejším záměrem je zjistit rozdíly mezi různými přístupy k tréninku sportu – např. jedním zaměřeným na hru (inspirovaný přístupem ke sportu v Norsku) nebo druhým zaměřeným na co nejlepší výkon v kompetici, a tedy na výhody či nevýhody obou. Bude mě zajímat, jak Vaše dítě přistupuje k vnímanému stresu při soutěži (zda ho spíše motivuje či brzdí), jaké jsou jeho zdroje motivace ke sportu, jaká jsou jeho kritéria úspěchu nebo jaké emoce při sportu prožívá a z čeho plynou. Výzkumu se mohou zúčastnit všichni lidé, kteří za a) provozují sport na kompetitivní úrovni a za b) mají 13 až 15 let.

Povedu s Vaším dítětem výzkumný skupinový rozhovor o délce přibližně 60 minut, jehož se zúčastní také další děti, které případně provozují jiný sport (cílem bude rozproudit diskusi). V něm se ho a dalších dětí budu ptát na otázky související s tím, co je na sportu baví, co je motivuje, jak se vypořádávají se stresem při soutěži, čeho by ve sportu chtěly dosáhnout, podle čeho nebo koho se srovnávají, jak vnímají náplň tréninku a soutěž. Z rozhovoru pořídím zvukový záznam na svůj mobilní telefon. Zvukovou nahrávku našeho rozhovoru lze považovat za osobní údaj. Tuto nahrávku budu uchovávat zabezpečenou heslem a nejpozději do týdne od konání rozhovoru ji přepíšu do textové podoby a trvale smažu. Při zpracování diplomové práce tedy budu dále pracovat pouze s anonymním textovým přepisem našeho rozhovoru, ve kterém budou všechna jména a další skutečnosti nahrazeny přezdívkami, tak aby nebylo možné identifikovat Vaše dítě či další v rozhovoru zmíněné osoby.

Účast na výzkumu není nijak odměněna a není pro Vás ani Vaše dítě spojena s žádnými riziky.

Účast Vašeho dítěte je zcela dobrovolná. Vy i Vaše dítě ji můžete odvolat bez udání důvodu kdykoli do okamžiku, kdy z rozhovoru pořídím anonymní textový přepis a původní nahrávku smažu. V případě odvolání účasti smažu všechna data o Vašem dítěti a nebudu je při zpracování

práce využívat. Po anonymizaci rozhovoru již odvolání účasti není možné.

V případě jakýchkoli otázek se na mě můžete obrátit prostřednictvím e-mailu: 509956@mail.muni.cz nebo marekzlutir@seznam.cz. Kontaktovat je možné taky vedoucí mé práce Mgr. Marii Drápalovou na emailu: marie.drapalova@mail.muni.cz.

Vaše práva v souvislosti se zpracováním osobních údajů:

- požadovat přístup k osobním údajům týkajícím se osoby Vašeho syna, jejich opravu nebo výmaz, popřípadě omezení zpracování,
- podat stížnost dozorovému orgánu (Úřad pro ochranu osobních údajů, www.uoou.cz) v případě, že se domníváte, že zpracování osobních údajů probíhá v rozporu s právními předpisy;
- souhlas se zpracováním osobních údajů udělený níže kdykoliv odvolat, aniž by za to hrozila jakákoliv sankce či znevýhodnění, a to oznámením na kontaktní údaje správce osobních údajů. Zákonnost zpracování údajů před odvoláním souhlasu tím není dotčena.

Správce osobních údajů: Marek Žlutíř; Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Joštova 10, 602 00, Brno; email na správce osobních údajů: 509956@mail.muni.cz, tel: 730668064

Kontakt na pověřence pro ochranu osobních údajů Masarykovy univerzity:
poverenec@muni.cz

PŘÍLOHY

Na základě výše uvedených informací souhlasím se svou účastí ve výzkumu a výše uvedeným zpracování osobních údajů pro výzkumné účely.

Jméno a příjmení:

V

Podpis:

dne:

Autor výzkumu:

Jméno a příjmení:

V

Podpis:

dne:

Příloha C Předem připravené otázky pro sportovce

Pozn: Tučně jsou zvýrazněné zejména předem připravené otázky, které zazněly ve všech ohniskových skupinách. Není vyloučeno, že padly v lehcce odlišném znění. U nezvýrazněných otázek platí to, že sloužily zejména podpůrně. Lze je považovat za doplňující otázky. Počet otázek je i při zmíněném na první pohled vysoký. Je to způsobeno zejména pohotovostí respondentů při rozhovorech. I když respondenti na otázky odpovídali většinou pohotově, jejich odpovědi nelze ani přinejmenším považovat za odbyté. Plynulost rozhovoru byla zapříčiněna spíše atraktivním konverzačním tématem a vzájemným přátelstvím mezi respondenty.

1. Představení... jak chcete, abych Vám říkal?

Sportovní a klubová historie: jak probíhaly tréninky? Soutěžili jste v daných sportech?

2. Od chvíle, kdy soutěží

a) trénink (každý zvlášť)

Popište mi, jak běžně probíhal/á trénink v __ tomhle sportu?

Vyhovoval ti takový způsob tréninku?

Můžeš ho s něčím srovnat? Který ti vyhovoval víc?

Jak ses cítil před tréninkem; po něm? Namotivovaný, nechtělo se ti (otázka vyřazena po prvním rozhovoru)?

Jak se cítíš při tréninku (otázka vyřazena po prvním rozhovoru)?

