

**ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

Του
Ιωάννη Τζιουμάκη

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού
Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης
Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και
του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Μεγιστοποίηση Αθλητικής
Επίδοσης ή Απόδοσης».

Κομοτηνή

2009

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1η Επιβλέπουσα: Μαρία Μιχαλοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια

2ος Επιβλέπων: Νικόλαος Αγγελούσης, Αναπλ. Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Αναπλ. Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ιωάννης Τζιουμάκης: Προσαρμογή και Έλεγχος Αξιοπιστίας του Συστήματος
Αξιολόγησης Προπονητικής Συμπεριφοράς.
(Με την επίβλεψη της κας. Μαρίας Μιχαλοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτριας)

Σκοπός της έρευνας ήταν η προσαρμογή σε Ελληνικό πληθυσμό του Coaching Behavior Assessment System (CBAS, Smith, Smoll & Hunt, 1977a) και ο έλεγχος της αξιοπιστίας του οργάνου συστηματικής παρατήρησης ως μέσου καταγραφής, κωδικοποίησης και ανάλυσης της προπονητικής συμπεριφοράς προπονητών-τριών αθλητών-τριών αναπτυξιακών ηλικιών Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης. Για την μετάφρασή του στα ελληνικά ακολουθήθηκε η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης. Για την διερεύνηση της αξιοπιστίας του οργάνου πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των καταγεγραμμένων προπονητικών συμπεριφορών από τον ερευνητή και δυο εκπαιδευμένους παρατηρητές για κάθε άθλημα, με βιντεοσκοπημένη ανάλυση. Με τη μέθοδο της συνεχούς κωδικοποίησης μέσω του Συστήματος Αξιολόγησης Προπονητικής Συμπεριφοράς (ΣΑΠΣ) αξιολογήθηκαν παράμετροι της ανατροφοδότησης που αντιστοιχούν στις δύο κύριες κατηγορίες του οργάνου: α) Προπονητικές συμπεριφορές ως αντίδραση σε συμπεριφορές των αθλητών και β) Προπονητικές συμπεριφορές που δεν εκδηλώθηκαν ως απάντηση σε προηγούμενο ερέθισμα. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 Προπονητές-τριες Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης αθλητών-τριών αναπτυξιακών ηλικιών και τα αποτελέσματα εξήχθησαν από 20 προπονητικές μονάδες ομάδων από την ευρύτερη περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας. Τα αποτελέσματα όσον αφορά την αξιοπιστία της Ελληνικής εκδοχής του οργάνου κυμάνθηκαν σε αποδεκτά επίπεδα τόσο μεταξύ των παρατηρητών (.83), όσο και μεταξύ κωδικοποιήσεων για τον κάθε παρατηρητή (.85). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται πως το Σύστημα Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς αποτελεί αξιόπιστο όργανο καταγραφής, κωδικοποίησης και αξιολόγησης προπονητικών συμπεριφορών προπονητών-τριών αθλητών-τριών αναπτυξιακών ηλικιών.

Λέξεις Κλειδιά: *CBAS, Ανατροφοδότηση, Προπονητική Συμπεριφορά, Συστηματική Παρατήρηση.*

ABSTRACT

Ioannis Tzioumakis: Adaptation and Reliability Examination of the Hellenic Version of Coaching Behavior Assessment System

(Under the supervision of Maria Michalopoulou, Associate Professor)

Purpose of the present study was the adaptation of the Coaching Behavior Assessment System (CBAS, Smith, Smoll & Hunt, 1977a) for Greek population and the reliability examination of the Greek version (CBAS-Gr) of the systematic observation instrument for coding and assessing Basketball and Team Handball coaching behaviors of developmental ages' coaches. All of the CBAS categories were carefully translated from English to Greek by Greek-English native speakers and then translated back by two professionals, both experts in the field of sport psychology. The coaching behaviors were assessed by the researcher and two trained observers for each sport, through video analysis. In an event recording procedure, the CBAS-Gr was used for the assessment of the feedback patterns that corresponded to the instrument's two main categories: a) Reactive behaviors, as responses to immediately preceding player and team behaviors, and b) Spontaneous behaviors, which are initiated by the coach and are not responses to immediately preceding events. Ten Basketball and Team Handball developmental ages' coaches participated in the study and the results were obtained from twenty training sessions of Central Macedonian athletic clubs of Hellas. The average reliability coefficients were .83 for interobserver and .85 for intraobserver agreement. The findings indicate that the Hellenic version of the CBAS is a reliable instrument for coding and assessment of coaching behaviors of developmental ages' coaches.

Key Words: *CBAS, Feedback, Coaching Behavior, Systematic Observation*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	iv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	viii
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	 1
Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσω οργανωμένων μορφών Αθλητισμού	1
Προπονητική αποτελεσματικότητα.....	5
Αναγκαιότητα των οργάνων συστηματικής παρατήρησης.....	5
Υποθέσεις	8
Ορισμοί.....	9
Περιορισμοί.....	10
Οριοθέτηση.....	10
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	 12
Εξέλιξη της έρευνας για την προπονητική συμπεριφορά στην Αθλητική Ψυχολογία.....	12
Η ανάλυση της προπονητικής συμπεριφοράς στην Αθλητική Ψυχολογία.....	14
Η Συστηματική Παρατήρηση στην ανάλυση της συμπεριφοράς.....	15
Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας στον Αθλητισμό.....	18
Το πολυδιάστατο μοντέλο ηγεσίας.....	18
Το μοντέλο προπονητικής αποτελεσματικότητας.....	20
Το διαμεσολαβητικό μοντέλο ηγεσίας (Γνωστικό-Διαμεσολαβητικό).....	21
Διερεύνηση της προπονητικής συμπεριφοράς μέσα από το πρίσμα του Γνωστικού-Διαμεσολαβητικού μοντέλου ηγεσίας.....	22
Πρόγραμμα προπονητικής αποτελεσματικότητας.....	23
Επίδραση της Προπονητικής Συμπεριφοράς στην ψυχολογική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών.....	24

Αντίληψη των προπονητών-τριών σχετικά με την απόδοση των αθλητών-τριων τους και πώς αυτή επιδρά στην συμπεριφορά τόσο των προπονητών-τριών αλλά και των αθλητών-τριων.....	26
Το Σύστημα Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς.....	29
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	35
Δείγμα.....	35
Διαδικασία προσαρμογής του οργάνου μέτρησης.....	35
Συλλογή δεδομένων.....	36
Διαδικασία καταγραφής.....	36
Όργανο μέτρησης.....	39
Αξιοπιστία του οργάνου.....	42
Στατιστική ανάλυση.....	44
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	45
Αποτελέσματα αναλύσεων αξιοπιστίας.....	45
Αποτελέσματα αναλύσεων κωδικοποίησης συμπεριφορών.....	50
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	53
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	60
Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή.....	61
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	62
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	83
Παράρτημα 1: Κατηγορίες Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς (ΣΑΠΣ).....	83

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συντελεστές συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις Προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.....	46
Πίνακας 2. Συντελεστές συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις Προπονήσεις Χειροσφαίρισης.....	47
Πίνακας 3. Συντελεστές συμφωνίας του ίδιου παρατηρητή για τις Προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.....	47
Πίνακας 4. Συντελεστές συμφωνίας του ίδιου παρατηρητή για τις Προπονήσεις Χειροσφαίρισης.....	48
Πίνακας 5. Κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανά ζεύγη παρατηρητών Καλαθοσφαίρισης.....	48
Πίνακας 6. Κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανά ζεύγη παρατηρητών Χειροσφαίρισης.....	49
Πίνακας 7. Κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανά ζεύγη παρατηρητών και για τα δυο αθλήματα.....	49
Πίνακας 8. Συντελεστές συμφωνίας μεταξύ του ερευνητή και των παρατηρητών για το σύνολο των προπονήσεων.....	50
Πίνακας 9. Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών ανά προπόνηση Καλαθοσφαίρισης.....	50
Πίνακας 10. Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών ανά προπόνηση Χειροσφαίρισης.....	51
Πίνακας 11. Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών ανά προπόνηση στο σύνολο των προπονήσεων.....	52

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Σχηματική αναπαράσταση των κατηγοριών Συμπεριφοράς του CBAS.....	41
---	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ASUOI	Arizona State University Observational Instrument
CAI	Coaching Analysis Instrument
CBAS	Coaching Behavior Assessment System
CBAS-Gr	Coaching Behavior Assessment System-Greek
CBAI	Coaching Behavior Assessment Inventory
CBQ	Coaching Behavior Questionnaire
CBRF	Coaching Behavior Recording Form
CBS-S	Coaching Behavior Scale for Sport
CET	Coaching Effectiveness Training
ColAt	Collaboration Analysis Tool
ΚΦΑ	Καθηγητής-τρια Φυσικής Αγωγής
LSS	Leadership Scale for Sport
MML	Mediational Model of Leadership
MM	Multidimensional Model (of leadership)
PFAI	Performance Failure Appraisal Inventory
RLSS	Revised Leadership Scale for Sport
ΣΑΠΣ	Σύστημα Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς

ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ο αθλητισμός αποτελεί ένα σύνθετο ψυχοκοινωνικό πλέγμα όπου παρέχεται η δυνατότητα σε επιστήμονες που ασχολούνται με την ανάλυση της συμπεριφοράς να εξετάσουν σημαντικά ζητήματα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Το αθλητικό περιβάλλον καθίσταται ελκυστικό ερευνητικό πεδίο για συγκεκριμένους λόγους είναι ένα “φυσικό” περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα λαμβάνουν ενεργά πολλούς διαφορετικούς ρόλους (αθλητές-τριες, προπονητές-τριες, γονείς, διαιτητές), ώστε ψυχολογικές διαδικασίες και παράμετροι εξαρτώμενες από το περιβάλλον αυτό μπορούν να παρατηρηθούν και να αναλυθούν με μεγάλο βαθμό οικολογικής εγκυρότητας. Επίσης, το αθλητικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό πεδίο όπου συντελούνται διεργασίες οι οποίες οδηγούν το άτομο σε ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη (Smoll & Smith, 2006). Μάλιστα η συμμετοχή των νέων σε οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες αναφέρεται πως αποτελεί ισχυρό δείκτη πρόγνωσης για την ανάπτυξη ενηλίκων με υψηλό επίπεδο σωματικής και ψυχοκοινωνικής υγείας, όσο και ικανότητας επίτευξης σε αθλητικές και μη δραστηριότητες (Zarrett, Lerner, Carrano, Fay, Peltz, & Li, 2008). Εξαιτίας των ανωτέρω λοιπόν, παρατηρείται ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός ερευνών στο πεδίο της Αθλητικής Ψυχολογίας να εστιάζει στην επίδραση που ασκεί η ενασχόληση με τον αθλητισμό στην ψυχολογική ανάπτυξη των νέων αθλητών (Brustad, Babkes & Smith, 2001; Malina & Clark, 2003; Smoll & Smith, 2002a; Weiss, 2004).

Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσω οργανωμένων μορφών Αθλητισμού

Με την συμμετοχή των νέων σε οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες να αυξάνεται αλματωδώς τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον για την διερεύνηση της επίδρασης των οργανωμένων μορφών αθλητισμού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών επίσης διευρύνεται. 2.2 εκατομμύρια παιδιά στον Καναδά (αριθμός που αποτελεί το 54% των παιδιών της χώρας) (Corbeil, 2000) και περίπου 35 εκατομμύρια παιδιά στις Η.Π.Α. (Weiss & Hayashi, 1996) συμμετέχουν σε οργανωμένα αθλητικά προγράμματα στο σχολείο και έξω από αυτό, και παρά το γεγονός πως υπάρχουν διαρκώς αυξανόμενα

αποτελέσματα δημογραφικών ερευνών παρουσιάζουν έναν συνεχώς μειούμενο βαθμό φυσικής δραστηριότητας και αυξητικές τάσεις στην παχυσαρκία των νέων, φαίνεται πως η συμμετοχή των νέων σε οργανωμένα αθλητικά προγράμματα παρουσιάζει αύξηση (Smith, Green & Roberts, 2004).

Σε πρόσφατη έρευνα των Côté και Fraser-Thomas (2007), αναφέρεται πως η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες μορφές αθλητισμού φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση σε τρεις ουσιώδεις παραμέτρους για την ανάπτυξη τους: Πρώτον, η συμμετοχή σε οργανωμένα αθλητικά προγράμματα προσφέρει ευκαιρίες για αυξημένη φυσική δραστηριότητα κάτι που επιδρά θετικά στην προαγωγή της γενικότερης υγείας τους. Επίσης, επί μακρόν οι οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες θεωρούνταν ως ισχυρός παράγοντας ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των νεαρών αθλητών, προσφέροντάς τους την ευκαιρία για απόκτηση δεξιοτήτων ζωής όπως συνεργατικότητα, πειθαρχία, ηγετική συμπεριφορά και αυτοέλεγχο. Τέλος η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων αποτελεί μια εξίσου σημαντική προσφορά του αθλητισμού στην γενικότερη ανάπτυξη των νεαρών αθλητών και αποτελεί θεμέλιο για την δημιουργία μελλοντικών ολοκληρωμένων ενήλικων αθλητών.

Ωστόσο, στοιχεία άλλων ερευνών υποστηρίζουν πως η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες δεν έχει απόλυτα θετική ή αρνητική επίδραση, αλλά αυτή εξαρτάται κυρίως από την αλληλεπίδραση αθλητή-προπονητή (Smoll et al., 2006), αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητες αυτές είναι δομημένες, από την καθοδήγηση που δέχονται τα παιδιά και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα του κάθε παιδιού (Rarick, 1969). Θετική σχέση αθλητή-προπονητή είναι πιθανόν να ενισχύσει την σωματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του αθλητή, την αυτοαποτελεσματικότητα του, αξίες και δεξιότητες ζωής, και να προάγει την δια βίου άσκηση. Αντίθετα, αρνητική σχέση αθλητή-προπονητή δημιουργεί δυσχέρειες, καλλιεργεί την ανάπτυξη δυσλειτουργικών συμπεριφορών, προξενεί άγχος και φθορά στις διαπροσωπικές σχέσεις (Côté, 2002; Ewing, Seefeldt & Brown, 1997; Martens, 1997; Smith & Smoll, 2002). Όπως τονίζουν άλλωστε και οι Fraser-Thomas, Côté και Deakin (2005), το χάσμα μεταξύ των θετικών και των αρνητικών επιδράσεων των αθλητικών προγραμμάτων σε νέους θα γεφυρωθεί μόνο όταν η σωματική υγεία, η σωστή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η δια βίου συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες θα αποτελούν τα μόνα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της ενασχόλησης των παιδιών με τις οργανωμένες μορφές αθλητισμού.

Αποτελέσματα ερευνών με συνέπεια φανερώνουν πως το είδος της ηγετικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι προπονητές-τριες, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας της ενασχόλησης με τον αθλητισμό. Το γεγονός αυτό είναι κατανοητό αν ληφθεί υπόψη ο κυρίαρχος, ηγετικός ρόλος του προπονητή-τριας μέσα στο αθλητικό περιβάλλον, του οποίου η επιρροή συχνά επεκτείνεται και πέρα από αυτό, και σε άλλες πτυχές της ζωής των αθλητών καθώς ο προπονητής-τρια ως ενήλικας μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα σημαντική μορφή όχι μόνο μέσα στο αθλητικό περιβάλλον αλλά γενικότερα στην ζωή ιδίως νεαρών αθλητών. Σε έρευνα μεγάλου δείγματος παιδιών, ο προπονητής-τρια αποτιμήθηκε ως καταλληλότερος σε σχέση με τους γονείς να εμπνεύσει στα παιδιά κίνητρα για απόδοση και επίτευξη (Smith, Smoll, & Smith, 1989). Επιπλέον ο προπονητής-τρια, εκτός της παροχής ανατροφοδότησης μπορεί να παρέχει και τεχνικές οδηγίες που οδηγούν σε υψηλών επιδόσεων αθλητικές ικανότητες, ασκώντας με αυτόν τον τρόπο επιρροή στην ανάπτυξη θετική αυτοεικόνας των παιδιών (Smith & Smoll, 1991; Smoll & Smith, 1989).

Δεδομένου του κυρίαρχου ρόλου που έχει ο προπονητής-τρια στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των αθλητών, η διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν συγκεκριμένες προπονητικές μέθοδοι και συμπεριφορές θα αποκάλυπτε αξιοσημείωτα αποτελέσματα, τα οποία σε συνδυασμό με αποδεδειγμένης αποτελεσματικότητας παρεμβάσεις τροποποίησης συμπεριφοράς, θα συνέβαλαν στην ανάπτυξη προπονητικών προγραμμάτων που οδηγούν στην βελτίωση δεξιοτήτων των προπονητών-τριών που αφορούν τόσο την προπονητική καθοδήγηση όσο και την ανάπτυξη αποτελεσματικών διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτά με την σειρά τους θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην δημιουργία θετικότερου προπονητικού περιβάλλοντος προάγοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ευεργετικών ψυχολογικών αποτελεσμάτων (Smoll et al., 2006.)

Ο προπονητής-τρια παράλληλα έχει αναγνωρισθεί ως ένας σημαντικός κοινωνικοποιητικός παράγοντας στον χώρο του αθλητισμού (Horn, 2002; Smoll et al., 2002). Σε όλο το εύρος του αθλητικού φάσματος, από τον αναπτυξιακό και τον μαζικό αθλητισμό, έως τον αθλητισμό υψηλών επιδόσεων, ο τρόπος με τον οποίο οι προπονητές-τριες δομούν την προπονητική διαδικασία και κατευθύνουν το αθλητές-τριες τόσο στην προπόνηση όσο και στον αγώνα, οι διαδικασίες που οδηγούν στην λήψη των αποφάσεών τους, η ποσότητα και η ποιότητα της παρεχόμενης ανατροφοδότησης προς τους αθλητές-τριες, το είδος και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους αθλητές-τριες τους, και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν για να τους παρακινήσουν έχουν

σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά, στις σκέψεις, στις γνωστικές διεργασίες και τις συναισθηματικές αποκρίσεις τους (Chelladurai, 1993; Horn 1987, 2002; Mageau & Vallerand 2003; Murray & Mann 2001; Smoll et al., 2002).

Ακόμη, όταν η αλληλεπίδραση αθλητή-προπονητή λαμβάνει χώρα σε μια αναπτυξιακή περίοδο, η αυτοεπιβεβαίωση και η ανάπτυξη συνείδησης αναφορικά με την θέση του παιδιού μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, συνθέτουν ένα πλαίσιο ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη αντίληψης του εαυτού (Rosenberg, 1979; Scanlan, 1988). Επιπρόσθετα, σημαντικός αριθμός μελετών φανερώνει πως η ανατροφοδότηση που παρέχουν οι προπονητές-τριες και η θετική αντίληψη που έχουν οι αθλητές-τριες για τον προπονητή-τριας τους πιθανότατα οδηγεί σε αυξημένη αντιλαμβανόμενη ικανότητα από πλευράς αθλητών, η οποία με την σειρά της οδηγεί σε αυξημένη εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες (Allen & Howe, 1998; Amorose & Horn, 2000, 2001; Black & Weiss, 1992; Hollembeak & Amorose, 2005; Henderlong & Lepper 2002; Horn 1987, 2002; Mageau et al., 2003). Η ανωτέρω άποψη έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο την Θεωρία Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory) (Deci & Ryan, 1980), η οποία είναι μέρος της περιεκτικότερης Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ως πλαίσιο στην έρευνα για την εσωτερική παρακίνηση στο πεδίο του αθλητισμού.

Η σπουδαιότητα της παρακίνησης έγκειται στο γεγονός πως όσοι αθλητές-τριες παρουσιάζουν υψηλό βαθμό εσωτερικής παρακίνησης στην ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό είναι πολύ πιθανότερο να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να επιδείξουν υψηλότερο επίπεδο εκμάθησης δεξιοτήτων σε σχέση με άλλους αθλητές-τριες που είναι περισσότερο εξωτερικά παρακινημένοι (Vallerand , 1997; Vallerand & Losier, 1999; Weiss & Ferrer-Caja, 2002). Ο Ryan και συν. (2000) υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία αποδίδει μεγάλη αξία στην παρακίνηση για τον απλούστατο λόγο ότι η παρακίνηση παράγει αποτελέσματα. Η δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης οπότε είναι προτεραιότητα των ανθρώπων που κατέχουν ηγετικό ρόλο (συμπεριλαμβανομένων των γονέων και προπονητών-τριών) στο να δραστηριοποιούν άλλους. Η αναζήτηση των παραγόντων λοιπόν που σχετίζονται με την ανάπτυξη εσωτερικά παρακινούμενων συμπεριφορών είναι ουσιώδης ερευνητικός στόχος.

Προπονητική Αποτελεσματικότητα

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας σχετικά με την προπονητική αποτελεσματικότητα αφορά την αναζήτηση των χαρακτηριστικών, των γνωστικών διεργασιών, των ικανοτήτων, των τεχνικών και στρατηγικών και των συμπεριφορών που αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικές. Σύμφωνα με την ανωτέρω ερευνητική προσέγγιση, είτε το ποσοστό νικών-ηττών είτε οι θετικές ψυχοκοινωνικές επιδράσεις των προπονητικών συμπεριφορών πάνω στους αθλητές-τριες (υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, υψηλή αυτοεκτίμηση, υψηλή εσωτερική παρακίνηση και υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και διασκέδασης από την ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες) είναι αυτό που προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα στην προπονητική διαδικασία (Horn, 2008).

