Trénink v basketbalu dětí a mládeže? Mějme trpělivost!

Michael Velenský, KSH UK FTVS, Praha

Příspěvek prezentuje stručné shrnutí některých poznatků, k nimž jsme dospěli na základě dlouholetého pozorování a analýz herně výkonových projevů dětí a mládeže. Smysl takto pojatého šetření je spatřován v pochopení a zviditelnění procesuálních aspektů učení herním dovednostem v kontextu didaktické a apercepční interakce. Poznatky jsou určeny především praxi českého basketbalu dětí a mládeže. Praxí míníme oblast sportovního tréninku, tj. oblast dlouhodobé - plánovité přípravy se zaměřením na rozvoj a kultivaci herního výkonu. Již delší dobu se ukazuje, že tato praxe je značně netrpělivá a v honbě za výsledky či okamžitými úspěchy v soutěžích má tendenci urychlovat proces učení. Tím se dopouští celé řady vážných omylů. Výsledky nejsou patrné okamžitě, ale bohužel až v době, kdy se konstatuje jen velmi obtížná náprava (viz Velenský, 2008).

Pozorování a analýzy jsme realizovali většinou přímo v prostředí tréninkového procesu a utkání hráčů (družstev) různých věkových a výkonových kategorií v ČR. Poznatky, ověřované mimo jiné i četnými rozhovory s trenéry a s odborníky v oblasti teorie a didaktiky sportovních her, mají v aspektech rozvoje a kultivace herního výkonu obecnější platnost a zároveň podporují četná zjištění v teoriích motorického učení (např. Hošek a Rychtecký, 1975; Schmidt, 1991). Jedná se o :

1. Vývoj dovednostního výkonu se zejména zpočátku neodvíjí příliš rychle. Přičítáme to dvěma skutečnostem. Za prvé tomu, že začátečnické příznaky (viz VELENSKÝ, 1988, 1990) jsou hráčům i družstvům přirozené a přetrvávají i přes proces učení dokonalejšímu provedení velmi dlouhou dobu, při nedůslednosti dokonce až do dospělosti. Usuzujeme, že proces učení herním dovednostem probíhá zpočátku, avšak delší dobu přes hranici představ (chápání) začátečníků o basketbalu a toho, co od nich očekávají trenéři. Tím se ale tento proces zpomaluje. Je totiž nejdříve třeba hráče (nenásilně) přesvědčit o tom, že jejich představy jsou chybné, jakkoli přirozené a že snižují efektivitu jejich výkonu. Teprve potom přináší učení své pozitivní výsledky.

Druhou skutečností se poukazuje na problém rozsahu učiva. Z problému pak vycházejí otázky typu „s čím začít“, „na co se zaměřit“, „jak postupovat při výběru učiva“, „jak postupovat v ohledu na dlouhodobější perspektivy rozvoje herního výkonu“?

Basketbalové učivo je relativně obsažné a v podmínkách motorického učení velmi komplikované. Představy, kalkulující s jeho snadným a rychlým osvojením, jsou mylné. U dětí a mládeže je třeba věnovat prvořadou pozornost „přirozené“ lokomoci (obecně chůzi, běhům, skokům, vrhům a hodům), nervově svalové koordinaci v relativně složitějších pohybech, tj. obratnosti (lezení, šplhání, kotouly) a základům sportovní hry, tj. herním činnostem jednotlivce.

2. Vývoj dovednostního výkonu není přímočarý. Odvíjí se po značně složitých křivkách (nepravidelné spirále), kdy např. konstatujeme, že to, co se hráči už „dávno“ naučili, „zase“ neumí a že se k tomu musíme znovu vracet. Je to jeden z průvodních znaků motorického učení a nemusí nutně vyvolávat skepsi, pokud ale nejde o dlouhodobější stagnaci. Náznaky této stagnace se projevují tak, že hráči nedovedou – alespoň částečně – využít dlouho osvojované dovednosti v utkáních.

Hlavní příčinu zmíněného konstatování spatřujeme v procesech zapomínání. Hráči mají sklon zapomínat především ty dovednosti, které v průběhu učení nepřešly „přes práh“ jejich začátečnické způsobilosti. Logicky se potom vrací k tomu, co je jim z hlediska provedení přirozenější, co jim lépe vyhovuje.

Druhou příčinu dáváme opět do spojitosti s rozsahem basketbalového učiva a s podmínkami pro jeho učení. Stává se, že nově osvojovaná dovednost může částečně nebo úplně potlačit již dříve nacvičenou a používanou zkušenost. V teoriích motorického učení je tento princip zapomínání vysvětlován pojmem „interference“ (HOŠEK a RYCHTECKÝ, 1975, s. 111). Dokladem z basketbalové praxe mládeže může být např. dovednost střelby, kdy shledáváme, že po určité době nácviku střelby z místa vytlačuje tento způsob provedení z herního výkonu střelbu v pohybu.