Udělal bys v tréninku nějaké změny, kdybys mohl?

b) obecné otázky

Proč sportujete?

Co vás na sportu baví?

Co vás na sportu nebaví?

Co vaším tvým cílem ve sportu?

Co je pro vás ve sportu důležité?

c) stres

Je pro vás sport stresující? Kdy? V čem?

Existují dva typy sportovců. První, kterého stres při soutěži vyburcuje ke skvělým výkonům. Druhý, kterého stres při soutěži paralyzuje, zhoršuje jeho výkon. Jaký typ si myslíte, že jste?

Jak nakládáte se stresem při závodě? Máte nějaké techniky, jak ho zmírnit, zvládnout?

Přijde vám, že máte stres pod kontrolou?

d) motivace

Co vaší motivací ke sportování? Co vás motivuje?

Je pro vás důležité být lepší než ostatní?

Je pro vás důležitější vyhrát nebo překonávat sami sebe?

S kým nebo s čím se srovnáváte?

Vadí vám hodně, když podáte opravdu dobrý výkon, ale závod/zápas prohrájete?

Měli byste radost z toho, kdybyste vyhráli důležitý závod/zápas, kdybys věděli, že nejlepší závodníci se kvůli zraněním nemohli zúčastnit/druhému týmu chybělo hned několik nejlepších hráčů?

Co děláte, když se vám ve sportu nedaří, tak jak byste chtěli?

Připadá vám, že když nemáte šanci být mezi nejlepšími, ztrácí sportování smysl?

Představy: varianta týmový sport

Představ si potenciální situace: po několika zápasech jsi po dlouhé době podal opravdu dobrý výkon, na který jsi hrdý, ale tvůj tým zápas prohrál. Druhá: Po dlouhé době tvůj tým vyhrál zápas. Hrál jsi celý zápas, ale tvůj výkon byl špatný, mnohem horší než obvykle. Při jaké situaci se cítíš hůře?

Trenér a všichni Vám pravděpodobně řeknou, že hrajete pro tým, ale jak se doopravdy cítíte?

Varianta individuální sport

Představ si, že jsi v závodě podal opravdu dobrý výkon (na MČR), ale umístil jsi se mnohem hůř, než se očekávalo. Druhá situace: představ si, že jsi podal špatný výkon, mnohem horší, než jaký je tvůj osobní rekord, ale závod jsi nečekaně vyhrál. Při jaké situaci se cítíš hůře?

Jak se cítíte, když nastupujete do závod/ zápasu, o kterém víte, že stane proti o třídu lepším hráčům/závodníkům, proti kterým „nemáte šanci“?

Vadí vám, když při závodě nemáte žádnou šanci vyhrát?

Varianta I: Představ si, že jsi skončil na předposledním místě, ale o trochu jsi se zlepšil oproti předchozímu závod. Jak se cítíš?

Varianta T: Představ, si, že už druhou sezónu většinu času sedíš na lavičce a příliš si nezahraješ. Tvůj tým ale dvakrát po sobě vyhrál ligu.

V tu chvíli má o tebe zájem tým, který většinu zápasů prohrává, ale hrál bys v něm většinu času. Šel bys, nebo bys zůstal?

e) hra a emoce

Jak se při sportu cítíš?

Je pro tebe sport někdy legrace?

Myslíš si, že by sport měl být spíš zábava, nebo spíš dřina (otázka vyřazena po prvním rozhovoru)?

f) playfulness

Jak se cítíte při kompetici?

Kdy jste se naposledy při sportu cítili kreativní, jestli vám otázka dává smysl?

Varianta B pro předchozí otázku: jak často při sportu improvizujete?

Jak často při sportu zkoušíte něco nového?

Jak často si připadáte, že vymyslíte něco nového?

Myslíte si, že se sport nějak projevuje ve vašem životě mimo sport, třeba například, že vás sport dělá hravějšími nebo kreativnějšími?

Připadáte si ve sportu často kompetentní (dobří, schopní)?

Když to srovnáte se školou, je to častěji, nebo méně často?

Kdy se při sportu cítíte dobře, a kdy špatně?

g) obecné otázky II (mimo jiné playfulness)

Vzpomenete si, proč jste se sportem začali?

Dokážete srovnat, co vás na sportu baví teď, a co vás bavilo v minulosti?

Děláte pro sport něco navíc, co vám neřekl trenér?

Kdyby vám po docela náročném tréninku napsal kamarád, ať si s ním a s ostatními kamarády jdete zakopat na hřiště nedaleko od tvého domu, šli byste (nebo jakýkoliv jiný sport)?

Chce se vám sportovat i mimo trénink, nebo máte další zábavné aktivity na děláni?

Kdyby měl den 26 hodin, jak byste ty dvě hodiny navíc využili?

Přemýšleli jste někdy, že skončíte se sportem, abyste měli více času na jiné, zábavnější aktivity? Dovedete si představit aktivitu, kterou byste dokázalo dělat stejně často jako sport? (která by sport dokázala nahradit...).

h) otázky na závěr

Přijde vám, že má sport nějaký vliv na váš život mimo sport, tedy když nesportujete? Jaký?

Pomáhá vám sport v něčem?

Chtěli byste sport dělat až budete dospělí, nebo třeba do konce života?

Chtěli byste ještě něco říct?

Dodatečné otázky:

Přemýšleli jste někdy, že skončíte se sportem?

Proč ses rozhodl neskončit?

Myslíš, že za to může předchozí zkušenost?