Ενώ ο προπονητής-τρια αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα προσδιορισμού της ποιότητας της ενασχόλησης με τον αθλητισμό και της επιρροής που θα ασκήσει στον νεαρό αθλητή-τρια, παραδόξως, πολύ λίγη ερευνητική προσπάθεια έχει γίνει για την διερεύνηση και τον καθορισμό των αποτελεσματικότερων προπονητικών συμπεριφορών, και τον παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητά τους (Feltz, Chase, Moritz, Sullivan, 1999; Williams, Kenow, Jerome, Rogers, Sartain & Darland, 2003). Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έως σήμερα στο πεδίο της προπονητικής συμπεριφοράς εστιάζουν είτε μόνον στον προπονητή-τριας (π.χ. Chelladurai & Saleh, 1980a, 1980b), είτε στην παρατήρηση του προπονητή-τριας (π.χ. Lacy & Darst, 1985), είτε στην αντίληψη που έχουν οι αθλητές-τριες για τον προπονητή-τριας τους (π.χ. Jones, Armour, & Potrac, 2003; Potrac, Jones, & Armour, 2002) περιορίζοντας όμως με αυτόν τον τρόπο την εξέταση και άλλων σημαντικών παραμέτρων που επηρεάζουν την τελική απόδοση όπως η αλληλεπίδραση αθλητή – προπονητή-τριας.

Αναγκαιότητα των οργάνων συστηματικής παρατήρησης

Παρά το γεγονός πως η παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης από τον προπονητή-τριας θεωρείται δεδομένη, έρευνες αποκάλυψαν πως η παραπάνω άποψη τίθεται υπό αμφισβήτηση. Οι Franks και Miller (1986, 1991) στις εργασίες τους αναφέρουν πως ακόμη και προπονητές-τριες διεθνούς επιπέδου ανακάλεσαν σωστά μόνο μέρος (30%) των σημαντικών παραγόντων που καθορίζουν υψηλή ικανότητα απόδοσης στο ποδόσφαιρο, ενώ από στοιχεία που συνέλεξαν μετά από παιχνίδια, ήταν μόνο κατά 45% ορθοί στις εκτιμήσεις τους σχετικά με το τι συνέβη κατά την διάρκεια του

αγώνα. Ακόμη ο Franks (1993), σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν προπονητές-τριες Ενόργανης Γυμναστικής, υπογραμμίζει πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ έμπειρων και αρχάριων προπονητών-τριών όσον αφορά την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν διαφορές στην απόδοση των αθλητών τους. Μάλιστα, στα συμπεράσματα ο ερευνητής αναφέρει πως οι έμπειροι προπονητές-τριες ήταν πιθανότερο να αναφέρουν διαφοροποίηση στην απόδοση ακόμη και όταν δεν υπήρχε, έχοντας μάλιστα μεγάλο βαθμό βεβαιότητας για την κρίση τους.

Η ορθότητα των παραπάνω στοιχείων ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επεξεργασία δεδομένων από τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Η αποθήκευση και η μετέπειτα ανάκληση δεδομένων από τη μνήμη, είναι μια περίπλοκη διαδικασία στην οποία ενυπάρχει ο κίνδυνος παρεμβολής από διάφορους παράγοντες όπως προκαταλήψεις, συναισθήματα, υψηλό επίπεδο διέγερσης, οι οποίοι ενδέχεται να δημιουργήσουν μια αντιληπτή απεικόνιση του παιχνιδιού που διαφοροποιείται σημαντικά από αρχεία βασισμένα σε συστήματα παρατήρησης (Maslovat & Franks, 2008).

Σημαντικές ακόμη ήταν οι διαφορές ανάμεσα στις αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές των προπονητών-τριών συγκρινόμενες με τις συμπεριφορές που είχαν καταγραφεί από όργανα συστηματικής παρατήρησης για τα ίδια γεγονότα. Οι Smith και Smoll (1997) σε έρευνά τους παρουσιάζουν ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με νέους αθλητές-τριες και τους προπονητές-τριες τους. Οι περισσότεροι από τους προπονητές-τριες αναπτυξιακών ηλικιών ήταν κυρίως εθελοντές και ενώ ήταν επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα τεχνικής καθοδήγησης, αγνοούσαν βασικές αρχές δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που καλλιεργεί θετικές σχέσεις ανάμεσα σε αθλητή-τρια και προπονητή-τριας όσο και μεταξύ των αθλητών-τριών. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν την σημαντικότητα των προπονητών-τριών ως φορείς κοινωνικής μάθησης για τους νεαρούς αθλητές-τριες αλλά παράλληλα τονίζουν το γεγονός πως υπήρχε άγνοια σχετικά με την ορθή χρήση ενθάρρυνσης, ενίσχυσης και θετικής ανατροφοδότησης και χαρακτηριστικά αναφέρουν πως στην συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν “μακάριοι μέσα στην άγνοιά τους όσον αφορά τις προπονητικές τους συμπεριφορές”, εύρημα με το οποίο συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (Salminen & Liukkonen, 1996).

Μάλιστα οι Smith και συν. (1997) αναφέρουν πως νεαροί αθλητές-τριες ανακαλούσαν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις προπονητικές συμπεριφορές απ’ ότι ο ίδιος τους ο προπονητής-τρια. Οι ερευνητές οδηγήθηκαν λοιπόν στο συμπέρασμα πως οι

προπονητές-τριες έχουν σε μεγάλο βαθμό περιορισμένη αντίληψη των ιδίων των συμπεριφορών που επιδείκνυαν στην προπόνηση και τον αγώνα. Στην προσπάθεια λοιπόν να καταγραφούν και να μελετηθούν με ακρίβεια παράμετροι της προπονητικής συμπεριφοράς αναπτύχθηκαν συστήματα αποτύπωσης και αξιολόγησης της προπονητικής συμπεριφοράς όσον αφορά την ανατροφοδότηση των αθλητών από τον προπονητή-τριας αλλά και πως αυτή εκλαμβάνεται από τους ίδιους τους αθλητές-τριες. Οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες είχαν σαν βάση την χρήση συστηματικής παρατήρησης. Ως συστηματική παρατήρηση ορίζουν οι Darst, Mancini και Zakrajsek (1983) “την διαδικασία που επιτρέπει σε έναν εκπαιδευμένο παρατηρητή, ακολουθώντας κανόνες και ξεκάθαρα καθορισμένες διαδικασίες, να παρατηρεί, να καταγράφει και να αναλύει εκδηλώσεις συμπεριφοράς με την βεβαιότητα πως και άλλοι παρατηρητές, παρακολουθώντας την ίδια αλληλουχία γεγονότων, θα συμφωνούσαν με την καταγραφή του” (σελ 8). Η χρήση της συστηματικής παρατήρησης κατά τις τελευταίες δεκαετίες συντέλεσε σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη νέων διαδικασιών στην προσπάθεια ερμηνείας και αξιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς πλέον αποκαλύπτονται ψυχομετρικές ιδιότητες βασιζόμενες στην άμεση παρατήρηση. Η χρήση της συστηματικής παρατήρησης στο πεδίο του αθλητισμού αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο ο αθλητισμός επιδρά στην αθλητική ανάπτυξη τόσο ενηλίκων όσο και παιδιών.

Προς τον σκοπό αυτό λοιπόν, αναπτύχθηκε σημαντικός αριθμός συστημάτων παρατήρησης και αξιολόγησης της προπονητικής συμπεριφοράς καθώς επιχειρήθηκε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η προπονητική συμπεριφορά επηρεάζει την αθλητική απόδοση ώστε να αναπτυχθεί ένα μοντέλο αποτελεσματικής προπονητικής συμπεριφοράς. Κυριότεροι εκφραστές της προσπάθειας αποτύπωσης της προπονητικής συμπεριφοράς αποτέλεσαν το Arizona State University Observational Instrument (ASUOI, Lacy & Darst, 1984, 1985, 1989; Lacy & Goldston, 1990), το Coaching Analysis Instrument (CAI, Partridge & Franks, 1996), και το Coaching Behavior Recording Form (CBRF, Tharp & Gallimore, 1976) και οι παραλλαγές τους. Το πλέον όμως χρησιμοποιούμενο όργανο μέτρησης του τύπου, της συχνότητας, και της ποιότητας της ανατροφοδότησης που παρέχουν οι προπονητές-τριες στους παίκτες τους αποτελεί το Σύστημα Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς (Coaching Behavior Assessment System, CBAS) που αναπτύχθηκε από τους Smith, Smoll και Hunt (1977a). Τα αποτελέσματα από το σημαντικό ερευνητικό έργο που πραγματοποιήθηκε με την

χρήση CBAS βοήθησε στην βελτίωση της αλληλεπίδρασης αθλητή-προπονητή και την ανάπτυξη προγραμμάτων προπονητικής αποτελεσματικότητας που αποσκοπούσαν στην θετική ψυχολογική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών-τριων.

Στον Ελληνικό χώρο δεν έχουν εκδηλωθεί ερευνητικές προσπάθειες στις οποίες να επιχειρήθηκε η καταγραφή και κατηγοριοποίηση προπονητικών συμπεριφορών καθώς η ύπαρξη κατάλληλων οργάνων, προσαρμοσμένων στον ελληνικό πληθυσμό είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Ένα τέτοιο εγχείρημα θα μπορούσε να αποτελέσει οδηγό για την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης και βελτίωσης των προπονητικών συμπεριφορών και κατ'επέκταση των αθλητικών επιδόσεων στις αθλητικές συνθήκες της χώρας μας.

Σκοπός λοιπόν της εργασίας αυτής ήταν η προσαρμογή του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς (CBAS) των Smith και συν. (1977a) για τον Ελληνικό πληθυσμό, και ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ως μέσο καταγραφής, κωδικοποίησης, και ανάλυσης της Προπονητικής Συμπεριφοράς.

Ερευνητικές υποθέσεις

- α) Η προσαρμογή του οργάνου από την Αγγλική γλώσσα στην Ελληνική δεν θα επηρεάσει την αξιοπιστία του.
- β) Τα αποτελέσματα της καταγραφής των συμπεριφορών με το Σύστημα Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς που θα εφαρμοσθούν σε προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης αθλητών αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 15 ετών θα είναι αξιόπιστα.

Στατιστικές υποθέσεις

- α) H_0 : Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των δυο παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.
- β) H_A : Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των δυο παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.
- γ) H_0 : Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των δυο παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.

- δ) H_A: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των δυο παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.
- ε) H₀: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία του ίδιου παρατηρητή για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.
- στ) H_A: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία του ίδιου παρατηρητή για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.
- ζ) H₀: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία του ίδιου παρατηρητή για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.
- η) H_A: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία του ίδιου παρατηρητή για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.

Λειτουργικοί ορισμοί

Προπονητική Συμπεριφορά: Η λεκτική ή μη λεκτική αλληλεπίδραση του προπονητή-τριας με τους αθλητές-τριες.

Ανατροφοδότηση: Είναι οι πληροφορίες που δέχονται οι αθλητές-τριες ως επακόλουθη συνέπεια της εκτέλεσης μιας δεξιότητας.

Παρακίνηση: Περιγράφει τις εσωτερικές ή/και τις εξωτερικές δυνάμεις που παράγουν την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή στην συμπεριφορά (Vallerand & Thill, 1993). Βασική διάκριση της παρακίνησης είναι: α) σε εσωτερική (intrinsic), όταν το άτομο λαμβάνει ικανοποίηση από την ίδια την ενασχόληση με μια δραστηριότητα, β) σε εξωτερική (extrinsic) η οποία αναφέρεται σε καταστάσεις όπου το άτομο ασχολείται με μια δραστηριότητα για τις εξωτερικές αμοιβές (έπαθλα, νίκη, αποφυγή τιμωρίας, κτλ.), και γ) σε έλλειψη παρακίνησης (amotivation) και χαρακτηρίζεται από καταστάσεις στις οποίες το άτομο συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση και αντιλαμβάνεται πως δεν υπάρχει αιτία διατήρησης μιας δραστηριότητας.

Αυτό-καθορισμός: Θεωρία που υπογραμμίζει την εσωτερική ανάγκη του ατόμου για ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του (Deci et al., 1985; Ryan et al., 2000).

Αξιοπιστία: Αναφέρεται ως η σταθερότητα και η συνέπεια του οργάνου συστηματικής παρατήρησης να αποδώσει το ίδιο αποτέλεσμα μέτρησης σε επαναλαμβανόμενη έκθεσή του στις ίδιες καταστάσεις και συνθήκες (Johnston & Pennypacker, 1980). Σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης η αξιοπιστία

αναφέρεται επίσης και ως συνέπεια, σταθερότητα ή συμφωνία μεταξύ παρατηρητών (van der Mars, 1989c).

Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών (interobserver agreement): Σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης ως συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών αναφέρεται ο βαθμός στον οποίο δύο ή περισσότεροι παρατηρητές αξιολογώντας την ίδια δραστηριότητα, βασιζόμενοι στους ίδιους κανόνες και διαδικασίες, για την ίδια χρονική διάρκεια, συμφωνούν για αυτό που είδαν ή/και ακούσαν (van der Mars, 1989c).

Συμφωνία του ίδιου παρατηρητή (intraobserver agreement): Σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης ως συμφωνία του ίδιου παρατηρητή αναφέρεται ο βαθμός στον οποίο δύο ή περισσότερες αξιολογήσεις του ίδιου παρατηρητή, βασιζόμενες στους ίδιους κανόνες και διαδικασίες για την ίδια δραστηριότητα και για την ίδια χρονική διάρκεια, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά χρονικά σημεία, συμφωνούν μεταξύ τους (van der Mars, 1989c).

Περιορισμοί

Κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να παρατηρηθεί και να κωδικοποιηθεί η συμπεριφορά του προπονητή-τριας κατά την ώρα της προπόνησης με τη χρήση του συστήματος αξιολόγησης της προπονητικής συμπεριφοράς (CBAS) (Smith et al., 1977a). Οι περιορισμοί της έρευνας ήταν:

- α) Η παρουσία του ερευνητή κατά την καταγραφή των προπονήσεων πιθανόν να επηρέασε την συμπεριφορά των προπονητών-τριών ή/και των αθλητών-τριών.
- β) Η εφαρμογή της διαδικασίας καταγραφής στην ηλικιακή κατηγορία 10 έως 15 ετών μόνον.
- γ) Η ανομοιογένεια όσον αφορά την εμπειρία των προπονητών-τριών
- δ) Η εφαρμογή της διαδικασίας καταγραφής μόνο στα αθλήματα της Χειροσφαίρισης και της Καλαθοσφαίρισης.
- ε) Η εφαρμογή της διαδικασίας καταγραφής μόνο σε αθλητικές ομάδες στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (Ημαθία, Πιερία, Θεσσαλονίκη).

Οριοθέτηση

- α) Η αξιοπιστία του οργάνου αφορά μόνον αποτελέσματα παρατηρήσεων τα οποία εξάγονται από προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης.

β)Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δύνανται να γενικευθούν μόνον για προπονητές-τριες Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης.

γ)Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δύνανται να γενικευθούν μόνον για προπονητές-τριες αθλητών-τριών αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 15 ετών.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εξέλιξη της έρευνας για την προπονητική συμπεριφορά στην Αθλητική Ψυχολογία

Στον C.Griffith (1925, 1926, 1928) αποδίδεται το πρώτο ενδιαφέρον για την μελέτη του τρόπου που οι προπονητές-τριες επηρεάζουν τους αθλητές-τριες. Η ερευνητική του προσπάθεια είναι η πρώτη καταγεγραμμένη στην διεθνή βιβλιογραφία που επικεντρώνεται στην Αθλητική Ψυχολογία και ειδικότερα στην Ψυχολογία της Προπονητικής Συμπεριφοράς. Μετά τον θάνατό του το 1938 μεσολάβησε ένα μεγάλο κενό στην έρευνα μέχρι να εμφανιστούν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και πάλι εργασίες με θέματα που αφορούσαν την ηγεσία και την Προπονητική στην Αθλητική Ψυχολογία (Weinberg & Gould, 1999).

Από το 1970 και έπειτα, υπήρξε μια σημαντική αύξηση της ερευνητικής εργασίας που αφορούσε την Προπονητική. Σε εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των Gilbert και Trudel (2004), αναφέρεται πως κατά την περίοδο 1970 έως 2001 στην διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονταν κατά μέσο όρο 19 σχετικά άρθρα, ενώ το έτος 1970 ο ίδιος δείκτης περιοριζόταν στα 1.8 άρθρα ανά έτος, φθάνοντας τα 30 το έτος 2001. Οι συγγραφείς της ανασκόπησης υπογραμμίζουν πως η κατηγορία των άρθρων που εξετάζουν την προπονητική συμπεριφορά αφορούσαν περίπου το 50% του συνόλου της σχετικής βιβλιογραφίας και μάλιστα με σταθερά αυξανόμενη δημοσίευση ερευνητικών εργασιών κάθε έτος.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ιδιαίτερη άνθιση παρουσίασε η έρευνα στο πεδίο της Προπονητικής Συμπεριφοράς και των στυλ ηγεσίας καθώς για πρώτη φορά υιοθετήθηκαν μοντέλα και θεωρίες από την γενική Ψυχολογία (Hersey & Blanchard, 1969; House, 1971; Vroom & Yetton, 1973; Vroom & Jago, 1974). Η παράλληλη προσέγγιση της προπονητικής επιστήμης μέσα από το πρίσμα της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας, της Αθλητικής Ψυχολογίας και του Αθλητικού Μάνατζμεντ θεωρήθηκε ως θετική εξέλιξη (Kahan, 1999).

Στα μέσα και τα τέλη της δεκαετίας του 1970 οι ερευνητικές προσπάθειες των Tharp και συν. (1976) όπως επίσης και των Smith, Smoll και των συνεργατών τους (Smith,

Smoll, & Curtis, 1978 1979; Smith et al., 1977a; Smith, Zane, Smoll, & Coppel, 1983; Smoll & Smith, 1980), κέντρισαν το ερευνητικό ενδιαφέρον και άλλων επιστημόνων. Ορόσημο στην έρευνα της Προπονητικής Συμπεριφοράς αποτέλεσε η ανάπτυξη του Διαμεσολαβητικού Μοντέλου Ηγεσίας (Mediational Model of Leadership, MML) από τους Smith et al., (1978) σκοπός του οποίου ήταν η κατανόηση του τρόπου που η Προπονητική Συμπεριφορά επηρεάζει τους νέους αθλητές-τριες. Επιστέγασμα της επιστημονικής αυτής εργασίας ήταν η ανάπτυξη ενός οργάνου συστηματικής παρατήρησης που ονομάστηκε CBAS και του συνοδευτικού ερωτηματολογίου (Coaching Behaviour Questionnaire, CBQ) από τους Smith et al., (1978). Η χρήση της συστηματικής παρατήρησης και των ερωτηματολογίων αποτέλεσε εφιαλτήριο για την έρευνα της Προπονητικής Συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερα σημαντικός υπήρξε και ο ρόλος του Chelladurai στην έρευνα για την ηγεσία στον αθλητισμό, προσαρμόζοντας θεωρίες μάνατζμεντ και εφαρμόζοντάς τις στον αθλητικό περιβάλλον (Chelladurai, 1980 Chelladurai et al., 1980a; 1980b). Οι Chelladurai και συν. (1980a) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για την ηγεσία στον αθλητισμό, το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας (Multidimensional Model of Leadership, MM) και το αντίστοιχο συνοδευτικό ερωτηματολόγιο (Leadership Scale for Sport, LSS) που είχαν σαν σκοπό την περαιτέρω κατανόηση της ηγετικής συμπεριφοράς στο αθλητικό πεδίο.

Οι συνεχιστές της επιστημονικής αυτής προσπάθειας (Brewer & Jones, 2002; Jones et al., 2003; R. L. Jones, Armour, & Potrac, 2004; Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000; Potrac & Jones, 1999; Potrac et al., 2002) επικεντρώθηκαν στην ποιοτική ανάλυση και στη πολυμεθοδική προσέγγιση όσον αφορά την εξέταση της συμπεριφοράς του προπονητή-τριας. Παράλληλα ο Côté και οι συνεργάτες του (Côté, Salmela, Trudel, Baria, Russell, Trudel, 1995; Côté, Salmela & Russell, 1995a; Côté, Salmela, & Russell, 1995b; Côté & Salmela, 1996), χρησιμοποίησαν σε βάθος ένα πλαίσιο ποιοτικής ανάλυσης για να εξελίξουν το μοντέλο αποτελεσματικής προπονητικής συμπεριφοράς, ενώ οι Gilbert, Trudel, και οι συνεργάτες τους (Gilbert & Trudel, 1999 2000; 2004a; Gilbert, Trudel, & Haughian, 1999; Trudel, Côté, & Bernard, 1996; Trudel, Gilbert, & Trochon, 2001; Trudel, Haughian, & Gilbert, 1996), χρησιμοποίησαν πληθώρα ερευνητικών μεθόδων που περιλάμβαναν σε βάθος συνεντεύξεις και χρήση βίντεο στην καταγραφή και αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς.