Proces zapomínání nás upozorňuje na nutnost **opakování**. Ve sportovním tréninku je třeba nejenom zařazovat nové činnosti, ale také se vracet k již dříve osvojovaným. Tuto didaktickou okolnost vnímáme v celém rozsahu dlouhodobého rozvoje a kultivace herního výkonu. To znamená, že má platnost i pro seniorské kategorie. Zvlášť silně se však vyjímá u mládeže.

3. Teoretické předpoklady pro stanovení obtížnosti, resp. jednoduchosti, pohybových úkolů jsou pro praxi velmi relativní. Přesné vymezení toho, co je pro podmínky efektivního učení dětí a mládeže optimální, a to jak z hlediska přístupu hráčů, jejich motivace a jejich reakcí (pohybových odpovědí), tak z hlediska učebních požadavků, neexistuje. Přestože v praxi nacházíme velký zájem o uspokojivé řešení tohoto problému, nezbývá než konstatovat, že představy hráčů se často nekryjí s představami trenérů (učitelů) a že očekávání trenérů mnohdy značně předbíhá realitu možností či schopností hráčů. Ani odborná literatura není v tomto směru jednoznačná (proto hovoříme o relativitě teoretických předpokladů), jakkoli některá její obecnější tvrzení a doporučení nechceme zpochybňovat. Tyto podklady se navíc zabývají převážně školní TV, v níž nároky na proces učení nejsou ve srovnání se sportovním tréninkem tak vysoké.

Nastolený problém lze dokumentovat těmito konkrétními příklady:

- Hráčům lépe vyhovuje činnost, v níž mají příležitost k spontánním projevům. Jedná se o aktivity, které přímo s učením nemusí ani souviset a které zařazujeme např. formou různých soutěží, závodů, modifikovaných sportovních her či průpravných her pro zpestření. Tyto činnosti nezatracujeme. Často nás v těchto projevech upozorňují na některé rysy charakteru (např. malá ctižádostivost, malá vůle, nechuť se podřizovat);
- Hráči se někdy neradi přizpůsobují novému učivu. Sklony jsou velmi výrazné (jakkoli někdy skryté) a různorodé: od pejorativních úsudků o trenérovi typu *„co to zase po nás chce!?“* (slušně řečeno), přes vzájemné zesměšňování hráčů (*„ty si ale blbec“*) nebo zesměšňování vlastní neschopnosti (*„hihihi… pane trenére můžu jít na záchod?“*)… až po křečovitá provedení snaživých jedinců (*„nejraději bych s tím praštil“*);
- Hráči dlouho neudrží pozornost na plnění úkolů v průpravných a herních cvičeních I. typu (PC I, HC I). Tyto úkoly jsou zdánlivě jednoduché, ale vyžadují naprostou přesnost provedení v požadavcích automatizace. Jde např. o odhazování míče zápěstím před sebe při nácviku střelby, správný pohyb paží a zápěstí při osvojování dovednosti přihrávat, o detaily v činnostech hráčů při nácviku součinnosti. Projevy neudržení pozornosti na požadované činnosti se odrážejí jednak na zhoršené kvalitě provedení, jednak v samovolném přechodu na jinou - spontánnější činnost (zlobí, nudí se, střílejí si na koš – **inhibiční efekt**). Důraz na detaily v těchto typech úkolů je však nutný;
- I relativně jednoduché činnosti (např. uvolňování s míčem na místě, pohyb v obranném postoji, náhlé změny směru a rychlosti při pohybu bez míče) dělají hráčům při zaměření na detailnost provedení velké potíže. Navíc se objevuje tendence tyto činnosti podceňovat (*„Proč to děláme?“ „Proč raději nestřílíme na koš?“ „Proč nehrajeme?“*);
- Kvalita provedení činností se mění (zhoršuje se) transpozicí úkolů z PC 1 nebo z HC 1 do PC 2, HC 2 nebo do průpravné hry. Zejména se jedná o činnosti, jejichž pohybová struktura není dostatečně zautomatizována;