Η Ανάλυση της Προπονητικής Συμπεριφοράς στην Αθλητική Ψυχολογία

Η αξιολόγηση σπανίως αποτέλεσε στόχο ερευνητικού ενδιαφέροντος όσον αφορά την προπονητική συμπεριφορά. Σύμφωνα με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Gilbert (2002) μόνο το 4% των ερευνητικών άρθρων που κατατάσσονταν στο πλαίσιο της Προπονητικής εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην αξιολόγηση και η συντριπτική πλειοψηφία αυτών αφορούσε ποσοτικές μεθόδους (Côté, Yardley, Hay, Sedwick, Baker, 1999; Cunningham, Keiper, Sagas, Ashley, 2001). Ωστόσο στα τέλη της δεκαετίας του 1990, περιορισμένος αριθμός ερευνητών χρησιμοποίησε μεικτές μεθόδους έρευνας που συμπεριελάμβαναν συνεντεύξεις σε συνδυασμό με συστηματική παρατήρηση ή ερωτηματολόγια στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την προπονητική συμπεριφορά μέσω της αξιολόγησής της (DeMarco, Mancini, West, 1997; Gilbert et al. 1999). Στις σπάνιες περιπτώσεις που το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος ήταν οι αθλητές-τριες, συμπεριλαμβανόταν στον σχεδιασμό της έρευνας η συμπλήρωση ερωτηματολογίων που απεικόνιζαν την ικανοποίηση των αθλητών-τριων από την προπονητική διαδικασία, γεγονός το οποίο μετατόπισε και πάλι το ενδιαφέρον στην συμπεριφορά των προπονητών-τριών (Riemer & Chelladurai, 1998).

Μεγάλο είναι το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με την προσπάθεια κατανόησης της επίδρασης της Προπονητικής Συμπεριφοράς στην αθλητική απόδοση. Η συνήθης πρακτική στην αξιολόγηση της Προπονητικής υπήρξε η καταγραφή και κατηγοριοποίηση των εμφανών (ορατών) προπονητικών συμπεριφορών στην προπόνηση και τον αγώνα (Abraham & Collins, 1998 c). Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν πως παλαιότερα ο πιο διαδεδομένος τρόπος καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς ήταν μέσω ερωτηματολογίων, ενώ υπογραμμίζεται και το σημαντικό μερίδιο στην έρευνα της προπονητικής συμπεριφοράς που έχει αποσπάσει η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης. Η συστηματική παρατήρηση αποτέλεσε έναν μέσο κατηγοριοποίησης της συμπεριφοράς που προήλθε από την προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των προπονητών-τριών (Gilbert et al., 1999) και των προπονητικών προγραμμάτων (Lacy et al., 1985; 1989; Lacy et al., 1990). Οι Brewer και Jones (2002) αναφέρουν πως ο ερευνητικός σκοπός της συστηματικής παρατήρησης ήταν μια πιο ολιστική προσέγγιση της κατανόησης του προπονητικού περιβάλλοντος και η δημιουργία ενός θεμελιώδους μοντέλου αποτελεσματικής προπονητικής συμπεριφοράς.

Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Gilbert (2002) σημειώνεται πως στο 83.1% των ερευνών που εξετάζαν την Προπονητική Συμπεριφορά, οι μέθοδοι που επελέγησαν ήταν η χρήση ερωτηματολογίων και η συστηματική παρατήρηση. Μερικά από τα πιο διαδεδομένα όργανα συστηματικής παρατήρησης είναι τα: Coaching Behavioral Assessment System (CBAS; Smith et al., 1977a), το Arizona State University Observational Instrument (ASUOI, Lacy & Darst, 1984, 1985, 1989; Lacy & Goldston, 1990), το Coaching Analysis Instrument (CAI; Partridge & Franks, 1996), το Coaching Behavior Recording Form (Tharp & Gallimore, 1976), ενώ τα συνοδευτικά ερωτηματολόγια Coaching Behaviour Scale for Sport (CBS-S; Côté et al., 1999) και το Coaching Behaviour Questionnaire (CBQ, Kenow & Williams, 1992; 1999; Williams et al., 2003) αποτέλεσαν τα συχνότερα χρησιμοποιούμενα όργανα στο ανωτέρω ερευνητικό πεδίο. Ο van der Mars (1989a) και πιο πρόσφατα οι Potrac και συν. (2000), σημειώνουν πως η συστηματική παρατήρηση συνέβαλε περισσότερο από κάθε άλλη μέθοδο στην κατανόηση της προπονητικής αποτελεσματικότητας, καθώς με τρόπο επιστημονικά αποδεκτό, συνελέγησαν ορατά στοιχεία της προπονητικής συμπεριφοράς και κατέστη δυνατή η αναγνώριση και κατηγοριοποίηση στοιχείων της συμπεριφοράς για διαφορετικές ηλικίες, αθλήματα, φύλο και επίπεδο εμπειρίας.

Η Συστηματική Παρατήρηση στην Ανάλυση της Προπονητικής Συμπεριφοράς

Όπως άλλωστε υποδηλώνεται και στον τίτλο, η συστηματική παρατήρηση εμπεριέχει παρατήρηση και καταγραφή. Αμφότερα όμως τα ανωτέρω, διαφέρουν στην φύση και το σκοπό τους. Οι Johnston και συν. (1980), υπογραμμίζουν πως “ο σκοπός της παρατήρησης είναι η διευθέτηση μιας διαδικασίας ούτως ώστε άνθρωπος ή μηχανή να αντιδράσουν με αμεσότητα στην εμφάνιση προκαθορισμένης διάστασης της συμπεριφοράς του υποκειμένου”. Η διαδικασία της καταγραφής από την άλλη έχει ως σκοπό την παραγωγή αρχείων τα οποία είναι ακριβή και μπορούν να αποθηκευτούν για μελλοντική εξέταση. Τόσο η παρατήρηση όσο και η καταγραφή μπορούν να εκτελεστούν από ανθρώπους ή/και μηχανές, όπως καταγραφείς ήχου και εικόνας.

Η συστηματική ή αλλιώς άμεση παρατήρηση αποδείχθηκε αρκετά δημοφιλής στην ερευνητική διαδικασία επιστημών όπως ανθρωπολογία, η κοινωνική ψυχολογία, η κλινική ψυχολογία όπως και η διαπολιτισμική ψυχολογία, χωρίς να αποτελέσει επαναστατική επιστημονική μέθοδο. Ωστόσο μόνο στις αρχές της δεκαετίας του 1960 η συστηματική παρατήρηση αποτέλεσε σημαντική ερευνητική διαδικασία στην διερεύνηση

της παιδαγωγικής διαδικασίας στην τάξη. Μόνο αρκετά χρόνια αργότερα υπήρξε αυτοτελές κεφάλαιο βιβλίου με αναφορά στην συστηματική παρατήρηση στην εκπαίδευση (Travers, 1973), δίνοντας ερεθίσματα για την διερεύνηση σημαντικών μεταβλητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει και ο Locke (1982), η συστηματική παρατήρηση, παρά τους περιορισμούς της, διατέλεσε σημαντικό ρόλο στην εξαγωγή μερικών πρώτων ασφαλών συμπερασμάτων που αφορούν την ορθή εκπαιδευτική διαδικασία και συντέλεσε στην ανάπτυξη μιας κοινά αποδεκτής γλώσσας για ζητήματα διδασκαλίας.

Η συστηματική παρατήρηση αναπτύχθηκε ως εξέλιξη παραδοσιακών μεθόδων παρατήρησης όπως η άμεση παρατήρηση, η άμεση παρατήρηση με παράλληλη λήψη σημειώσεων και η χρήση βαθμολογημένων κλιμάκων και λιστών. Κάθε μια από τις ανωτέρω μεθόδους συνεισέφερε τα μέγιστα στην ανάπτυξη των λειτουργικότερων και περιεκτικότερων οργάνων συστηματικής παρατήρησης.

Παράλληλα με την εφαρμογή της συστηματικής παρατήρησης σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό στο παιδαγωγικό περιβάλλον, νέες σημαντικές παράμετροι στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδύονταν, ωθώντας τους ερευνητές να υιοθετήσουν καινούργιες, περισσότερο περίπλοκες ερευνητικές μεθόδους και διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων, οδηγώντας στην εμφάνιση ποιοτικών και εθνογραφικών μεθόδων έρευνας. Η συστηματική παρατήρηση στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού εφαρμόσθηκε με χρονική υστέρηση συγκρινόμενη με άλλες επιστήμες σχετιζόμενες με την Ψυχολογία, χωρίς παρόλα αυτά να υπολείπεται σε αποτελεσματικότητα, διαδραματίζοντας σημαντικότατο ρόλο στην ανάπτυξη της έρευνας στο πεδίο της προπονητικής συμπεριφοράς.

Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδεται από επιστημονικές ερευνητικές προσπάθειες στην υιοθέτηση διαδικασιών συστηματικής παρατήρησης στο πεδίο της αθλητικής επιστήμης, τόσο ως μέσο καταγραφής γεγονότων και συμπεριφορών όσο και ως οδηγός παρέμβασης, αποτελεί ο όγκος δημοσιευμένων ερευνητικών άρθρων σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά με το σύστημα των κριτών. Σχεδόν το 15% του συνόλου των δημοσιευμένων άρθρων στην παγκόσμια βιβλιογραφία που αφορούν την Προπονητική επιστήμη, χρησιμοποιούν την συστηματική παρατήρηση ως μοναδική μέθοδο συλλογής δεδομένων, με το ποσοστό αυτό να μεγαλώνει ακόμη περισσότερο αν ληφθούν υπόψη και μικτές μέθοδοι συλλογής δεδομένων παράλληλα με αυτήν (Gilbert, 2002). Σημαντικό επίσης στοιχείο που αναδεικνύεται από την ανασκοπική έρευνα του

Gilbert (2002) είναι και το γεγονός πως ο ρυθμός δημοσίευσης άρθρων σε έγκυρα διεθνή περιοδικά της αθλητικής επιστήμης τα οποία χρησιμοποιούν διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης για την συλλογή των δεδομένων, παραμένει σταθερός τα τελευταία σαράντα χρόνια.

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθούν και σημαντικοί εγγενείς περιορισμοί της συστηματικής παρατήρησης. Ο πρώτος και ίσως σημαντικότερος περιορισμός της συστηματικής παρατήρησης έγκειται στο γεγονός πως επικεντρώνεται μόνο στα γεγονότα και τις συμπεριφορές που είναι ορατά και εμφανή, όσα δηλαδή μπορούν να εντοπισθούν μέσω της όρασης και της ακοής. Παρόλο που περιορισμένα στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς που αφορούν συναισθήματα και ψυχολογικές αποκρίσεις μπορούν να καταγραφούν από όργανα συστηματικής παρατήρησης, δεν είναι ωστόσο δυνατή η καταγραφή των γνωστικών διεργασιών που οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Ένας επίσης αξιοσημείωτος περιορισμός της συστηματικής παρατήρησης είναι το γεγονός πως ακόμη και όταν εφαρμοσθεί με υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας δύναται να παρέχει περιγραφικές πληροφορίες οι οποίες είναι σχετικά και όχι απόλυτα αντικειμενικές. Αιτία του φαινομένου αποτελεί η διαδικασία της ερμηνείας των περιγραφικών αποτελεσμάτων από τον ερευνητή, καθώς σε αυτήν εισέρχονται παράγοντες όπως προσωπικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις και ενδέχεται να τελικά τα δεδομένα που θα προκύψουν από την ερμηνεία να μην αποτελούν ακριβή αποτύπωση της πραγματικότητας.

Ακόμη, τα ερευνητικά δεδομένα προερχόμενα από διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης δεν παρέχουν αυτά καθαυτά οδηγίες και κατευθύνσεις σχετικά με το ποια από τα στοιχεία που αποτυπώθηκαν πρέπει να τροποποιηθούν. Η διαδικασία της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων είναι δυνατόν να δώσει απαντήσεις, ελλοχεύοντας πάντοτε ο κίνδυνος προσωπικά χαρακτηριστικά των ερευνητών που θα αναλύσουν και θα ερμηνεύσουν τα δεδομένα να επηρεάσουν τα αποτελέσματα.

Τέλος, οι ερευνητές που ακολουθούν διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης θα πρέπει να λαμβάνουν πάντοτε υπόψη πως τα ευρήματα σχετικών ερευνών θα πρέπει να ερμηνεύονται σύμφωνα με το πλαίσιο των επικρατούντων συνθηκών. Οι ανωτέρω συνθήκες θα πρέπει πάντοτε να λαμβάνονται υπόψη και οι ερευνητές θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί κατά την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε συνθήκες που αποκλίνουν από τον συνθήκες που επικράτησαν κατά την διενέργεια της έρευνας.

Παρά του εγγενείς αυτούς περιορισμούς, η εφαρμογή διαδικασιών συστηματικής παρατήρησης αποτέλεσε σημαντικό μέσο εξαγωγής συμπερασμάτων και λειτουργικών κατευθύνσεων τόσο κατά την διενέργεια ερευνών όσο και κατά την διάρκεια ελέγχου παρεμβατικών προγραμμάτων, προπονητικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η συνεισφορά της συστηματικής παρατήρησης στην ανάλυση της συμπεριφοράς στην παιδαγωγική και προπονητική διαδικασία υπήρξε πολύτιμη (van der Mars, 1989b), και παρόλο που έχει χαρακτηριστεί ως ερευνητική προσέγγιση αρχάριου επιπέδου, αποτελεί ωστόσο βασικό στοιχείο της έρευνας που συμβάλει στην ανάπτυξη επιστημονικής γνώσης και εξέλιξής της σε ανώτερα ερευνητικά επίπεδα (Anderson, 1990).

Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας στον Αθλητισμό

Όλα τα συστήματα αξιολόγησης είτε αυτά αφορούν ερωτηματολόγια είτε όργανα συστηματικής παρατήρησης, ανεξαρτήτων μεθοδολογικής προσέγγισης (ποσοτικές ή ποιοτικές μέθοδοι έρευνας) βασίστηκαν ουσιαστικά σε τρία θεμελιώδη μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας που αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δυο δεκαετίες προσανατολισμένα στην μελέτη της συμπεριφοράς στο πεδίο του αθλητισμού. Το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας του Chelladurai (1978, 1990, 1993) και οι αναθεωρήσεις αυτού (2001, 2005b, 2006), το Μοντέλο της Προπονητικής Αποτελεσματικότητας της Horn (2002), και το Γνωστικό-Διαμεσολαβητικό Μοντέλο Ηγεσίας των Smith και συν. (1978) και η εξέλιξή του (Smoll & Smith, 1989) αποτελούν τις κύριες προσπάθειες για την εισήγηση ενός θεμελιώδους μοντέλου αποτελεσματικής προπονητικής συμπεριφοράς.

Το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας (Multidimensional Model of leadership, MM)

Το μοντέλο του Chelladurai (1978; 1990; 1993) θεμελιώθηκε πάνω στην υπόθεση πως η προπονητική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τον συνδυασμό των κατά συνθήκη παραγόντων και των χαρακτηριστικών των μελών της ομάδας. Από τον ερευνητή υποστηρίζεται πως οι πραγματικές συμπεριφορές του προπονητή-τριας, το είδος της προπονητικής συμπεριφοράς που προτιμάται από τους αθλητές-τριες, και το είδος της προπονητικής συμπεριφοράς που απαιτείται σε μια δεδομένη κατάσταση, αλληλεπιδρούν ώστε να οδηγήσουν σε θετικά προπονητικά αποτελέσματα.

Ο Chelladurai, υπογραμμίζει πως η απαιτούμενη προπονητική συμπεριφορά, διαφοροποιείται αναλόγως των αναγκών της κατάστασης, όπως η οργανωτική δομή και

οι στόχοι (π.χ. αναπτυξιακός ή επαγγελματικός αθλητισμός), το είδος του αθλήματος (ατομικό ή ομαδικό) και κοινωνικά πρότυπα ή αξίες που μπορεί να επιδράσουν στην προπονητική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας όπως η εμπειρία ή η ηλικία, δύνανται να διαφοροποιήσουν τον βαθμό στον οποίο οι προπονητές-τριες εμπλέκονται στην διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην ομάδα. Συμπεραίνεται λοιπόν πως η αναμενόμενη συμπεριφορά του προπονητή-τριας είναι αποτέλεσμα τόσο των κατά συνθήκη παραγόντων, όσο και των χαρακτηριστικών των μελών της ομάδας. Ακόμη το είδος της προπονητικής συμπεριφοράς που προτιμάται από τους αθλητές-τριες, συχνά εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μελών της ομάδας. Ψυχολογικές παράμετροι όπως το χαρακτηριστικό ή το περιστασιακό άγχος, η αυτοπεποίθηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η παρακίνηση, αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως η εμπειρία, το φύλο και η ηλικία, διαμορφώνουν τις προτιμήσεις των αθλητών-τριων για συγκεκριμένα είδη προπονητικής συμπεριφοράς, ανατροφοδότησης, και κοινωνικής υποστήριξης (Chelladurai, 1990).

Παράλληλα, ακόμη και οι συνθήκες μπορεί να επηρεάσουν τις προτιμητέες προπονητικές συμπεριφορές από την πλευρά των αθλητών-τριων (π.χ. οι αθλητές-τριες να προτιμούν αυταρχικότερη προπονητική συμπεριφορά στον αγώνα και δημοκρατικότερη στην προπόνηση). Συμπερασματικά μέσα από το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας του Chelladurai, υποστηρίζεται πως η απόδοση και η ικανοποίηση του αθλητή από την εμπλοκή του με την αθλητική δραστηριότητα θα είναι μεγαλύτερες όταν η προπονητική συμπεριφορά συνάδει με την συμπεριφορά που απαιτούν οι συνθήκες και την συμπεριφορά που προτιμούν οι ίδιοι οι αθλητές-τριες από τους προπονητές-τριες τους.

Σημαντικά ζητήματα όμως εγείρονται σχετικά με τα αντιφατικά αποτελέσματα που εξάγονται από τις έρευνες που έχουν ως θεωρητική βάση το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας όπως και σχετικά με την χρήση της συνοδευτικής κλίμακας αξιολόγησης (LSS) (Chelladurai & Saleh, 1980). Οι Chelladurai και συν. (1998), υπογραμμίζουν την χαμηλή εσωτερική συνοχή των υποκλιμάκων του οργάνου και την άποψη πως το LSS είναι ένα μάλλον περιορισμένο μέσο για την αποτίμηση της ηγετικής συμπεριφοράς.

Οι ανωτέρω συγγραφείς εγείρουν ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή του Πολυδιάστατου Μοντέλου Ηγεσίας και του συνοδευτικού ερωτηματολογίου (LSS): Αμφισβητείται η ικανότητα του οργάνου να αποτυπώσει στις κατηγορίες του όλες τις προπονητικές συμπεριφορές. Επίσης, το γεγονός πως το LSS βασίσθηκε σε ήδη

υπάρχουσες κλίμακες που αφορούσαν ηγετικά προφίλ σε εργασιακό περιβάλλον, έχει αντίκτυπο στην αντιπροσωπευτικότητα της κλίμακας καθώς το αθλητικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερο και η προσαρμογή οργάνων τα οποία δεν δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για αποτύπωση χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος αυτού, πιθανόν να μην παρουσιάζουν αποδεκτή αξιοπιστία. Ακόμη, οι Chelladurai και συν. (1998), εκφράζουν την άποψη πως οι κλίμακες του LSS δεν είναι αρκετά ευρείες και περιεκτικές σε σύγκριση με άλλα όργανα όπως το CBAS (Smith et al., 1977a) ή άλλα μοντέλα Ηγεσίας όπως το Διαμεσολαβητικό (Smoll et al., 1989). Τέλος, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του LSS έχει διερευνηθεί αλλά τα αποτελέσματα είναι ανακόλουθα, οπότε συμπεράσματα που εξήχθησαν από έρευνες που χρησιμοποίησαν το ανωτέρω όργανο θα πρέπει να εξετάζονται με κριτική ματιά. Η αναθεωρημένη κλίμακα από τους Jambor και Zhang (1997) και Zhang, Jensen, και Mann (1997), (Revised Leadership Scale for Sport, RLSS), πιθανόν αποτελεί μια περισσότερο αξιόπιστη αποτύπωση ηγετικής συμπεριφοράς, με περιορισμένο όμως αριθμό ερευνών να τη χρησιμοποιούν (Beam, Serwatka, & Wilson, 2004; Jambor et al., 1997; Zhang et al., 1997).

Το μοντέλο Προπονητικής Αποτελεσματικότητας

Η Horn (2002), σε μια διαφορετική προσέγγιση, επιχείρησε να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ του Διαμεσολαβητικού και του Πολυδιάστατου Μοντέλου Ηγεσίας. Από την Horn (2002) το Μοντέλο Προπονητικής Αποτελεσματικότητας δεν προτείνεται ως μέσο προσδιορισμού αποτελεσματικών προπονητικών συμπεριφορών, αλλά ως μια προσπάθεια να ερμηνευθεί ο τρόπος με τον οποίο αριθμός διαφόρων παραγόντων ενδέχεται να επηρεάσουν την συμπεριφορά σε οποιοδήποτε αθλητικό περιβάλλον.

Επί της αρχής, υπάρχει ομοφωνία με τις θεωρίες του Chelladurai και των Smith και συνεργατών σχετικά με την ύπαρξη παραγόντων που σαφώς επηρεάζουν την προπονητική συμπεριφορά όπως το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οργανωτικό κλίμα, και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τόσο των αθλητών-τριών όσο και του προπονητή-τριας. Ωστόσο η Horn (2002), πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, υποστηρίζει πως και οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις και οι στόχοι του προπονητή-τριας διαμορφώνουν την συμπεριφορά του.

Μια επίσης σημαντική πτυχή της θεωρίας της Horn (2002) αποτελεί η υπόθεσή της πως η προπονητική συμπεριφορά καθορίζεται έμμεσα ή άμεσα από την απόδοση των αθλητών-τριών και η αντίληψη που έχει και το νόημα που αποδίδει ο αθλητής στην

συμπεριφορά του προπονητή-τριας. Η αντίληψη των αθλητών-τριων για την συμπεριφορά των προπονητών-τριών τους ενδέχεται να επηρεάσει την αυτοαντίληψή τους, τις πεποιθήσεις τους, και τις στάσεις τους, τα οποία με την σειρά τους μπορεί να επηρεάσουν το είδος και το επίπεδο της παρακίνησής τους, και κατ'έκταση την απόδοση και την συμπεριφορά τους.

Το τρίτο κύριο σημείο του μοντέλου Προπονητικής Αποτελεσματικότητας εστιάζει στην αντίληψη πως οι κατά συνθήκη παράγοντες και οι διαφορές στην προσωπικότητα, δρουν ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες της προπονητικής συμπεριφοράς. Η ανωτέρω αντίληψη αποτελεί κοινό τόπο με την θεωρία του Διαμεσολαβητικού-Γνωστικού μοντέλου.

Συμπερασματικά στο μοντέλο της Προπονητικής Αποτελεσματικότητας η Horn (2002), καταλήγει πως η διαφοροποίηση της προπονητικής συμπεριφοράς θεωρείται επιβεβλημένη καθώς υποστηρίζεται πως δεν υφίσταται μια μοναδική δέσμη προπονητικών ενεργειών και συμπεριφορών, η οποία είναι αποτελεσματική σε όλο το αθλητικό φάσμα. Ωστόσο, από τον Chelladurai (2007) επισημαίνεται σχετικά με τα ανωτέρω μοντέλα πως παρότι υπάρχει η άποψη πως το Διαμεσολαβητικό μοντέλο λόγω του πληθυσμού πάνω στον οποίο αναπτύχθηκε και εξετάσθηκε, η εφαρμογή του αρμόζει περισσότερο στον αναπτυξιακό αθλητισμό, ενώ το Πολυδιάστατο μοντέλο βρίσκει εφαρμογή στον αθλητισμό ενηλίκων (Duda, 1994,1996) δεν υφίσταται ένδειξη για την ορθότητα του ισχυρισμού αυτού. Όπως επισημάνθηκε από τον Chelladurai σε προηγούμενες εργασίες του (1998, 2005b), σε κανένα από τα δυο ανωτέρω πλαίσια αξιολόγησης ηγετικής συμπεριφοράς δεν υπάρχει διακριτή διαφορά ανάμεσα στην ενασχόληση με τον αθλητισμό με επιδίωξη την αθλητική αριστεία ή απλώς την διασκέδαση. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, το CBAS θα μπορούσε να εφαρμοσθεί συνδυαστικά με το Πολυδιάστατο μοντέλο, ενώ το LSS θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο ελέγχου του Διαμεσολαβητικού μοντέλου καθώς ο τρόπος με τον οποίο το κάθε μοντέλο αξιολογεί διαστάσεις της συμπεριφοράς, δεν εμπεριέχει σημαντικές ποιοτικές διαφοροποιήσεις ή θεμελιώδεις διαφορές.

Το Διαμεσολαβητικό Μοντέλο Ηγεσίας (Γνωστικό-Διαμεσολαβητικό)

Η σπουδαιότητα του προπονητή-τριας ως ηγέτη, οδήγησαν τους Smith και συν. (1978) στο να προτείνουν το Διαμεσολαβητικό Μοντέλο Ηγεσίας (Mediational Model of Leadership). Το μοντέλο αυτό στην αρχική του μορφή αναπτύχθηκε από την υπόθεση

πως οι ενήλικοι ηγέτες κατέχουν σημαντικό ρόλο στον νεανικό αθλητισμό. Κύριοι παράγοντες του μοντέλου ήταν α) οι προπονητικές συμπεριφορές, β) η αντίληψη και ανάκληση των συμπεριφορών αυτών από τους αθλητές-τριες και γ) την απόκριση των αθλητών-τριων στις συμπεριφορές αυτές. Συγκεκριμένα υποστηρίχθηκε από τους ερευνητές πως ο τρόπος με τον οποίο οι προπονητές-τριες δομούν το αθλητικό σκηνικό, οι προτεραιότητες στόχων που θέτουν, οι στάσεις και αξίες που αντιπροσωπεύουν και οι προπονητικές τους συμπεριφορές που επιδεικνύουν, επηρεάζουν τον νεαρό αθλητή και επίσης πως η αντίληψη των αθλητών-τριων σχετικά με τις προπονητικές συμπεριφορές είναι το ίδιο σημαντική με τις ίδιες τις συμπεριφορές. Περαιτέρω διερεύνηση του μοντέλου αυτού οδήγησε τους συγγραφείς στην αναθεώρησή του (Smoll et al., 1989) συμπεριλαμβάνοντας τους κατά συνθήκη παράγοντες, και τις ατομικές διαφορές παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες του αρχικού μοντέλου και κατ'επέκταση την προπονητική συμπεριφορά. Ο Smoll και συν.(1989) μέσω της θεωρίας τους εκφράζουν την άποψη πως εκτός της σημασίας της προσαρμογής της προπονητικής διαδικασίας ανάλογα με το περιβάλλον (ηλικία, εμπειρία, φύλο), είναι εξίσου σημαντικό οι προπονητές-τριες να συνειδητοποιήσουν πως στις συμπεριφορές τους οι αθλητές-τριες αποδίδουν νόημα σύμφωνα με το πώς αυτοί, μέσω γνωστικών διεργασιών, τις αντιλαμβάνονται. Το γνωστικό-διαμεσολαβητικό μοντέλο των Smoll και συν.(1989), δίνει έμφαση στο γεγονός πως η προπονητική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα δικών τους ατομικών χαρακτηριστικών όπως επίσης και περιβαλλοντικών παραγόντων, ενώ ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο αθλητής αντιλαμβάνεται την προπονητική συμπεριφορά με έναν δικό του τρόπο που είναι συνδυασμός γνωστικών διαδικασιών και παραγόντων του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους Smith, Smoll, & Christensen (1996) σκοπός του Διαμεσολαβητικού Μοντέλου Ηγεσίας ήταν να ενοποιηθούν σε μια θεωρία όλες οι πτυχές της αλληλεπίδρασης προπονητή-αθλητή συμπεριλαμβανομένων των ίδιων των συμπεριφορών, των αιτίων ή της γνωστικής διαδικασίας πίσω από την ίδια την συμπεριφορά, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του αθλητή, των αντιδράσεων του αθλητή σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του και των κατά συνθήκη παραγόντων.

Διερεύνηση της προπονητικής συμπεριφοράς μέσα από το πρίσμα του Γνωστικού-Διαμεσολαβητικού Μοντέλου

Τρεις είναι οι κύριοι άξονες έρευνας σχετικής με την ηγετική συμπεριφορά στο πεδίο του αθλητισμού μέσα από το πρίσμα του Γνωστικού-Διαμεσολαβητικού Μοντέλου: α) η

αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων προπονητικής αποτελεσματικότητας β) η επίδραση της προπονητικής συμπεριφοράς στην ψυχολογική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών-τριων και γ) η αντίληψη των προπονητών-τριών σχετικά με την απόδοση των αθλητών-τριων τους και πώς αυτή επιδρά στην συμπεριφορά τόσο των προπονητών-τριών αλλά και των αθλητών-τριων.

Πρόγραμμα Προπονητικής Αποτελεσματικότητας

Η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής ενός παρεμβατικού προγράμματος σε προπονητές-τριες (Smith et al., 1979), αφορούσε την αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος Προπονητικής Αποτελεσματικότητας (Coaching Effectiveness Training, CET), σε παράγοντες όπως η ίδια η προπονητική συμπεριφορά, οι αντιλήψεις των αθλητών-τριων σχετικά με την συμπεριφορά του προπονητή-τριας τους, οι στάσεις τους και η αυτοεκτίμησή τους. Προπονητές-τριες Μπείζμπολ (n=18) αναπτυξιακών ηλικιών συμμετείχαν στο παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα, το οποίο αποτελούνταν από κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την συμπεριφορά των προπονητών-τριών, ανατροφοδότηση σχετικά με τις συμπεριφορές που επέδειξαν όπως επίσης αυτοπαρατήρηση και αυτοαξιολόγηση των συμπεριφορών τους. Η αξιολόγηση των προπονητικών συμπεριφορών μέσω του CBAS έγινε κατά την διάρκεια αγώνων και πραγματοποιήθηκε συγκριτική μελέτη μεταξύ συμπεριφορών προπονητών-τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και άλλων που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου (n=16). Νεαροί αθλητές-τριες (10 έως 15 χρονών) συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με την αντιληπτή συμπεριφορά των προπονητών-τριών τους, την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους στο άθλημά τους, την αυτοεκτίμησή τους, και τις στάσεις τους απέναντι στον προπονητή-τριας τους, τους συναθλητές-τριες τους και το άθλημά τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος, οι προπονητές-τριες που συμμετείχαν σε αυτό, συγκρινόμενοι με την ομάδα ελέγχου, επέδειξαν σε υψηλό βαθμό συμπεριφορές που εξέφραζαν ενίσχυση, ενθάρρυνση μετά από λάθος και τεχνικές οδηγίες για την διόρθωση λαθών. Επίσης συμπεριφορές όπως τιμωρία, σωφρονιστικές τεχνικές οδηγίες και παράλειψη ενίσχυσης σε επιθυμητές συμπεριφορές παρατηρήθηκαν σε πολύ μικρό βαθμό από τους προπονητές-τριες που προγράμματος. Νεαροί αθλητές-τριες που καθοδηγούνταν από προπονητές-τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δήλωσαν πως επιθυμούν να συνεχίσουν να αγωνίζονται για αυτούς, καθώς θεώρησαν πως οι προπονητές-τριες τους είναι καλύτεροι δάσκαλοι και δημιουργούσαν κλίμα που

ευνοούσε καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αθλητή-προπονητή, συγκρινόμενοι με τους προπονητές-τριες που δεν πήραν μέρος στο πρόγραμμα. Ακόμη, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως υπήρχε άμεση συνάφεια μεταξύ της προπονητικής συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης των νεαρών αθλητών-τριων. Αθλητές-τριες που καθοδηγούνταν από προπονητές-τριες του προγράμματος, όχι μόνο παρουσίαζαν υψηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης, σε σχέση με τους αθλητές-τριες που καθοδηγούνταν από προπονητές-τριες που δεν συμμετείχαν στην παρέμβαση, αλλά αξιολόγησαν και το κλίμα της ομάδας τους ως περισσότερο ελκυστικό για αυτά. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των προπονητών-τριών στο ποσοστό νικών-ηττών, γεγονός που δικαιολογείται σύμφωνα με τους συγγραφείς καθώς όπως αναφέρουν το αποτέλεσμα και η απόδοση δεν αντανakλώνται πάντοτε στο τελικό σκορ.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας του Smith και συνεργατών (1979), φάνηκε πως μέσω του παρεμβατικού προγράμματος Προπονητικής Αποτελεσματικότητας, η Προπονητική Συμπεριφορά μπορεί να τροποποιηθεί. Ακόμη από την έρευνα επαληθεύτηκε ο ρόλος του προπονητή-τριας ως “σημαντικός άλλος” στον καθορισμό της ποιότητας της εμπειρίας που αποκομίζουν οι νεαροί αθλητές-τριες από την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό. Ωστόσο επισημαίνεται από τους συγγραφείς πως δεν είναι εφικτό να προσδιορισθεί με σαφήνεια εάν μεμονωμένες Προπονητικές Συμπεριφορές ή συνδυασμός αυτών οδήγησε στα αποτελέσματα της έρευνας, κρίνοντας πως το παραπάνω ερώτημα θα πρέπει να αποτελέσει πρόταση για μελλοντικές έρευνες.

Επίδραση της Προπονητικής Συμπεριφοράς στην ψυχολογική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών-τριων

Περιορισμένες υπήρξαν οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με την επίδραση των προπονητικών συμπεριφορών στην ψυχολογική ανάπτυξη νεαρών αθλητών-τριων. Από τους Kenow και συν. (1999), επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ατομικές διαφορές των αθλητών-τριων επηρεάζουν την σχέση τους με τον προπονητή-τριας και ποια είναι η επίδραση των διαφορών αυτών στο περιστασιακό και το χαρακτηριστικό άγχος και την αυτοεκτίμησή τους.

Νεαρές αθλήτριες καλαθοσφαίρισης συμπλήρωσαν το συνοδευτικό ερωτηματολόγιο του CBAS (CBQ), την Κλίμακα Άγχους στον Αθλητισμό (Sport Anxiety Test, Martens, 1977) και την Κλίμακα Αγωνιστικού Άγχους 2 (Competitive State Anxiety Inventory 2, Martens, Vealey, & Burton, 1990), που μετράνε σωματικό, γνωστικό άγχος και

αυτοπεποίθηση αντίστοιχα. Ζητήθηκε από τις αθλήτριες μέσω των ερωτηματολογίων, να εκφράσουν πόσο η προσωπικότητά τους, οι αθλητικοί στόχοι τους, και οι αντιλήψεις τους ήταν ακόλουθοι με αυτούς των προπονητών-τριών τους.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι αθλήτριες με υψηλό χαρακτηριστικό άγχος αξιολογούσαν τους προπονητές-τριες τους περισσότερο αρνητικά σε σχέση με τις συναθλήτριές τους που παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα χαρακτηριστικού άγχους. Ακόμη αθλήτριες με υψηλά επίπεδα γνωστικού άγχους αξιολογούσαν πως οι αρνητικά αντιλαμβανόμενες προπονητικές συμπεριφορές επιδείνωναν ακόμη περισσότερο τα αρνητικά αποτελέσματα του σωματικού και γνωστικού άγχους. Αθλήτριες με χαρακτηριστικό σωματικό άγχος σε μεγάλο βαθμό, εκτιμούσαν την επικοινωνία με τους προπονητές-τριες τους ως μη εποικοδομητική, ενώ αθλήτριες με χαμηλή αυτοεκτίμηση, θεωρούσαν πως η υποστήριξη που τους παρείχαν οι προπονητές-τριες τους δεν ήταν αρκετή, ενώ παρατηρήθηκε πως το αντιλαμβανόμενο σωματικό και γνωστικό τους άγχος συσχετιζόνταν αρνητικά με την συμπεριφορά των προπονητών-τριών τους. Αντίθετα, αθλήτριες που είχαν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, αντιλαμβάνονταν τις συμπεριφορές των προπονητών-τριών τους περισσότερο ενισχυτικές, ενώ δεν ήταν ξεκάθαρο εάν η αντιλαμβανόμενη ενίσχυση έχει επίδραση στο σωματικό και γνωστικό άγχος, γεγονός που υπογραμμίζουν οι συγγραφείς, προτείνοντας μια επιφυλακτικότερη προσέγγιση του Διαμεσολαβητικού Μοντέλου των Smoll και συν. (1989).

Μια ακόμη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Smith και συν. (1990), η οποία επικεντρώθηκε στην επίδραση της προπονητικής συμπεριφοράς στην αυτοεκτίμηση νεαρών αθλητών-τριων Μπέιζμπολ. Στην έρευνα συμμετείχαν 51 προπονητές-τριες και 542 νεαροί αθλητές-τριες. Η συμπεριφορά των προπονητών-τριών αξιολογήθηκε μέσω του CBAS, ενώ οι αθλητές-τριες στα πλαίσια συνέντευξης συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο στάσεων στο τέλος της αγωνιστικής περιόδου όπως επίσης και μια κλίμακα αυτοεκτίμησης (Self Esteem Inventory) (Coopersmith, 1967).

Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των αθλητών-τριων και την συμπάθεια απέναντι στον προπονητή-τριας τους, ενώ βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αυτοεκτίμησης των αθλητών-τριων και τον βαθμό στον οποίο οι προπονητές-τριες με την συμπεριφορά τους παρείχαν υποστήριξη και οδηγίες για διόρθωση λαθών. Ειδικότερα αθλητές-τριες με χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανταποκρινόταν θετικότερα σε προπονητές-τριες που παρείχαν ενθάρρυνση και οδηγίες για διόρθωση λαθών και ήταν πιθανότερο να οδηγηθούν σε

βελτίωση των ικανοτήτων τους, αναφορικά με αθλητές-τριες που παρουσίαζαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοεκτίμησης.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα από τους Conroy και Coatsworth (2004), επιχειρήθηκε να εκτιμηθεί η επίδραση ενός προγράμματος Προπονητικής Αποτελεσματικότητας (Coach Effectiveness Training, CET) που ανέπτυξαν οι Smith, Smoll και Curtis (1979), στην μείωση του φόβου της αποτυχίας στον αθλητισμό σε νεαρούς κολυμβητές ηλικίας 7 έως 18 ετών. Στην έρευνα πήραν μέρος επτά προπονητές-τριες και 135 νεαροί κολυμβητές (52 αγόρια και 83 κορίτσια). Η προπονητική συμπεριφορά παρατηρήθηκε και κωδικοποιήθηκε με την χρήση του CBAS, ενώ οι νεαροί κολυμβητές συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης της Αποτυχίας στον Αθλητισμό (Performance Failure Appraisal Inventory, PFAI) (Conroy, 2001b; Conroy, Willow, & Metzler, 2002). Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά το ποσοστό των αμοιβών και ενισχύσεων στις προπονητικές συμπεριφορές ως αποτέλεσμα του παρεμβατικού προγράμματος. Παρόλα αυτά όμως και σε αντίθεση με προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα, δεν μειώθηκε ο φόβος της αποτυχίας στους νεαρούς αθλητές-τριες. Οι συγγραφείς αποδίδουν την έλλειψη αποτελεσματικότητας του προγράμματος στην περιορισμένη χρονική διάρκεια της παρέμβασης, υποστηρίζοντας όμως την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων καθώς η εφαρμογή τους δεν θα μπορούσε να αποδειχθεί επιβλαβής σε καμία περίπτωση για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νέων, σύμφωνα και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Αντίληψη των προπονητών-τριών σχετικά με την απόδοση των αθλητών-τριων τους και πως αυτή επιδρά στην συμπεριφορά τόσο των προπονητών-τριών αλλά και των αθλητών-τριων

Οι Rejeski, Darracott και Hutsler (1979), ήταν οι πρώτοι που μελέτησαν εάν η θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είχε εφαρμογή στο πεδίο του αθλητισμού. Εάν δηλαδή η αντίληψη του προπονητή-τριας για την ικανότητα του αθλητή-τριας επηρεάζει τον τρόπο που ο προπονητής-τρια αλληλεπιδρά με τον αθλητή-τρια επηρεάζοντας με την σειρά του την απόδοσή του. Ο Rejeski και συν. (1979), επεχείρησαν να διαπιστώσουν εάν οι προπονητικές συμπεριφορές συµμεταβάλλονται με την αντίληψη του προπονητή-τριας για την ικανότητα των νεαρών αθλητών-τριων. Εξετάσθηκαν οι Προπονητικές Συμπεριφορές 14 προπονητών-τριών σε προπονήσεις και αγώνες σε σχέση με τις αντιληπτές συμπεριφορές αθλητών-τριων (n=71), υψηλής και χαμηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως σε νεαρούς αθλητές-τριες με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρέχεται ανατροφοδότηση με υψηλό βαθμό γενικής τεχνικής οδηγίας, ενώ έλλειψη ενίσχυσης παρατηρήθηκε σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους αθλητές-τριες υψηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας. Αντίθετα, αθλητές-τριες υψηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας λαμβάνουν ενίσχυση αλλά και έλλειψη ενίσχυσης μετά από επιθυμητές συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αθλητές-τριες με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Συγκρινόμενα τα παραπάνω αποτελέσματα με αποτελέσματα έρευνας από τον ευρύτερο παιδαγωγικό χώρο (Brophy & Good, 1974), οι προπονητές-τριες παρείχαν περισσότερη και ποιοτικότερη ανατροφοδότηση σε παιδιά με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρά σε αυτά με υψηλή. Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα οι συγγραφείς αναφέρουν πως πιθανόν να οφείλονται στην ίση κατανομή χρόνου και ευκαιριών σε δομημένα αναπτυξιακά αθλητικά προγράμματα σε όλους τους νεαρούς αθλητές-τριες, ή στην εναλλακτική ερμηνεία της επιτυχίας στον αθλητισμό, καθώς εκτός από την επίδοση και την απόδοση, χαρακτηριστικά των αθλητικών δραστηριοτήτων όπως η διασκέδαση αποτελούν κριτήριο επίτευξης. Επίσης, πιθανόν ο αθλητισμός δίνει περισσότερες ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή σε διαδικασίες μάθησης σε σχέση με το περιοριστικό περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Σε μια άλλη έρευνα, η Horn (1984) αναφέρει πως η ποιότητα της ανατροφοδότησης που παρείχε ο προπονητής-τρια διέφερε σύμφωνα με το βαθμό αντιληπτής ικανότητας του αθλητή. Σε συνέχεια της παραπάνω έρευνας, η Horn (1985) εξέτασε το βαθμό που η ανατροφοδότηση του προπονητή-τριας επιδρά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα νεαρών αθλητών-τριων, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της προηγούμενης εργασίας (Horn, 1984). Για την αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση του CBAS, που εστίαζε στην λεπτομερή εξέταση των παραγόντων του οργάνου που αφορούσαν συμπεριφορές του προπονητή-τριας ως απόκριση σε συμπεριφορές των νεαρών αθλητών-τριων. Ακόμη η αυτοαντίληψη των νέων αθλητών-τριων εκτιμήθηκε μέσα από την Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Ικανότητας (Perceived Competence Scale) (Harter, 1982), την Πολυδιάστατη Καταγραφή της Παιδικής Αντίληψης Ελέγχου (Multidimensional Measure of Children's Perception of Control), (Connell, 1980), και την Γενικευμένη Κλίμακα Προσδοκώμενης Επιτυχίας στον Αθλητισμό (Generalized Expectancy of Sport Success Scale), (Coulson & Cobb, 1979). Αφού εκτιμήθηκε η ικανότητα των νεαρών αθλητών-τριων Σόφτμπολ μέσω αξιολογήσεων των μελών της ομάδας και μετρήσεων στην αρχή και στο τέλος της

αγωνιστικής περιόδου, τροποποιήθηκε πειραματικά η προπονητική συμπεριφορά τόσο στις προπονήσεις όσο και στους αγώνες.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η ανατροφοδότηση ως απάντηση σε επιθυμητές αθλητικές συμπεριφορές συσχετίζονταν θετικά με την μεταβολή της αντίληψης της ικανότητας των αθλητών-τριων, απρόσμενα όμως σχετίζονταν αρνητικά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των αθλητών-τριων σε σωματικό και γνωστικό επίπεδο. Ακόμη, ένα αναπάντεχο εύρημα της έρευνας αυτής ήταν η αύξησης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των αθλητών-τριων μετά την τιμωρία για λάθος. Η Horn (1985) σε μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων, ισχυρίζεται πως η ανατροφοδότηση αν δεν παρέχεται μετά από λάθος, αλλά μετά από μια επιθυμητή απόδοση, ελαττώνει τις προσδοκίες του αθλητή για βελτίωση της απόδοσης, ενώ όταν μια επιθυμητή αθλητική συμπεριφορά αγνοείται και δεν ενισχύεται, ή όταν μια ανεπιθύμητη αθλητική συμπεριφορά τιμωρείται, οι αθλητές-τριες αντιλαμβάνονται πως ο προπονητής-τρια έχει μεγαλύτερες προσδοκίες όσον αφορά την απόδοσή τους και πως απαιτείται από τον αθλητή να καταβληθεί ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια για βελτίωση. Ακόμη παρατηρήθηκε σημαντικά ποιοτική διαφοροποίηση της προπονητικής συμπεριφοράς ανάμεσα σε προπονήσεις και αγώνες καθώς οι αθλητές-τριες έδειξαν πως η προπονητικές συμπεριφορές κατά την διάρκεια της προπόνησης αποτελούν ασφαλέστερο μέσο αντίληψης της αθλητικής τους ικανότητας.