- Při nácviku součinnosti v herních kombinacích nebo v herních systémech jsou patrné příznaky ukvapenosti, urychlování činností a zmenšování rozestavení. Vlivem nepozornosti nebo nepochopení činnosti může naopak docházet k nežádoucímu zpomalení a k nerozhodnosti. Lze registrovat při aplikaci ve všech metodicko-organizačních formách (MOF);
- Hráči mají velké potíže v typech úkolů, které ve smyslu alternativního řešení vyžadují rychlá a správná rozhodnutí. Tyto úkoly jsou více zaměřené na kognitivní procesy v požadavcích „čti hru". Často stačí dva poněkud rozdílně podněty např. v PC 2. Zmíněné potíže pak svádí hráče (ale i trenéry) ke konstatování přílišné náročnosti s důsledkem nezájmu pokračovat dál;
- Hráči ztrácí rychle pozornost při dlouhém a komplikovaném vysvětlování organizace a obsahu zařazované MOF. Výsledkem je nepřesná a chaotická realizace činnosti;
- Hráči někdy nelibě nesou poskytování zpětných informací (*„co zase dělám blbě?"*) - zejména ve cvičeních a při činnostech, které považují za jednoduché. Myslí si totiž, že jde o jejich kritiku;
- Hráči projevují pozitivně vyšší motivaci, pochopí-li předem smysl a účelnost činností. Naopak motivace klesá, postrádají-li jejich význam. Platí zejména pro opakování již dříve osvojovaných stejných aktivit (*„Proč to zase děláme?" „Proč to znovu opakujeme, když jsme to dělali minule?"*);
- Hráčům se někdy nechce z různých příčin trénovat, učit se. V těchto příčinách se mohou ukrývat špatná nálada, emoční napětí, únava z vyučování ve škole … Stačí nepříznivý psychický stav jednoho, dvou hráčů (tyto stavy se přenášejí na ostatní) a rovnováha didaktické interakce se silně naruší;
- Hráči, kteří participují na sportovním tréninku nikoli dobrovolně (z vlastního zájmu, z vlastního přesvědčení), ale z donucení (např. na přání rodičů, *„aby to dělal"*), se velmi obtížně přizpůsobují podmínkám učení. Takoví hráči, zejména je-li jich víc, v družstvu často vytvářejí špatné didaktické klima.
- Mezi dívčí a chlapeckou populací (hráček a hráčů) existují zjevné rozdíly v přístupech k zadávaným úkolům a k jejich plnění.
- Každé vývojové období (mladší školní věk, starší školní věk, dospívání) přináší v podmínkách učení herním dovednostem poněkud odlišnější problémy.

4. Teoretické předpoklady motorického učení, a to zejména v aspektech různých typů dovedností, nás nutí konstatovat, že stupeň (úroveň) osvojení či zvládnutí herních dovedností lze objektivně určit pouze prostřednictvím jejich realizace a výskytu v herních podmínkách.

Naše praxe má tendenci redukovat konstrukt herní dovednosti (herních dovedností) pouze na hledisko způsobu provedení, tj. na technickou stránku a málo si všímá toho, jak hráči dokáží osvojované činnosti využít v rámci herního výkonu. Tím také pomíjí význam psychologické determinanty herního výkonu, tj. význam zejména kognitivních procesů (vnímání, myšlení a rozhodování) navádějící hráče k výběru – volbě činnosti pro efektivní řešení herních situací.

Opatření v rámci tvorby podmínek pro učení herním dovednostem spočívá především v uvědomění si celistvosti herní dovednosti, a to jak v tom čemu laicky říkáme technická stránka, tak také v tom, co označujeme jako taktická stránka. Vlastní praktická realizace nás pak přivádí hned od samého počátku specializované přípravy hráčů k využití všech MOF, u dětí zejména k různým průpravným hrám a k modifikovaným utkáním (ve smyslu zjednodušených pravidel a menšího počtu hráčů).

Nicméně je potvrzeno, že se tzv. herní (taktické) myšlení nevyvíjí příliš rychle a že od hráčů vyžaduje relativně dlouhodobé zkušenosti. Proto se také v celosvětovém měřítku setkáváme

čím dál, tím častěji s heslem, spíše ale s imperativem: **NECHME DĚTI HRÁT!** My dodáváme: A mějme s nimi trpělivost.

Hlavní bibliografické citace:

HOŠEK, V., RYCHTECKÝ, A. *Motorické učení*. Praha : SPN, 1975.
SCHMIDT, R. *Motor learning and performance. From principles to practice*. Champagne (Il.) : Human Kinetics, 1991.
VELENSKÝ, M. Rozbor herního projevu začátečníků v basketbalu. *Tělesná výchova mládeže*, 55, 4, 1988, s. 146-158.
VELENSKÝ, M. Individuální a týmový herní výkon v basketbalu začátečníků. *Zpravodaj VBS*, 56/1990, s. 42-53.
VELENSKÝ, M. *Pojetí basketbalového učiva pro děti a mládež*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1480-9.