Τέλος, σε μια αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια των Wandzilak, Ansoorge, και Potter (1988), εξετάστηκε συγκριτικά το μοτίβο ανατροφοδότησης στην προπόνηση και τον αγώνα. Η συμπεριφορά 17 προπονητών-τριών ποδοσφαίρου αξιολογήθηκε μέσα από μια τροποποιημένη εκδοχή του CBAS (Coaching Behaviour Assessment Inventory, CBAI), και κατηγοριοποιήθηκε στις εξής κατηγορίες: ενθαρρυντικά σχόλια, διορθωτικές και οργανωτικές οδηγίες, θετική αντίδραση στις συμπεριφορές των αθλητών-τριων, και αρνητικά σχόλια.

Κατά την διάρκεια της προπόνησης, οι προπονητές-τριες χρησιμοποίησαν υψηλό ποσοστό οδηγιών για διόρθωση λαθών όπως και οργανωτική καθοδήγηση, με ανάλογο μέγεθος θετικής προσέγγισης και ενθαρρυντικών σχολίων. Κατά την διάρκεια του αγώνα, η προπονητική ανατροφοδότηση κατανέμονταν ισομερώς ανάμεσα σε Προπονητικές Συμπεριφορές που παρείχαν ενίσχυση και οδηγίες για διόρθωση λαθών και σε οργανωτικά σχόλια. Καταγράφηκε δηλαδή μια ξεκάθαρη τάση οι Προπονητικές Συμπεριφορές να είναι περισσότερο υποστηρικτικές στον αγώνα συγκρινόμενες με την

προπόνηση. Και πάλι σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, οι προπονητές-τριες τόσο στην προπόνηση όσο και στον αγώνα, αντιλαμβάνονταν τις συμπεριφορές τους περισσότερο ενισχυτικές από ότι στην πραγματικότητα ήταν, συγκρινόμενες με αρχεία συστηματικής παρατήρησης. Από τα αποτελέσματα επίσης φανερώνεται πως στους αγώνες το ποσοστό ανάμεσα σε ενθαρρυντικά σχόλια και σε διόρθωση και οργάνωση είναι αντιστρόφως ανάλογο σε κάθε περίπτωση. Ανάλογο φαινόμενο επίσης παρατηρήθηκε και στις προπονήσεις.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα ο Wandzilak και συν. (1988), υποστηρίζουν πως οι προπονητές-τριες που παρέχουν μεγάλο αριθμό οδηγιών πιθανόν να μην ενισχύουν όλους τους αθλητές-τριες στον ίδιο βαθμό. Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, υποθέτουν πως προπονητές-τριες οι οποίοι δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τεχνικές γνώσεις του αθλήματός τους, προσπαθούν να αντισταθμίσουν το γεγονός αυτό με αυξημένη παροχή ενίσχυσης.

Συμπερασματικά, τόσο η Horn στις δυο της εργασίες (1984,1985), όπως και ο Rejeski και συνεργάτες (1979) στην έρευνά τους, αποκάλυψαν αρκετά ενδιαφέροντα όσο και αναπάντεχα ευρήματα. Αθλητές-τριες με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα λάμβαναν μεγαλύτερο ποσοστό οδηγιών και ενισχυτικών προπονητικών συμπεριφορών, ενώ από την άλλη, αθλητές-τριες με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, αντιλαμβάνονταν τα επικριτικά σχόλια του προπονητή-τριας τους και την έλλειψη ενίσχυσης μετά από επιθυμητές αθλητικές συμπεριφορές ως ένδειξη εμπιστοσύνης από την πλευρά του προπονητή-τριας στις ικανότητές τους. Από την άλλη ο Wandzilak και συνεργάτες (1988), εικάζουν πως η προπονητική συμπεριφορά πιθανόν να αντανakλά και το επίπεδο γνωστικής επάρκειας του προπονητή-τριας όσον αφορά τα στοιχεία του αθλήματος. Η Horn (1985) επίσης αναφέρει πως υψηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας αθλητές-τριες ανταποκρίνονται θετικά στην έλλειψη ανατροφοδότησης ή στον αρνητικό σχολιασμό της απόδοσής τους, προσθέτοντας πως κατά συνθήκη παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της προπόνησης ή οι συνθήκες του αγώνα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους προπονητές-τριες ώστε να τροποποιούν κατά περίπτωση την συμπεριφορά τους.

Το Σύστημα Αξιολόγησης Προπονητικής Συμπεριφοράς.

Το Σύστημα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Προπονητών αναπτύχθηκε από τους Smith και συν. (1977a) με σκοπό να επιτραπεί η άμεση παρατήρηση και κωδικοποίηση της

προπονητικής συμπεριφοράς κατά την διάρκεια παιχνιδιών και προπονήσεων. Η ανάπτυξη των κατηγοριών της προπονητικής συμπεριφοράς εξήχθησαν από αναλύσεις μεγάλου αριθμού λεκτικών και μη οδηγίων των προπονητών-τριών κατά την διάρκεια προπονήσεων και αγώνων, και η προσέγγιση των μετρήσεων και μερικές από τις κατηγορίες συμπεριφοράς του οργάνου έχουν προέλευση σε κοινωνικές και συμπεριφορικές θεωρίες (Smith et al., 1990). Οι ανωτέρω κατηγορίες εμπεριέχουν συμπεριφορές οι οποίες διαπιστώθηκε ότι έχουν επίδραση τόσο σε ανήλικους όσο και σε ενήλικους σε πληθώρα αθλητικών και μη διαδικασιών (Bales & Slater, 1955; Komaki, 1986; White, 1975).

Το Σύστημα Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς (CBAS, 1977a) αναπτύχθηκε σε μια περίοδο αρκετών ετών, αρχικά με παρατήρηση, καταγραφή και κωδικοποίηση συμπεριφορών προπονητών-τριών νεαρών αθλητών-τριών ποδοσφαίρου κατά την διάρκεια προπονήσεων και αγώνων. Σκοπός της ανάπτυξης του CBAS ήταν να εξετασθεί η επίδραση των προπονητικών συμπεριφορών στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών μέσω του αθλητισμού (Abraham et al., 1998a, 1998b, 1998c), και να προταθούν τρόποι παρέμβασης για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προπονητή-τριας. Οι Smith και συν. (1977a) χρησιμοποιώντας την Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Golfied & Sprafkin, 1974; Mischel, 1973) ανέπτυξαν τις κατηγορίες συμπεριφορών του CBAS από επεξεργασία και ανάλυση συμπεριφορών από προηγούμενες εργασίες τους (Smith, Smoll & Hunt, 1974). Το CBAS περιλαμβάνει 12 κατηγορίες που κατατάσσονται σε δυο κύριες τάξεις συμπεριφορών: Σε **Αντιδραστικές** συμπεριφορές, που περιλαμβάνουν 8 κατηγορίες συμπεριφορών και αναφέρονται σε άμεση απόκριση του προπονητή-τριας σε προηγούμενη συμπεριφορά του αθλητή ή ολόκληρης της ομάδας, και σε **Αυθόρμητες** συμπεριφορές που περιλαμβάνουν 4 κατηγορίες συμπεριφορών και αναφέρονται σε συμπεριφορές του προπονητή-τριας οι οποίες δεν εκδηλώνονται ως απάντηση σε αναγνωρίσιμο ή πλήρως ξεκάθαρο προηγούμενο ερέθισμα (Σχήμα 1). Κατά την διάρκεια ανάπτυξης του CBAS, παρατηρητές κωδικοποίησαν προπονητικές συμπεριφορές κατά την διάρκεια προπονήσεων δημιουργώντας αρχεία ήχου με φορητά μαγνητόφωνα, και αναλύοντας στην συνέχεια κάθε φάση της προπόνησης ξεχωριστά (Smith et al., 1978). Οι ερευνητές βασιζόμενοι στις αρχικές αυτές κωδικοποιήσεις ανέπτυξαν μια δοκιμαστική δέσμη κατηγοριών οι οποίες οδήγησαν στην μετέπειτα ανάπτυξη του CBAS στην τελική του μορφή. Σκοπός των Smith και συν. (1978), σε αυτό το χρονικό σημείο ήταν οι κατηγορίες οργάνου να περικλείουν όσον το δυνατόν περισσότερες προπονητικές

συμπεριφορές. Ιδιαίτερη βαρύτητα επίσης δόθηκε στην δυνατότητα απεικόνισης από το όργανο των διακριτών συμπεριφορών, όπως επίσης το CBAS να είναι εύχρηστο κατά την διαδικασία κωδικοποίησης σε πραγματικές συνθήκες.

Καθώς το CBAS επιτρέπει την ταυτόχρονη κωδικοποίηση των προπονητικών συμπεριφορών από πολλούς παρατηρητές ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε η ανάγκη για συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών σχετικά με τα κριτήρια κατηγοριοποίησης των συμπεριφορών αυτών. Οι Smith, Smoll και Hunt (1977b) ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για την ορθή χρήση του CBAS το οποίο περιλάμβανε: α) εκτενή μελέτη του εγχειρίδιου Προπονητικής Αποτελεσματικότητας, το οποίο περιείχε επεξηγήσεις των κατηγοριών του CBAS και οδηγίες για την σωστή χρήση του οργάνου, β) διαλέξεις σχετικά με την ορθή κωδικοποίηση των συμπεριφορών, που περιλάμβανε παρακολούθηση σχετικού οπτικοακουστικού υλικού (Smith, Smoll, Hunt & Clarke, 1976), γ) γραπτές δοκιμασίες στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνταν να ερμηνεύσουν τις κατηγορίες του οργάνου και να κατηγοριοποιήσουν οπτικοποιημένα παραδείγματα συμπεριφορών, δ) κατηγοριοποίηση συμπεριφορών που προβάλλονταν σε βιντεοταινία, ε) εκτεταμένη πρακτική εξάσκηση σε πραγματικές συνθήκες.

Οι Smith και συν. (1978), διεξήγαγαν επίσης ελέγχους αξιοπιστίας τόσο για την συμφωνία των κωδικοποιήσεων μεταξύ των παρατηρητών (Interobserver agreement) και του ίδιου παρατηρητή (Intraobserver agreement), όσο και για την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος Προπονητικής Αποτελεσματικότητας (CET). Σε μια πρώτη μελέτη, 31 εκπαιδευόμενοι παρακολούθησαν μια ακολουθία 48 προπονητικών συμπεριφορών από έναν ηθοποιό. Κατά την διάρκεια της ακολουθίας περιγραφόταν πρώτα λεκτικά από έναν αφηγητή μια προπονητική συμπεριφορά και αμέσως μετά ο ηθοποιός αναπαριστούσε την συμπεριφορά. Κατά την ανωτέρω διαδικασία κάθε κατηγορία του οργάνου αναπαρίστατο τέσσερις φορές. Η ορθότητα των κωδικοποιήσεων των εκπαιδευόμενων εξαρτιόταν από την συμφωνία των παρατηρήσεών τους με τις αντίστοιχες των ερευνητών που χρησίμευσαν ως σημείο αναφοράς. Το πλήθος των λανθασμένων εκτιμήσεων των εκπαιδευόμενων κυμάνθηκε μεταξύ 0 έως 5 λαθών ($M = 1.06$ λάθη/ εκπαιδευόμενο), το οποίο φανερώνει 97.8% συμφωνία με τις εκτιμήσεις των Smith και συν. (1978).

Οι Smith και συν. (1978) σε μια δεύτερη μελέτη, υπέβαλλαν σε επανεξέταση των ίδιων κωδικοποιήσεων τους εκπαιδευόμενους σχεδόν μία εβδομάδα μετά την πρώτη εξέταση, χωρίς να τους παρασχεθεί ανατροφοδότηση σχετικά με τις αρχικές τους

παρατηρήσεις, ώστε να ελεγχθεί η συμφωνία μεταξύ του κάθε παρατηρητή. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα ποσοστά συμφωνίας ήταν πολύ υψηλά και κυμαίνονταν μεταξύ 87.5% έως 100%, με μέσο όρο 96.4%, φανερώνοντας εξαιρετικά υψηλή συμφωνία στην κωδικοποίηση των προπονητικών συμπεριφορών οι οποίες δεν επηρεάζονται από τη πάροδο του χρόνου.

Όταν οι ερευνητές επιβεβαίωσαν την υψηλή αξιοπιστία μεταξύ των παρατηρητών, διεξήγαγαν έλεγχο αξιοπιστίας και μεταξύ των παρατηρητών σε πραγματικές συνθήκες. Σε μια πρώτη μελέτη, πέντε παρατηρητές κωδικοποίησαν τις συμπεριφορές μια προπονήτριας Baseball αναπτυξιακών ηλικιών, κατά την διάρκεια των έξι ημιχρόνων ενός παιχνιδιού. Οι συντελεστές συμφωνίας ανάμεσα στους πέντε παρατηρητές κυμάνθηκε από .77 έως .99 ($M = .88$). Στην δεύτερη μελέτη, οι δύο ερευνητές όπως επίσης και 19 εκπαιδευμένοι παρατηρητές χρησιμοποίησαν το CBAS για να κωδικοποιήσουν τις συμπεριφορές ενός προπονητή-τριας Baseball αναπτυξιακών ηλικιών, κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού πέντε ημιχρόνων. Οι Smith και συν. (1978) έπειτα αξιολόγησαν τα αποτελέσματα από τις κωδικοποιήσεις των εκπαιδευμένων παρατηρητών, αφού πρώτα κατέληξαν σε συμφωνία μεταξύ τους σχετικά με την ορθή κωδικοποίηση των προπονητικών συμπεριφορών του παιχνιδιού που παρατήρησαν συστηματικά. Οι μέσος όρος στους συντελεστές συμφωνίας μεταξύ όλων των πιθανών ζευγαριών παρατηρητών, τα οποία ανήλθαν στα 171, ήταν .88. Έπειτα, οι κωδικοποιήσεις των εκπαιδευόμενων παρατηρητών συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα των κωδικοποιήσεων των δύο ερευνητών, και όπως φανέρωσαν τα αποτελέσματα οι συντελεστές συμφωνίας κυμάνθηκαν μεταξύ .62 έως .98, με μέσο όρο .86 (Smith et al., 1978).

Το CBAS μετά την αρχική του ανάπτυξη και διερεύνηση της αξιοπιστίας του, χρησιμοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές για την μελέτη και άλλων παραγόντων της προπονητικής συμπεριφοράς όπως τις διαφορές στην προπονητική συμπεριφορά βάσει φύλου, προπονητικής εμπειρίας (Dubois, 1981; Millard, 1990, Millard, 1993) αλλά και βάσει φύλου των ασκούμενων σε μάθημα Φυσικής Αγωγής (Nicaisa, Cog Fairclough, Bois & Davis, 2007). Από έρευνες φάνηκε πως άνδρες προπονητές-τριες φαίνεται πως παρέχουν περισσότερο Τεχνικές Οδηγίες και λιγότερη Ενθάρρυνση από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους (Dubois, 1981; Millard, 1990). Επιπρόσθετα, προπονητές-τριες με μεγάλη εμπειρία φαίνεται πως προσφέρουν περισσότερες Τεχνικές Οδηγίες από ότι οι λιγότερο έμπειροι συνάδελφοί τους (Sherman & Hassan, 1986). Ο βαθμός ωστόσο,

στον οποίο η προπονητική εμπειρία επηρεάζει την προπονητική συμπεριφορά παραμένει ασαφής.

O Millard (1993) αξιοποίησε το CBAS για να προσδιορίσει τον βαθμό στον οποίο η συχνότητα των προπονητικών συμπεριφορών που παρατηρούνται μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το πρίσμα του φύλου του προπονητή-τριας. Η συμπεριφορά 29 ανδρών και 29 γυναικών προπονητών-τριών αναπτυξιακών ηλικιών κωδικοποιήθηκαν από 12 εκπαιδευμένους παρατηρητές κατά την διάρκεια ενός αγώνα. Δύο από τις κατηγορίες του CBAS, η Έλλειψη Ενίσχυσης και η Αγνόηση Λαθών, δεν συμπεριλήφθηκαν σε αυτή την τροποποιημένη έκδοση του οργάνου, καθώς φάνηκε πως παρουσίασαν χαμηλά ποσοστά αξιοπιστίας (Smith et al., 1983). Στην παραπάνω έρευνα οι άνδρες προπονητές-τριες είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο ηλικίας, και είχαν μεγαλύτερη εμπειρία συγκριτικά με τις προπονήτριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ενώ οι προπονήτριες της έρευνας κατείχαν μεγαλύτερη εμπειρία ως παίκτριες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες προπονητές-τριες στις κατηγορίες της Τεχνικής Οδηγίας, της Γενικής Ενθάρρυνσης, και στις συμπεριφορές που στόχευαν στην Διατήρηση του Ελέγχου. Οι άνδρες προπονητές επιδείκνυαν συχνότερα συμπεριφορές που παρείχαν Τεχνικές Οδηγίες και λιγότερο συμπεριφορές που είχαν σαν στόχο την Γενική ενθάρρυνση των αθλητών-τριων, σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα και λαμβάνοντας υπόψη πως υπάρχουν ενδείξεις (Hastie, 1993), ότι αθλητές-τριες προτιμούν προπονητές-τριες που παρέχουν Τεχνικές Οδηγίες σε μεγαλύτερο βαθμό, γυναίκες προπονήτριες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να παρέχουν Τεχνικές Οδηγίες με μεγαλύτερη συχνότητα στο μέλλον.

Τέλος, σε έρευνα που έγινε στο πεδίο της σχολικής Φυσικής Αγωγής, μια επίσης τροποποιημένη εκδοχή του CBAS χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει τον βαθμό που η προπονητική συμπεριφορά επηρεάζεται από το φύλλο των ασκούμενων (Nicaise et al., 2007). Εβδομήντα μαθητές της 10^{ης} τάξης του σχολείου και οι δύο Καθηγητές Φυσικής Αγωγής που δίδασκαν στο μάθημα, πήραν μέρος στην έρευνα στην οποία η συμπεριφορά των Καθηγητών-τριών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με αντικείμενα την Αντιπέρση και την Κυκλική Προπόνηση Δύναμης, κωδικοποιήθηκε με μια τροποποιημένη έκδοση του CBAS, στην οποία η Έλλειψη Ενίσχυσης και μη λεκτικές προπονητικές συμπεριφορές δεν συμπεριλήφθηκαν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως τα κορίτσια έλαβαν περισσότερη Ενίσχυση συνδυασμένη με Τεχνικές

Οδηγίες, ενώ τα αγόρια περισσότερη Τιμωρία και Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία. Επίσης φάνηκε διαφοροποίηση της ανατροφοδότησης ανάλογα το φύλο και τη δραστηριότητα. Τα αγόρια έλαβαν μεγαλύτερα ποσά ανατροφοδότησης στην Κυκλική Προπόνηση Δύναμης, ενώ τα κορίτσια στην Αντιπτέριση. Τέλος δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την Διατήρηση Ελέγχου ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν προτείνεται από τους ερευνητές η περαιτέρω μελέτη σχετικά με τον τρόπο που τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής που προσφέρονται διαφοροποιούν τις συμπεριφορές των ΚΦΑ ανάμεσα στα δύο φύλα.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η προσαρμογή του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς (CBAS, 1977a) για τον Ελληνικό πληθυσμό, και ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ως οργάνου καταγραφής, κωδικοποίησης, και ανάλυσης της ανατροφοδότησης που παρέχουν οι προπονητές-τριες στις ιδιαίτερες αθλητικές συνθήκες οι οποίες επικρατούν στην Ελλάδα.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά προπονητές-τριες Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης αθλητών-τριών αναπτυξιακών ηλικιών με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, οι οποίοι επιλέχθηκαν με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Αξιολογήθηκαν συνολικά δέκα προπονητές-τριες αθλητών-τριών αναπτυξιακών ηλικιών (5 προπονητές Καλαθοσφαίρισης και 5 προπονητές-τρια Χειροσφαίρισης), άνδρες και γυναίκες (1 γυναίκα και 9 άνδρες) , με μέση προπονητική εμπειρία 6.5 ετών (± 3.2). Επίσης, στην ερευνητική διαδικασία έλαβαν μέρος 250 αθλητές-τριες αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 15 ετών ($M = 13.5 \pm 2.3$) με μέση προπονητική ηλικία $M = 3.8$ χρόνια (± 1.2). Το δείγμα των προπονητών-τριών προήλθε από αθλητικούς συλλόγους της ευρύτερης περιοχής της Κεντρικής Μακεδονίας.

Διαδικασία Προσαρμογής του Οργάνου Μέτρησης

Κατά την διαδικασία μετατροπής του οργάνου από την Αγγλική γλώσσα στην Ελληνική ακολουθήθηκε η διαδικασία της διπλής μετάφρασης. Ο αυθεντικός πίνακας του οργάνου μέτρησης δόθηκε σε δύο πανεπιστημιακούς δάσκαλους, καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας, ώστε να μεταφραστεί στην Ελληνική γλώσσα. Ο μεταφρασμένος πίνακας στην συνέχεια δόθηκε σε δυο ειδικούς στο επιστημονικό πεδίο της Αθλητικής Ψυχολογίας ώστε να μεταφραστεί ξανά στην Αγγλική γλώσσα και να προκύψει το τελικό κείμενο το οποίο θα αποδίδεται στα ελληνικά και θα χρησιμοποιηθεί για την κωδικοποίηση των συμπεριφορών. Ο τελικός πίνακας τροποποιήθηκε σε ελάχιστο βαθμό αναφορικά με το πρωτότυπο, κυρίως όσον αφορά την σύνταξη, χωρίς σημαντικές αλλαγές.

Συλλογή Δεδομένων

Διαδικασία Καταγραφής

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια προγραμματισμένων προπονήσεων στις εγκαταστάσεις προπονήσεων των συλλόγων, αφού εξασφαλίστηκε πρώτα η συναίνεσή τους για συμμετοχή στην παρούσα εργασία. Αφού βιντεοσκοπήθηκαν οι προπονήσεις με την βοήθεια ψηφιακής βιντεοκάμερας (Samsung Digital Camcorder, VP-D21, Samsung Corp.) και ασύρματου μικροφώνου (Sound of Heaven, WR-601) ακολούθησε, σε μεταγενέστερο χρόνο, η καταγραφή και κωδικοποίηση των δεδομένων. Επιλέχθηκε η καταγραφή των προπονήσεων με βιντεοκάμερα και ψηφιακή μετατροπή και αποθήκευσή τους και όχι η διαδικασία της άμεσης παρατήρησης και κωδικοποίησης των προπονητικών συμπεριφορών, καθώς επιτρέπουν την εξαγωγή ακριβέστερων και λεπτομερέστερων πληροφοριών σχετικά με τις προπονητικές συμπεριφορές και την διαδικασία λήψης αποφάσεων στον αθλητισμό σε σχέση με άμεσες παρατηρήσεις και ετεροχρονισμένες συνεντεύξεις (Jones, Housner, & Kornspan, 1997; Gilbert et al., 2000; Gilbert, Trudel, & Bloom, 1995; Gilbert et al., 1999; Trudel, Côté et al., 1996). Όπως αναφέρει ο Kounin (1970): “ Ο συνδυασμός φακού και βιντεοταινίας πληρεί τις προϋποθέσεις για μια σωστή παρατήρηση και καταγραφή. Ο φακός δεν έχει προκαταλήψεις, δεν είναι μεροληπτικός, δεν έχει ανάγκες ή ενδιαφέροντα. Καταγράφει τα πάντα μέσα στο πεδίο του χωρίς διαχωρισμό ανάμεσα στο ενδιαφέρον και το βαρετό, στο σπουδαίο και το ασήμαντο, στο σοβαρό και το αμελητέο, στο αξιοσημείωτο και το συνηθισμένο, στο καλό και το κακό. Και η βιντεοταινία τα εγγράφει όλα, χωρίς να ξεχνά, να υπερβάλλει, να κρίνει, να ερμηνεύει ή να αφαιρεί” (σελ 62).

Επιπλέον, η ανωτέρω προσέγγιση επιτρέπει στους ερευνητές να ελέγξουν και να ενισχύσουν την συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών, καθώς δημιουργούνται μόνιμα αρχεία των παρατηρούμενων γεγονότων και συμπεριφορών και είναι δυνατή η ανάκλησή τους σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο. Ο van der Mars (1989a), αναδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης βιντεοκάμερας στην διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης, αναφέροντας πως η ακρίβεια της καταγραφής συνήθως προϋποθέτει την αποτύπωση και των λεκτικών συμπεριφορών των παρατηρούμενων υποκειμένων. Επισημαίνει δε, πως το πρόβλημα της όχλησης λόγω της ανάγκης του παρατηρητή για φυσική εγγύτητα με τον παρατηρούμενο εξαλείφεται με την χρήση βιντεοκάμερας και

μηχανισμού ηχητικής καταγραφής των λεκτικών στοιχείων της συμπεριφοράς από απόσταση. Επίσης, υπογραμμίζει πως με την δημιουργία μόνιμων αρχείων, είναι δυνατή η μεταγενέστερη διεξαγωγή πρόσθετων αναλύσεων, αν αυτό χρειαστεί.

Το σημαντικότερο όμως πλεονέκτημα της χρήσης βιντεοκάμερας, σύμφωνα με τον van der Mars (1989c), είναι η διαφύλαξη της διαδικασίας συστηματικής παρατήρησης από παράγοντες που απειλούν την αξιοπιστία της. Η δυνατότητα ανάκλησης συγκεκριμένων γεγονότων και συμπεριφορών, με απόλυτη ακρίβεια παρέχει στον παρατηρητή την δυνατότητα να ανατρέξει σε κωδικοποίηση παρατηρήσεων που έχει ήδη κάνει, να πραγματοποιεί έλεγχο των διακριτών κριτηρίων που έχει θέσει για κάθε συμπεριφορά και να διενεργεί περιοδικά έλεγχο κατά πόσο ο τρόπος που κατηγοριοποιεί τις συμπεριφορές ανταποκρίνεται στα κριτήρια μέσα στο πέρασμα το χρόνου. Επιπλέον, ισχυροποιείται η αξιοπιστία των παρατηρήσεων καθώς εξασφαλίζεται υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ του ίδιου παρατηρητή (intraobserver agreement), καθώς η καταγραφή συμβάντων σε μόνιμα αρχεία επιτρέπει την επανακωδικοποίηση και η περαιτέρω ανάλυσή τους σε μεταγενέστερο χρονικό σημείο, διαδικασία που δεν είναι εφικτή με άμεση κωδικοποίηση κατά τη διάρκεια του γεγονότος.

Σύμφωνα λοιπόν με την διαδικασία της συνεχούς κωδικοποίησης οι συμπεριφορές καταγράφονταν κάθε φορά που εμφανίζονταν. Η διαδικασία της συνεχούς κωδικοποίησης αποτελεί ποσοτική μέθοδο καταγραφής παρατηρούμενων γεγονότων και συμπεριφορών κατά την διάρκεια συστηματικής παρατήρησης (van der Mars, 1989a). Η συνεχής κωδικοποίηση είναι, σύμφωνα με τον Cooper (1974), η ενδεδειγμένη τεχνική για την συλλογή δεδομένων που αφορούν την καταγραφή διακριτών γεγονότων και συμπεριφορών. Με την διαδικασία της συνεχούς κωδικοποίησης καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης ενός διακριτού γεγονότος ή συμπεριφοράς, και υπολογίζεται αθροιστικά ο αριθμός που τα γεγονότα ή οι συμπεριφορές παρατηρήθηκαν. Ο van der Mars (1989a) αναφέρει ως παραδείγματα παρατηρούμενων γεγονότων και συμπεριφορών στις διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού την προσπάθεια για γκολ, την καθυστερημένη άφιξη ενός αθλητή στην προπόνηση, αλλά και την συχνότητα μη λεκτικής επιβράβευσης του αθλητή από τον προπονητή-τριας, όπως και τη συχνότητα ενθάρρυνσης μιας επιθυμητής προσπάθειας του αθλητή. Επισημαίνει δε, πως είναι κριτικής σημασίας για την ορθή καταγραφή και κωδικοποίηση η διακριτότητα των παρατηρούμενων γεγονότων και

συμπεριφορών, ώστε ο παρατηρητής να διακρίνει ξεκάθαρα την έναρξη και την λήξη του γεγονότος ή της συμπεριφοράς.

Για την λεπτομερέστερη και ακριβέστερη καταγραφή και κωδικοποίηση των συμπεριφορών χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο λογισμικό (ActivityLens, v 1.2, Fiotakis, 2007), το οποίο παρέχει την δυνατότητα εύχρηστης κωδικοποίησης των παρατηρούμενων συμπεριφορών καθώς προβάλλονται ταυτόχρονα στην διεπιφάνεια χρήστη τόσο το ψηφιακό αρχείο ήχου και εικόνας, όσο και λίστα επιλογών για χαρακτηρισμό της κάθε συμπεριφοράς ξεχωριστά, και την ακριβή χρονική οριοθέτησή της με ακρίβεια δευτερολέπτου. Παράγονται έτσι πολυμεσικά αρχεία ήχου και εικόνας τα οποία είναι συγχρονισμένα με αρχεία γεγονότων. Το ανωτέρω λογισμικό αποτελεί βελτιωμένη έκδοση του Collaboration Analysis Tool (ColAT) (Avouris, Komis, Fiotakis, Margaritis, 2004), και αναπτύχθηκε αρχικά ως διαδικτυακό υπολογιστικό σύστημα αξιολόγησης, μέσω βιντεοανάλυσης, συνεργατικών διαδικασιών μάθησης, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα περιβάλλον ανάλυσης συμπεριφοράς αλληλεπιδρώντων υποκειμένων. Στην παρούσα έρευνα, έγινε χρήση μιας πρόσθετης λειτουργίας του λογισμικού που αφορά την εκ των υστέρων αναπαραγωγή του παρατηρούμενου γεγονότος, και ανάλυσής του για διαγνωστικούς και ερευνητικούς σκοπούς, η οποία επιτρέπει επίσης την άμεση στατιστική επεξεργασία και οπτικοποίηση δεικτών των παρατηρούμενων παραμέτρων (Avouris et al, 2004).

Το σύνολο των προπονήσεων επιλέχθηκαν με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας σε τυχαία χρονικά σημεία καθ' όλη την διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου. Βιντεοσκοπήθηκαν δύο έως τέσσερις προπονήσεις από κάθε προπονητή-τριας και επιλέχθηκαν δύο προπονήσεις με γνώμονα την ποιότητα της εικόνας και του ήχου της λήψης. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην λήψη εικόνας όπου στο πλάνο συνυπήρχαν τόσο ο προπονητής-τρια, όσο και ο αθλητής-τριες που αλληλεπιδρούσαν με σκοπό να καταγράφεται εκτός από την λεκτική επικοινωνία και όλα τα μη λεκτικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης (γλώσσα σώματος, χειρονομίες, μορφασμοί). Ιδιαίτερη βαρύτητα για την ορθότητα της διαδικασίας είχε η όσο το δυνατόν μικρότερη όχληση της προπονητικής διαδικασίας από τον καταγραφέα, με την διακριτική λήψη από όσο το δυνατόν μεγαλύτερη απόσταση, με παράλληλη διακριτική μετακίνηση στο χώρο όπως και η χρήση εστίασης του φακού ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή λήψη. Μεγάλη σημασία επίσης δόθηκε στην τοποθέτηση του ασύρματου μικροφώνου στον προπονητή-τριας με τέτοιο τρόπο ώστε να μην επηρεάζει την ελεύθερη μετακίνησή του

στον χώρο και να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο ορατό από τον ίδιο τον προπονητή-τριας αλλά και από τους αθλητές-τριες. Μετά το τέλος κάθε προπονητικής μονάδας ακολουθούσε μετατροπή της αναλογικής εγγραφής σε ψηφιακό αρχείο με χρήση υπολογιστή και κατάλληλου λογισμικού, και αποθήκευσή της σε ψηφιακό δίσκο (dvd) για ανετότερη ανάλυση του περιεχομένου. Στις είκοσι λοιπόν αυτές προπονητικές μονάδες ακολούθησε συστηματική παρατήρηση και ανάλυση της συμπεριφοράς των προπονητών-τριών σύμφωνα με την Ελληνική εκδοχή του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς (ΣΑΠΣ). Κρίθηκε αναγκαία κατά την λεπτομερειακή ανάλυση των καταγεγραμμένων προπονητικών μονάδων, η χρήση ακουστικών για την σαφέστερη κατανόηση των λεκτικών στοιχείων των παρατηρούμενων συμπεριφορών, όπως επίσης η αναπαραγωγή σκηνών όσες φορές κρίθηκε αναγκαίο για την ακριβέστερη καταγραφή, κατηγοριοποίηση και ανάλυση των προπονητικών συμπεριφορών. Αφού έγινε η καταγραφή όλων των δεδομένων υπολογίστηκε αθροιστικά η συχνότητα και τα ποσοστά εμφάνισης της κάθε κατηγορίας συμπεριφοράς. Για την αποφυγή της τροποποίησης της συμπεριφοράς των προπονητών-τριών, έγινε αρχικά σειρά δοκιμαστικών βιντεοσκοπήσεων, όπως επίσης δεν τους έγινε γνωστός ο ακριβής σκοπός της έρευνας. Επίσης, τονίστηκε ιδιαίτερα η δυνατότητα παύσης της καταγραφής των προπονήσεων και μη συνέχισης της ερευνητικής διαδικασίας εφόσον δημιουργηθεί οποιαδήποτε ενόχληση, δυσφορία ή παρενόχληση στο προπονητικό έργο. Τέλος επισημαίνεται ότι ακολουθήθηκαν οι προγραμματισμένες προπονητικές διαδικασίες και δεν μεταβλήθηκε η προσχεδιασμένη οργάνωση και διάρθρωση της προπόνησης λόγω της καταγραφής, δηλαδή η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε “φυσικό περιβάλλον” και δεν αποτελεί προϊόν πειραματικού σχεδιασμού.

Όργανο Μέτρησης

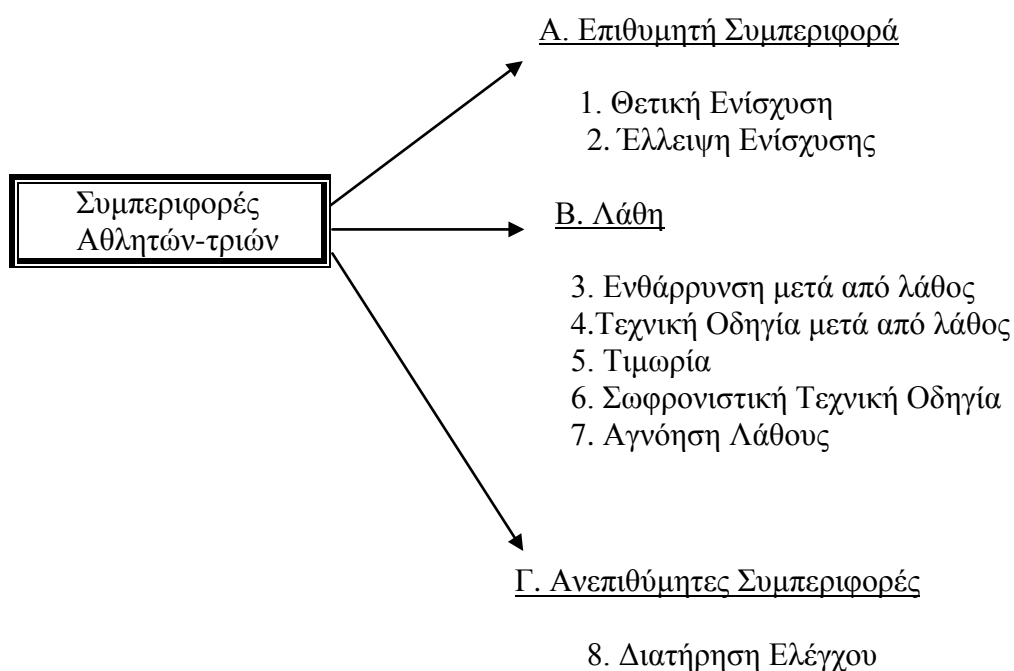
Η κωδικοποίηση κι ανάλυση των προπονητικών συμπεριφορών έγινε με τη χρήση του CBAS, (Smith et al., 1977a) των Smith και συν. προσαρμοσμένο στον Ελληνικό πληθυσμό. Σκοπός της ανάπτυξης του CBAS ήταν να εξετασθεί η επίδραση των προπονητικών συμπεριφορών στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών μέσω του αθλητισμού (Abraham et al., 1998a, 1998b, 1998c), και να προταθούν τρόποι παρέμβασης για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προπονητή-τριας. Οι Smith, Smoll και Hunt (1977a) ανέπτυξαν τις κατηγορίες συμπεριφορών από επεξεργασία και ανάλυση συμπεριφορών από προηγούμενη εργασία τους (Smith, Smoll & Hunt, 1974).

Το CBAS περιλαμβάνει 12 κατηγορίες που κατατάσσονται σε δυο κύριες τάξεις συμπεριφορών: Σε *Αντιδραστικές* συμπεριφορές, που περιλαμβάνουν κατηγορίες συμπεριφορών που αναφέρονται σε άμεση απόκριση του προπονητή-τριας σε προηγούμενη συμπεριφορά του αθλητή ή ολόκληρης της ομάδας. Σ' αυτήν την τάξη υπάγονται οι παρακάτω 8 κατηγορίες: α) *Θετική Ενίσχυση*: Αφορά θετική ενίσχυση από τον προπονητή-τριας προς τους αθλητές-τριες, λεκτική ή μη, μετά από επιθυμητή συμπεριφορά, β) *Έλλειψη Ενίσχυσης*: Όταν ο προπονητής-τρια δεν ενισχύει μια ξεκάθαρα επιθυμητή συμπεριφορά, γ) *Ενθάρρυνση μετά από λάθος*: Ενθάρρυνση από την πλευρά του σε έναν αθλητή-τρια που έκανε λάθος, δ) *Τεχνική Οδηγία μετά από λάθος*: Υπόδειξη λεκτική ή πρακτική, σε αθλητή-τρια με σκοπό την διόρθωση λανθασμένης εκτέλεσης, ε) *Τιμωρία*: Αρνητική ή επιθετική αντίδραση μετά από ανεπιθύμητη συμπεριφορά αθλητή. Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται φωνές, προσβολές ή απλώς μορφασμοί και χειρονομίες, στ) *Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία*: Συνδυασμός της προηγούμενης κατηγορίας με παράλληλη υπόδειξη για διόρθωση του λάθους, ζ) *Αγνόηση Λάθους*: Έλλειψη απόκρισης, θετικής ή αρνητικής σε λάθος ενός ή περισσότερων αθλητών-τριών, και η) *Διατήρηση Ελέγχου*: Ενέργειες για την διατήρηση της τάξης κατά την διάρκεια της προπόνησης. Η δεύτερη τάξη συμπεριφορών αφορά *Αυθόρμητες* συμπεριφορές που αναφέρονται σε συμπεριφορές του προπονητή-τριας οι οποίες δεν εκδηλώνονται ως απάντηση σε αναγνωρίσιμο ή πλήρως ξεκάθαρο προηγούμενο ερέθισμα. Σ' αυτήν την τάξη υπάγονται οι παρακάτω 4 κατηγορίες για συμπεριφορές που σχετίζονται με την προπόνηση: α) *Γενική Τεχνική Οδηγία*: Καθοδήγηση των αθλητών-τριών από τον προπονητή-τριας χωρίς όμως να έχει προηγηθεί κάποιο λάθος, β) *Γενική Ενθάρρυνση*: Ενθάρρυνση προς τους αθλητές-τριες χωρίς να έχει προηγηθεί λάθος ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Πρόκειται περισσότερο για προτροπή προς τους αθλητές-τριες να βελτιώσουν τις μελλοντικές τους συμπεριφορές, παρά να διορθώσουν λάθη που έχουν κάνει, γ) *Οργάνωση*: Προπονητικές Συμπεριφορές διαδικαστικού χαρακτήρα όπως η οργάνωση της προπόνησης, των αρχικών θέσεων των αθλητών-τριών σε μια άσκηση αλλά και τη διευθέτηση του βοηθητικού υλικού. Τέλος, η κατηγορία που αντιπροσωπεύει συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με την προπονητική διαδικασία: δ) *Γενική Επικοινωνία*: Αλληλεπίδραση με τους αθλητές-τριες για θέματα που δεν αφορούν άμεσα την προπόνηση όπως η ιδιωτική τους ζωή, οι σχολικές τους επιδόσεις κ.α.

Οι κατηγορίες συμπεριφοράς που προέκυψαν από την ερευνητική προσπάθεια των Smith και των συνεργατών του το 1974, αποτέλεσαν αργότερα την βάση του οργάνου

συστηματικής παρατήρησης εφαρμόζοντας το σε προπονητές-τριες Καλαθοσφαίρισης, Baseball, και Αμερικανικού ποδοσφαίρου. Οι συγγραφείς σημειώνουν πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την διαδικασία κωδικοποίησης των συμπεριφορών, το CBAS ήταν επαρκές όχι μόνο για την κωδικοποίηση ενός ευρέος φάσματος προπονητικών συμπεριφορών σε διάφορα αθλήματα αλλά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και για καταγραφή συμπεριφορών σε σχολικό περιβάλλον (Smith et al., 1977a).

Κατηγορία I: Αντιδραστικές Συμπεριφορές



Κατηγορία II: Αυθόρμητες Συμπεριφορές

A. Σχετικές με το Παιχνίδι

- 9. Γενική Τεχνική Οδηγία
- 10. Γενική Ενθάρρυνση
- 11. Οργάνωση

B. Άσχετες με το Παιχνίδι

- 12. Γενική Επικοινωνία

Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση των κατηγοριών συμπεριφορών του CBAS (Smith et al., 1977a)

Αξιοπιστία του Οργάνου

Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων είναι κριτικής σημασίας για διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης (Hoge, 1985). Ο όρος αξιοπιστία στο πεδίο της συστηματικής παρατήρησης ταυτίζεται σύμφωνα με τον Kazdin (1977) με την συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών και ορίζεται ως η συμφωνία μεταξύ παρατηρητών οι οποίοι καταγράφουν ανεξάρτητα διακριτές συμπεριφορές και γεγονότα. Εφόσον οι δυο παρατηρητές επιδεικνύουν σχετικά υψηλή συμφωνία στην καταγραφή, θεωρείται ότι οι παρατηρήσεις αντανακλούν την συμπεριφορά του υποκειμένου που υπόκειται σε συστηματική παρατήρηση με σχετική ακρίβεια. Η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών αντιπροσωπεύει τον βαθμό στον οποίο οι παρατηρητές συμφωνούν στην καταγραφή των συμπεριφορών. Επισημαίνει δε τον διαχωρισμό της συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών από την έννοια της ακρίβειας των δεδομένων στην συστηματική παρατήρηση.

Ο van der Mars (1989c) αναφέρει πως στις διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης, η συμφωνία διακρίνεται σε δύο μορφές: σε συμφωνία μεταξύ παρατηρητών η οποία αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου τα αρχεία καταγραφής ενός παρατηρητή συγκρίνονται με τα αρχεία καταγραφής κάποιου άλλου, και σε συμφωνία του ίδιου παρατηρητή, όταν ένας παρατηρητής κάνει καταγραφή γεγονότων σε δεδομένο χρονικό σημείο και επαναλαμβάνει την καταγραφή των ίδιων γεγονότων σε μεταγενέστερο χρονικό σημείο.

Αμφότερες οι ανωτέρω διαδικασίες εφαρμόστηκαν με δύο ανεξάρτητους παρατηρητές για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης, με δύο ακόμα παρατηρητές για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης, όπως επίσης και με τα αρχεία κωδικοποιήσεων των παρατηρήσεων από τον ερευνητή για όλες τις προπονήσεις. Η επιλογή των ανεξάρτητων παρατηρητών έγινε με κριτήριο την καλή γνώση της τεχνικής και τακτικής των αθλήματος του οποίου τις Προπονητικές Συμπεριφορές επιλέχθηκαν να κωδικοποιήσουν, και όλοι τους ήταν Καθηγητές Φυσικής Αγωγής με ειδίκευση στο άθλημα τις προπονήσεις του οποίου ανέλυσαν. Εφαρμόστηκε πρόγραμμα εκπαίδευσης σύμφωνα με τις υποδείξεις προγραμμάτων εκπαίδευσης υποψήφιων παρατηρητών για όργανα συστηματικής παρατήρησης (Smith et al., 1977a; van der Mars, 1989c). Σύμφωνα λοιπόν με το πρόγραμμα εκπαίδευσης: α) οι εκπαιδευόμενοι παρατηρητές εξοικειώθηκαν με το όργανο συστηματικής παρατήρησης που επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν. Στην πρώτη αυτή φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρητές εισάγονται στον βασικό σκοπό του συστήματος παρατήρησης, η οποία περιλαμβάνει περιγραφή του είδους των

συμπεριφορών οι οποίες πρόκειται να παρατηρηθούν. Οι Barlow και Hensen (1984) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα εστίασης της προσοχής στους ορισμούς και τα ιδιαίτερα στοιχεία του οργάνου, ώστε να αποφευχθεί η σε μετέπειτα στάδια επίδραση προσωπικών πεποιθήσεων και εμπειριών του παρατηρητή καθώς οι ανωτέρω απειλές δύνανται να οδηγήσουν σε διαφορετικές ερμηνείες των κατηγοριών συμπεριφοράς κατά την διάρκεια της κωδικοποίησης, β) εκμάθηση των κατηγοριών του οργάνου ώστε με ευκολία και χωρίς χρονική υστέρηση να αναγνωρίζεται και να κατηγοριοποιείται η κάθε συμπεριφορά. Σε αυτή την φάση απομνημονεύθηκαν οι κατηγορίες των συμπεριφορών και των ορισμών τους. Κατά την παρουσίαση των κατηγοριών συμπεριφοράς έγινε χρήση βιντεοταινιών που πρόβαλαν παραδείγματα συμπεριφορών και επεξήγησή τους ώστε να μην δημιουργείται σύγχυση με άλλες κατηγορίες συμπεριφορών. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας φάσης διενεργήθηκαν γραπτές και προφορικές δοκιμασίες με σκοπό την αξιολόγηση του βαθμού ορθής εκμάθησης των κατηγοριών και των ορισμών του οργάνου, γ) Έγινε εκμάθηση της σωστής χρήσης του πίνακα με τις κατηγορίες του οργάνου, που περιλάμβανε αποσπασματική παρουσίαση διακριτών συμπεριφορών δ) πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές κωδικοποιήσεις με υποδειγματικές συμπεριφορές που προβάλλονται σε βιντεοταινίες στις οποίες αναπαρίσταντο διακριτές συμπεριφορές ούτως ώστε να είναι δυνατή η κατάταξη τους στις κατηγορίες του οργάνου με σαφήνεια, και ε) υλοποιήθηκε διαδικασία εξάσκησης καταγραφής και κατηγοριοποίησης των συμπεριφορών σε πραγματικές συνθήκες. Παράλληλα στο στάδιο αυτό έγινε και η εισαγωγή στην χρήση του λογισμικού ActivityLens (2007) με την χρήση του οποίου έγινε η κατηγοριοποίηση των συμπεριφορών που επιλέχθηκαν για την παρούσα εργασία.

Η εισαγωγή αυτή περιλάμβανε παρουσίαση του λογισμικού, διευκρίνιση των ενεργειών των πλήκτρων εντολών από την διεπιφάνεια εργασίας του υπολογιστή, εκμάθηση της διαδικασίας δημιουργίας και αποθήκευσης αρχείων, ενώ ακολούθησε εκτεταμένη πρακτική εξάσκηση στην κατηγοριοποίηση των συμπεριφορών με την χρήση του λογισμικού. Σκοπός της ανωτέρω διαδικασίας ήταν η διασφάλιση της προϋπόθεσης πως όλοι οι παρατηρητές θα παρατηρούν και θα ερμηνεύουν τις συμπεριφορές κατά τον ίδιο τρόπο.

Όσον αφορά την συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών, υπολογίσθηκε η συμφωνία των παρατηρήσεων μεταξύ όλων των πιθανών ζευγών παρατηρητών ανά προπόνηση. Δηλαδή υπολογίσθηκε η συμφωνία ανάμεσα στις παρατηρήσεις των δύο ανεξάρτητων

παρατηρητών, και μεταξύ του κάθε ανεξάρτητου παρατηρητή με τις κωδικοποιήσεις των συμπεριφορών από τον ερευνητή.

Στατιστική ανάλυση

Για την διερεύνηση της συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών, όπως και του ίδιου παρατηρητή, χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης *kappa* (*k*) (Cohen, 1960), ως η ψυχομετρικά ορθότερη στατιστική μέθοδος αξιολόγησης της συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών καθώς λαμβάνεται υπόψη και η συμφωνία που θα μπορούσε να προκύψει από τύχη και μόνο. Παρόλο που το επί τοις εκατό ποσοστό είναι ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος δείκτης συμφωνίας σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης (Berk, 1979; McDermott, 1988), σημαντικός αριθμός ερευνητών υπογραμμίζει πως η ανωτέρω μέθοδος προσδιορισμού συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών δεν θεωρείται ασφαλής στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, έχει υπονομεύσει την αξιοπιστία παλαιότερων ερευνών και η χρήση του στατιστικού αυτού δείκτη δεν δικαιολογείται πλέον (Hartmann, 1977; Fleiss, 1981; Suen & Lee, 1985; Everitt, 1994; Hops, Davis & Longoria, 1995; Langenbucher, Labouvie & Morgenstern, 1996). Αντ' αυτού προτείνεται ο δείκτης *k* καθώς κατορθώνει να εξαλείψει την αδυναμία συνυπολογισμού της συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών που οφείλεται αποκλειστικά στην τύχη.

Οι Fleiss (1981), Cicchetti (1994), όπως και οι Landis και Koch (1977), προτείνουν μια ερμηνεία του δείκτη *k* όσον αφορά τις τιμές του: 0: Καμία συμφωνία, 0.0 έως 0.19: Ελάχιστη συμφωνία, 0.20 έως 0.39: Μικρή συμφωνία, 0.40 έως 0.59: Μέτρια συμφωνία, 0.60 έως 0.79: Σημαντική συμφωνία, 0.80 έως 1: Σχεδόν απόλυτη συμφωνία. Οι ανωτέρω συγγραφείς προτείνουν επίσης για συντελεστές συσχέτισης δεικτών που λαμβάνουν υπόψη τις τυχαίες συμφωνίες μεταξύ παρατηρητών, το .60 ως επαρκή τιμή για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Επίσης για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής όπως ανάλυση συχνοτήτων, μέση τιμή (M) και τυπική απόκλιση (SD). Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS, v. 15.0).

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα οι στατιστικές υποθέσεις οι οποίες εξετάστηκαν ήταν οι εξής:

- α). H_0 : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των δυο παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.
- β). H_A : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των δυο παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.
- γ). H_0 : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των δυο παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.
- δ). H_A : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των δυο παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.
- ε) H_0 : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συμφωνία του κάθε παρατηρητή για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.
- στ) H_A : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συμφωνία του κάθε παρατηρητή για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.
- ζ). H_0 : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συμφωνία του κάθε παρατηρητή για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.
- η). H_A : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συμφωνία του κάθε παρατηρητή για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.

Αποτελέσματα αναλύσεων αξιοπιστίας

Η στατιστική ανάλυση που εφαρμόστηκε για την διερεύνηση της συμφωνίας των παρατηρήσεων μεταξύ των παρατηρητών και του κάθε παρατηρητή ξεχωριστά, τόσο για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης όσο και για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης ήταν ο δείκτης kappa (k) (Cohen, 1960). Σε δεδομένα που εξήχθησαν μετά από συστηματική παρατήρηση, ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων παρατηρητών είναι ταυτόσημος με την αξιοπιστία των παρατηρήσεων (Kazdin, 1977). Σε όργανα συστηματικής παρατήρησης δύο είναι οι διαδικασίες που εφαρμόζονται για την διερεύνηση της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων. Η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών και η συμφωνία του ίδιου παρατηρητή (van der Mars, 1989c), αμφότερες οι οποίες εφαρμόστηκαν στην παρούσα εργασία. Επίσης έγινε ανάλυση περιγραφικής στατιστικής

συχνοτήτων, ποσοστών και μέσων όρων των μεταβλητών του οργάνου οι οποίες ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές.

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης το σύνολο των μηδενικών υποθέσεων απορρίπτονται και γίνεται αποδεκτό το σύνολο των εναλλακτικών υποθέσεων καθώς παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συμφωνία σε όλες τις παρατηρήσεις τόσο μεταξύ των παρατηρητών όσο και του ίδιου παρατηρητή. Όλα τα πιθανά ζεύγη παρατηρήσεων παρουσίασαν τιμές k άνω του .60, φανερώνοντας τουλάχιστον σημαντική συμφωνία μεταξύ των παρατηρήσεων (Fleiss, 1981; Cicchetti, 1994, Landis et al., 1977).

Από τα αποτελέσματα λοιπόν φάνηκε πως όσον αφορά τις παρατηρήσεις των προπονήσεων Καλαθοσφαίρισης οι συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών κυμάνθηκε σε σημαντικά επίπεδα (Fleiss, 1981; Cicchetti, 1994; Landis et al., 1977). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι τιμές όσον αφορά την συμφωνία των παρατηρήσεων ανάμεσα στους δύο εκπαιδευμένους παρατηρητές για τους πέντε προπονητές-τριες στις 10 προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης. Οι τιμές του δείκτη συμφωνίας κυμάνθηκαν από .79 έως .89 με μέση τιμή .83, δηλώνοντας υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών για τις προπονήσεις καλαθοσφαίρισης.

Πίνακας 1. Συντελεστές συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης

Προπονητής-τρια	Προπονήσεις	
	1 ^η	2 ^η
1	.81	.81
2	.81	.82
3	.83	.81
4	.89	.88
5	.83	.79
Μέσος Όρος	.83	.82

Επίσης στατιστικά σημαντική συμφωνία σημειώθηκε μεταξύ των παρατηρητών για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης. Οι τιμές του δείκτη συμφωνίας κυμάνθηκαν από .80 έως .90 με μέση τιμή .83, δηλώνοντας επίσης υψηλές τιμές συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών που αξιολόγησαν προπονήσεις Χειροσφαίρισης (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συντελεστές συμφωνίας παρατηρητών των προπονήσεων Χειροσφαίρισης

Προπονητής-τρια	Προπονήσεις	
	1 ^η	2 ^η
1	.85	.80
2	.81	.83
3	.82	.90
4	.82	.81
5	.85	.80
Μέσος Όρος	.83	.83

Εξίσου στατιστικά σημαντικά ήταν τα αποτελέσματα που αφορούν τους συντελεστές συμφωνίας για τις παρατηρήσεις του ίδιου παρατηρητή για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης (Πίνακας 3). Τα ποσοστά αυτά αφορούν αξιολόγηση των προπονητικών συμπεριφορών μιας προπόνησης και επαναξιολόγηση σε χρονικό διάστημα μεγαλύτερο της μίας εβδομάδας της ίδιας προπονητικής μονάδας από τον ίδιο παρατηρητή και σύγκριση των τιμών. Οι τιμές του δείκτη συμφωνίας κυμάνθηκαν από .78 έως .88 με μέση τιμή .83 για τον πρώτο παρατηρητή και από .79 έως .92 με μέση τιμή .86 για τον δεύτερο παρατηρητή. Οι ανωτέρω τιμές φανερώνουν σημαντική συμφωνία μεταξύ των παρατηρήσεων του κάθε παρατηρητή για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης.

Πίνακας 3. Συντελεστές συμφωνίας του κάθε παρατηρητή για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης

	Παρατηρητής 1		Παρατηρητής 2	
	1 ^η Προπόνηση	2 ^η Προπόνηση	1 ^η Προπόνηση	2 ^η Προπόνηση
Προπονητής-τρια				
1	.88	.86	.83	.79
2	.85	.82	.83	.80
3	.78	.82	.92	.89
4	.84	.85	.87	.92
5	.83	.80	.91	.87
Μέσος Όρος	.84	.83	.87	.85

Στατιστικά σημαντικά ήταν εξίσου και τα αποτελέσματα που αφορούν την συμφωνία του ίδιου παρατηρητή για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης (Πίνακας 4). Οι τιμές του δείκτη κυμάνθηκαν από .81 έως .87 με μέση τιμή .84 για τον πρώτο παρατηρητή και από .79 έως .89 με μέση τιμή .86 για τον δεύτερο παρατηρητή δηλώνοντας σημαντική συμφωνία μεταξύ των παρατηρήσεων του κάθε παρατηρητή για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.

Πίνακας 4. Συντελεστές συμφωνίας του κάθε παρατηρητή για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης

	Παρατηρητής 1		Παρατηρητής 2	
	1 ^η Προπόνηση	2 ^η Προπόνηση	1 ^η Προπόνηση	2 ^η Προπόνηση
Προπονητής-τρια				
1	.83	.83	.89	.86
2	.82	.81	.86	.86
3	.83	.86	.88	.89
4	.83	.82	.86	.82
5	.87	.85	.85	.79
Μέσος Όρος	.84	.84	.87	.84

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανάμεσα σε όλα τα πιθανά ζεύγη παρατηρητών για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης τόσο για την συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών όσο και για την συμφωνία του ίδιου παρατηρητή.

Πίνακας 5. Κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανά ζεύγη παρατηρητών Καλαθοσφαίρισης

<i>Τιμές k</i>	Μεταξύ Παρατηρητών	Του ίδιου Παρατηρητή
.90 έως .99	0	3
.80 έως .89	9	15
.70 έως .79	1	2
.60 έως .69	0	0

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται η κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανάμεσα σε όλα τα πιθανά ζεύγη παρατηρητών για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης τόσο για την συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών όσο και για την συμφωνία του κάθε παρατηρητή.

Πίνακας 6. Κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανά ζεύγη παρατηρητών Χειροσφαίρισης

<i>Τιμές k</i>	Μεταξύ Παρατηρητών	Του ίδιου Παρατηρητή
.90 έως .99	1	0
.80 έως .89	9	19
.70 έως .79	0	1
.60 έως .69	0	0

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανάμεσα σε όλα τα πιθανά ζεύγη παρατηρητών τόσο για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης όσο και για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης. Οι τιμές του δείκτη k αναφέρονται τόσο για την συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών όσο και για την συμφωνία του κάθε παρατηρητή.

Πίνακας 7. Κατανομή των συντελεστών συμφωνίας ανά ζεύγη παρατηρητών και για τα δυο αθλήματα

<i>Τιμές k</i>	Μεταξύ Παρατηρητών	Του κάθε Παρατηρητή
.90 έως .99	0	3
.80 έως .89	9	15
.70 έως .79	1	2
.60 έως .69	0	0

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τους συντελεστές συμφωνίας που εξήχθησαν μετά από σύγκριση μεταξύ των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή και των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν από τους τέσσερις εκπαιδευμένους παρατηρητές τόσο για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης όσο και για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης.

Πίνακας 8. Συντελεστές συμφωνίας μεταξύ του ερευνητή και των παρατηρητών για το σύνολο των προπονήσεων

Προπονήσεις				
Καλαθοσφαίρισης			Χειροσφαίρισης	
Προπονητής-τρια	1 ^η	2 ^η	1 ^η	2 ^η
1	.79	.83	.85	.81
2	.85	.83	.83	.84
3	.83	.80	.84	.90
4	.89	.89	.84	.83
5	.83	.80	.86	.82
Μέσος Όρος	.83	.83	.84	.84

Αποτελέσματα αναλύσεων κωδικοποίησης συμπεριφορών

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζουν την συχνότητα εμφάνισης των προπονητικών συμπεριφορών σε κάθε κατηγορία συμπεριφοράς στις 10 προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών ανά προπόνηση Καλαθοσφαίρισης.

Κατηγορία	Συχνότητα εμφάνισης		M(%)	SD
Συμπεριφοράς	ανά προπόνηση			
Αντιδραστικές Συμπεριφορές				
Θετική Ενίσχυση	70.6		15.11	3.71
Έλλειψη Ενίσχυσης	8.3		1.77	1.69
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	5.3		1.13	1.07
Τεχνική Οδηγία μετά από λάθος	73.2		15.6	6.84
Τιμωρία	8.3		1.77	2.76
Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία	18.8		4.02	4.56
Αγνόηση Λάθους	18.6		4.00	3.20
Διατήρηση Ελέγχου	5		1.07	1.46
Υποσύνολο	209		44.75	
Αυθόρμητες Συμπεριφορές				
Γενική Τεχνική Οδηγία	139.4		29.85	16.52
Γενική Ενθάρρυνση	69.5		14.88	8.86
Οργάνωση	43.6		9.33	5.01

Γενική Επικοινωνία	5.6	1.19	1.31
Υποσύνολο	258	55.25	
Γενικό Σύνολο	467	100	

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης του πίνακα 10 παρουσιάζουν την συχνότητα εμφάνισης των προπονητικών συμπεριφορών σε κάθε κατηγορία συμπεριφοράς στις 10 προπονήσεις Χειροσφαίρισης.

Πίνακας 10. Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών ανά προπόνηση Χειροσφαίρισης.

Κατηγορία	Συχνότητα εμφάνισης		
Συμπεριφοράς	ανά προπόνηση	M(%)	SD
Αντιδραστικές Συμπεριφορές			
Θετική Ενίσχυση	39.2	9.1	4.5
Έλλειψη Ενίσχυσης	10.7	2.5	1.6
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	6.3	1.4	1
Τεχνική Οδηγία μετά από λάθος	133.2	31.1	11.5
Τιμωρία	11.6	2.7	2.6
Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία	49.3	11.5	6.6
Αγνόηση Λάθους	17.5	4	2.3
Διατήρηση Ελέγχου	7.7	1.7	1.3
Υποσύνολο	276	64.3	
Αυθόρμητες Συμπεριφορές			
Γενική Τεχνική Οδηγία	51.6	12	6.7
Γενική Ενθάρρυνση	40.4	9.4	5
Οργάνωση	51.1	11.9	5.8
Γενική Επικοινωνία	8.5	1.9	1.2
Υποσύνολο	152	35.6	
Γενικό Σύνολο	428	100	

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης που αφορούν το σύνολο των συχνοτήτων εμφάνισης των προπονητικών συμπεριφορών σε κάθε κατηγορία συμπεριφοράς στις 20 προπονήσεις και των δύο αθλημάτων.

Πίνακας 11. Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών ανά προπόνηση στο σύνολο των προπονήσεων

Κατηγορία Συμπεριφοράς	Συχνότητα εμφάνισης		
	ανά προπόνηση	M(%)	SD
Αντιδραστικές Συμπεριφορές			
Θετική Ενίσχυση	54.9	11.7	4.9
Έλλειψη Ενίσχυσης	9.5	2.4	1.6
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	5.8	1.3	1
Τεχνική Οδηγία μετά από λάθος	103.2	23.6	11.1
Τιμωρία	10	2.6	2.7
Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία	34	8.3	6.5
Αγνόηση Λάθους	18	4.5	2.8
Διατήρηση Ελέγχου	6.4	1.6	1.4
Υποσύνολο	242.2	56.3	
Αυθόρμητες Συμπεριφορές			
Γενική Τεχνική Οδηγία	95.5	18	13.8
Γενική Ενθάρρυνση	55	12.3	7.6
Οργάνωση	47	11.5	5.5
Γενική Επικοινωνία	7.1	1.8	1.3
Υποσύνολο	205	43.6	
Γενικό Σύνολο	447.5	100	

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η προσαρμογή στον Ελληνικό πληθυσμό και ο έλεγχος της αξιοπιστίας του CBAS (Smith et al., 1977a). Ειδικότερα εξετάσθηκε αν η ελληνική εκδοχή του CBAS (ΣΑΠΣ) θα παρουσίαζε αποδεκτά ποσοστά αξιοπιστίας κατά την κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση Προπονητικών Συμπεριφορών προπονητών-τριών Καλαθοσφαίρισης Χειροσφαίρισης αθλητών-τριών αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 15 ετών.

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων φάνηκε πως η αξιοπιστία της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης των προπονητικών συμπεριφορών με την χρήση του ΣΑΠΣ κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα. Οι τιμές του δείκτη k κυμάνθηκαν από .70 έως .92 ($M = .84$). Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Smith και συν. (1977a) που αφορούν την αξιοπιστία του πρωτότυπου οργάνου. Τα αποτελέσματα είναι επίσης ακόλουθα με τα την αξιοπιστία συναφών οργάνων συστηματικής παρατήρησης (Trudel & Côté, 1989; Cushion & Jones, 2001; More & Franks, 1996), ενώ ακόμη υπερβαίνουν τα στατιστικά σημαντικά ελάχιστα κριτήρια που τίθενται για την αποδοχή της αξιοπιστίας οργάνων συστηματικής παρατήρησης (Fleiss, 1981; Cicchetti, 1994, Landis et al., 1977). Η αξιοπιστία κυμάνθηκε σε υψηλό επίπεδο τόσο για την συμφωνία των παρατηρήσεων μεταξύ των παρατηρητών (.83) όσο και για την συμφωνία των παρατηρήσεων του ίδιου παρατηρητή (.85). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν εξίσου στατιστικά σημαντικός τόσο για την συμφωνία των παρατηρήσεων στις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης μεταξύ των παρατηρητών (.83) και του ίδιου παρατηρητή (.85), όσο και στις προπονήσεις Χειροσφαίρισης (.83 μεταξύ των παρατηρητών, .85 για τον ίδιο παρατηρητή).

Από τα αποτελέσματα που αναφέρονται στην αξιοπιστία του οργάνου φαίνεται πως το ΣΑΠΣ, μπορεί με την κατάλληλη εκπαίδευση των παρατηρητών να αποτελέσει ένα όργανο συστηματικής παρατήρησης που να αποτυπώνει με αξιοπιστία τις προπονητικές συμπεριφορές Ελλήνων προπονητών-τριών Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 15 ετών. Επιπλέον τα υψηλά ποσοστά αξιοπιστίας του

ίδιου παρατηρητή φανερώνουν αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζουν σταθερότητα και δεν επηρεάζονται από τον χρόνο.

Το ζήτημα της κατάλληλης εκπαίδευσης των παρατηρητών όσον αφορά την εφαρμογή ενός οργάνου συστηματικής παρατήρησης είναι η πλέον σημαντική παράμετρος για την αξιοπιστία του οργάνου (Smith et al., 1977a; van der Mars, 1989c). Στη παρούσα εργασία εφαρμόσθηκε ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα εκπαίδευσης των υποψήφιων παρατηρητών σύμφωνα με την μεθοδολογία που εφάρμοσαν οι Smith και συν. (1977a), και την μεθοδολογία που προτείνει van der Mars (1989c) για την εκπαίδευση παρατηρητών, το οποίο περιλάμβανε πέντε διακριτά βήματα τα οποία επιβάλλεται να ακολουθηθούν κατά την διάρκεια εκπαίδευσης υποψήφιων παρατηρητών ώστε να διασφαλισθεί η αξιοπιστία των παρατηρήσεών τους: α) στην πρώτη φάση οι υποψήφιοι παρατηρητές κλήθηκαν να εξοικειωθούν με το όργανο συστηματικής παρατήρησης που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν, β) ακολούθησε εκμάθηση των κατηγοριών του οργάνου ώστε με ευκολία και χωρίς χρονική υστέρηση να αναγνωρίζεται και να κατηγοριοποιείται η κάθε συμπεριφορά, γ) διαδέχθηκε η εκμάθηση της σωστής χρήσης του έντυπου πίνακα με τις κατηγορίες του οργάνου ώστε να μην δημιουργείται σύγχυση στον παρατηρητή σχετικά με την κατηγοριοποίηση της συμπεριφοράς, δ) πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές κωδικοποιήσεις με υποδειγματικές συμπεριφορές που προβάλλονται σε βιντεοταινίες στις οποίες αναπαρίσταντο διακριτές συμπεριφορές ούτως ώστε να είναι δυνατή η κατάταξη τους στις κατηγορίες του οργάνου με σαφήνεια, και ε) υλοποιήθηκε εξάσκηση καταγραφής και κατηγοριοποίησης των συμπεριφορών σε πραγματικές συνθήκες με παράλληλη εξοικείωση και χρήση του λογισμικού ActivityLens (2007). Συμπεραίνεται λοιπόν από τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας, πως ο υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των παρατηρήσεων των εκπαιδευόμενων παρατηρητών οφείλεται στην αποτελεσματική εκπαίδευσή τους, αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με το βαθμό αξιοπιστίας που παρουσιάστηκε στις εργασίες των Smith και συν.(1977a, 1990).

Παράγοντας που πιθανόν να συνεισφέρει στην υψηλή αξιοπιστία του οργάνου της παρούσας εργασίας είναι το γεγονός πως οι κατηγορίες του οργάνου είναι λειτουργικά συνδεδεμένες με την εμφάνιση (ή την απουσία στην περίπτωση των αυθόρμητων συμπεριφορών) τύπων συμπεριφοράς, γεγονός που οδηγεί σε άμεσο αποκλεισμό άλλων π.χ. αν ο αθλητής-τρια επιδείξει κάποια επιθυμητή συμπεριφορά ο προπονητής-τρια μπορεί αυτή την συμπεριφορά είτε να την ενισχύσει είτε να παραλείψει να την ενισχύσει,

παρέχοντας την δυνατότητα στον εκάστοτε παρατηρητή να επιλέξει από περιορισμένο αριθμό κατηγοριών ώστε να την κατατάξει. Παρόμοια είναι και η περίπτωση αναγνώρισης λάθους του αθλητή-τριας, όπου οι κατηγορίες στις οποίες δύναται να κατηγοριοποιηθεί το λάθος περιορίζεται στις πέντε, και όπως αναφέρουν οι Smith και συν. (1977a) ο βαθμός διακριτότητας των πέντε αυτών κατηγοριών είναι υψηλός.

Ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος φαίνεται πως συντελεί στην παρουσία υψηλού βαθμού συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών είναι η υψηλή διακριτότητα των γεγονότων και των συμπεριφορών των αθλημάτων που παρατηρήθηκαν. Η Καλαθοσφαίριση σύμφωνα και με άλλους ερευνητές (Smith et al., 1977a; Tharp & Gallimore, 1976) απαρτίζεται από ξεκάθαρα διακριτά γεγονότα και συμπεριφορές και παρέχει την ευχέρεια στον παρατηρητή να εξάγει συνήθως ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την συμπεριφορά στην οποία ο προπονητής-τρια αποκρίνεται, παρά το γεγονός πως ο ρυθμός εξέλιξης των γεγονότων και των συμπεριφορών στην προπόνηση και τον αγώνα είναι ιδιαίτερα ταχύς, βασιζόμενος είτε στην άμεση παρατήρηση, είτε στην αντίδραση του προπονητή-τριας (Smith et al., 1977a). Μολονότι οι αναφορές της βιβλιογραφίας αναφορικά με την καταλληλότητα της εφαρμογής οργάνων συστηματικής παρατήρησης στο άθλημα της Χειροσφαίρισης είναι εξαιρετικά περιορισμένες και δεν παρέχουν σαφή απάντηση, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται πως με την κατάλληλη εκπαίδευση, το ΣΑΠΣ δύναται να εφαρμοσθεί σε προπονήσεις Χειροσφαίρισης αναπτυξιακών ηλικιών με υψηλό δείκτη αξιοπιστίας μεταξύ των παρατηρητών.

Η κατανομή της εμφάνισης των συμπεριφορών στις 12 κατηγορίες του οργάνου είναι επίσης σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Οι οδηγίες και η ενθάρρυνση/ενίσχυση φαίνεται πως αποτελούν το μεγαλύτερο κομμάτι της προπονητικής συμπεριφοράς σύμφωνα με ερευνητές οι οποίοι εξήγαγαν τα αποτελέσματά τους εφαρμόζοντας το CBAS (Smith et al., 1978,1979, 1983, 1990; Curtis, Smith & Smoll, 1979; Conroy et al., 2004; Nicaise et al., 2007) αλλά και συναφή όργανα συστηματικής παρατήρησης (Langsdorf, 1979; Lacy et al., 1985, 1990; Bloom, Crumpton & Anderson, 1999). Το ποσοστό σε όλες τις παραπάνω έρευνες των κατηγοριών που αντιπροσωπεύουν οδηγίες και ενθάρρυνση/ενίσχυση είναι το 63.3% (± 12.3) των παρατηρούμενων προπονητικών συμπεριφορών. Σε συμφωνία με τα παραπάνω αποτελέσματα, στην παρούσα έρευνα το ποσοστό των ανωτέρω κατηγοριών αντιπροσωπεύει το 69.5% (± 9.7) των παρατηρούμενων συμπεριφορών με το αντίστοιχο

ποσοστό για τις παρατηρήσεις που αφορούν τις προπονήσεις της Καλαθοσφαίρισης να είναι 76.4%, με το 62.6% να είναι αντιστοίχως το ποσοστό για τις προπονήσεις της Χειροσφαίρισης.

Τα ποσοστά όλων των παραπάνω ερευνών που αφορούν την εφαρμογή του CBAS, είναι συνακόλουθα με την κοινωνική-γνωστική θεωρία πάνω στην οποία θεμελιώθηκαν και αναπτύχθηκαν τα ανωτέρω συστήματα παρατήρησης, με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς ως τον ακρογωνιαίο λίθο ορθής προπονητικής πρακτικής, η οποία αποτέλεσε κύρια κατευθυντήρια γραμμή για την ανάπτυξη προγραμμάτων προπονητικής αποτελεσματικότητας τα οποία αποτέλεσαν ολοκληρωμένη παρέμβαση που στόχευε στην τροποποίηση της προπονητικής συμπεριφοράς (Smith et al., 1979, 1990). Τα υψηλά ποσοστά οδηγιών στους αθλητές-τριες αποτελούν επίσης ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσμάτων ερευνών οι οποίες βασίστηκαν σε όργανα συστηματικής παρατήρησης.

Υψηλά ποσοστά οδηγιών στους αθλητές-τριες από τους προπονητές-τριες παρατηρούνται τόσο σε έρευνες στις οποίες εξετάσθηκε η συμπεριφορά έμπειρων προπονητών-τριών (Tharp et al., 1976; Bloom et al., 1999) όπως επίσης και σε έρευνες στις οποίες συμμετείχαν λιγότερο έμπειροι προπονητές-τριες, αλλά επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους αθλητές να συνεχίσουν να προπονούνται μαζί τους γιατί τους θεωρούσαν καλύτερους προπονητές-τριες και δασκάλους (Smith et al., 1991). Η χρήση συχνών, ιδιαίτερα τεχνικών οδηγιών φαίνεται πως προτιμάται από τους αθλητές-τριες καθώς μέσα από την προσέγγιση αυτή εγκαθιδρύεται ο ρόλος του προπονητή-τριας ως δασκάλου, ικανοποιείται η ανάγκη για επίτευξη υψηλής απόδοσης στην προπόνηση και τον αγώνα και η προπονητική διαδικασία εστιάζει στην αποκόμιση διασκέδασης και μάθησης καθώς οι αθλητές-τριες ενθαρρύνονται να επικεντρωθούν σε ότι θετικό κατόρθωσαν να πετύχουν στο παρόν αλλά και το μέλλον και όχι στα λάθη τα οποία έκαναν (Smoll et al., 2006).

Ωστόσο, ενώ οι διαδικασίες αξιολόγησης της συμπεριφοράς σε φυσικό περιβάλλον δύναται να προσφέρουν εξαιρετικά πολύτιμα στοιχεία, εμπεριέχουν ωστόσο και αξιοσημείωτους περιορισμούς στην εφαρμογή τους σε φυσικό και όχι σε πειραματικό-εργαστηριακό περιβάλλον. Η παρουσία του ερευνητή στο προπονητικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει παράγοντα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του προπονητή-τριας και των αθλητών-τριών με αποτέλεσμα η Προπονητική Συμπεριφορά που θα αποτυπωθεί μέσω του οργάνου συστηματικής παρατήρησης να μην αποτελεί ακριβή

περιγραφή της τυπικής συμπεριφοράς του παρατηρούμενου προπονητή-τριας. Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να ελαχιστοποιηθεί η συγκεκριμένη ερευνητική απειλή με την τοποθέτηση ασύρματου μικροφώνου στον παρατηρούμενο προπονητή-τριας όπως επίσης με την βιντεοσκόπηση της προπονητικής διαδικασίας με κάμερα από απόσταση ώστε να είναι δυνατή η διακριτική καταγραφή της εκάστοτε προπόνησης. Επίσης δόθηκε χρόνος στους προπονητές-τριες και τους αθλητές-τριες να εξοικειωθούν με την διαδικασία της βιντεοσκόπησης καθώς προηγήθηκαν δοκιμαστικές λήψεις με στόχο να εξαλειφθεί η πιθανότητα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς προπονητή-τριας και αθλητών στο μέτρο του δυνατού.

Ένα δεύτερο στοιχείο που θα μπορούσε να επηρεάσει την αξιοπιστία της έρευνας είναι οι πεποιθήσεις του παρατηρητή. Αποτελεί συχνό φαινόμενο σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης να καταγράφονται από τον παρατηρητή επιλεκτικά συμπεριφορές και να αγνοούνται άλλες οι οποίες δεν είναι σύμφωνες με τις προσδοκίες του. Αν π.χ. υπήρχε η αντίληψη από πλευράς του παρατηρητή πως ο παρατηρούμενος προπονητής-τρια επιδεικνύει συχνά σε μεγάλο βαθμό σωφρονιστικές συμπεριφορές κατά την διάρκεια της προπόνησης, τότε το πιθανότερο ήταν να γίνει περισσότερο ευαίσθητος στην καταγραφή ανάλογων συμπεριφορών και αντίστοιχα να αγνοηθούν συμπεριφορές ενθάρρυνσης και ενίσχυσης. Έλλειψη γνώσης ή πληροφόρησης σχετικά με τη συμπεριφορική φυσιογνωμία του παρατηρούμενου προπονητή-τριας, όπως επίσης συνειδητή προσπάθεια αντικειμενικής κωδικοποίησης της κάθε συμπεριφοράς ξεχωριστά χωρίς ο παρατηρητής να επηρεάζεται από προηγηθείσες συμπεριφορές, συντελούν στην όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη κωδικοποίηση, τακτική η οποία εφαρμόσθηκε κατά την διενέργεια της παρούσας εργασίας.

Ακόμη, είναι συχνό φαινόμενο ο παρατηρητής να αποκλίνει με το πέρασμα του χρόνου από την αξιόπιστη κωδικοποίηση των συμπεριφορών καθώς αρχίζει να αποδίδει διαφορετικό νόημα στις κατηγορίες συμπεριφοράς από αυτό που αποδιδόταν αρχικά. Το ανωτέρω φαινόμενο είναι συχνά απόρροια έλλειψης τακτικών ελέγχων αξιοπιστίας. Επιχειρήθηκε στην παρούσα εργασία περιορισμός της συγκεκριμένης απειλής της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων με την χρήση του λογισμικού ActivityLens (2007), καθώς δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας μόνιμων αρχείων των παρατηρούμενων γεγονότων και συμπεριφορών και ανάκλησής τους μετά την πάροδο ακόμη και μεγάλων χρονικών περιόδων ώστε να πραγματοποιούνται περιοδικά έλεγχοι αξιοπιστίας. Επίσης το γεγονός πως κωδικοποιήθηκαν προπονήσεις μόνο Καλαθοσφαίρισης και

Χειροσφαίρισης προπονητών-τριών ομάδων αναπτυξιακών ηλικιών, αθλητών-τριών 10 έως 15 ετών από την περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας με ανομοιογένεια όσον αφορά την εμπειρία τους, περιορίζει την γενίκευση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Παρά τους ανωτέρω περιορισμούς, το ΣΑΠΣ φαίνεται πως μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο όργανο συστηματικής παρατήρησης το οποίο μπορεί να αποτυπώσει με αξιοπιστία προπονητικές συμπεριφορές προπονητών-τριών Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 15 ετών. Με την εφαρμογή του οργάνου σε μεγαλύτερη κλίμακα θα μπορούσε να συγκροτηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα όσον αφορά τις προπονητικές συμπεριφορές στις ιδιαίτερες αθλητικές συνθήκες της χώρας μας, γεγονός που αποτελεί την βάση για εισήγηση και ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων που θα έχουν σαν σκοπό την βελτίωση της παρεχόμενης ανατροφοδότησης από πλευράς των προπονητών-τριών και εν τέλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.

Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη πως οι προπονητικές συμπεριφορές δεν επηρεάζουν μόνο κινητικές δεξιότητες και απόκτηση τεχνικών και φυσικών ικανοτήτων στο χώρο του αθλητισμού αλλά αποτελούν σημαντικό παράγοντα προαγωγής της ψυχολογικής ανάπτυξης νεαρών αθλητών, επηρεάζοντας την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους (Vallerand & Reid, 1984; 1988), την αυτοεκτίμησή τους (Ryan, 1982), την εσωτερική τους παρακίνηση για ενασχόληση με φυσική δραστηριότητα (Vallerand et al., 1984; Deci, Koestner, Ryan, 1999; Mageau et al., 2003) την ευχαρίστηση και διασκέδαση που αποκομίζουν οι νέοι αθλητές από την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό. Με άλλα λόγια οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που οι προπονητικές συμπεριφορές προκαλούν στους νεαρούς αθλητές έχουν άμεση συνάφεια με το πώς αντιλαμβάνονται την εμπειρία τους με τον αθλητισμό και τα συναισθήματα που προκαλούνται από την διαπροσωπική σχέση τους με τον προπονητή-τριας. Λαμβάνοντας λοιπόν όλα τα ανωτέρω υπόψη, η χρήση οργάνων συστηματικής παρατήρησης στην αναγνώριση και καταγραφή των προπονητικών συμπεριφορών στις ιδιαίτερες Ελληνικές αθλητικές συνθήκες αποτελεί αναγκαιότητα.

Επίσης η συνεισφορά του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης στην προπόνηση αποτελεί μια γενικότερη επιδίωξη όχι μόνο από προπονητική αλλά και από παιδαγωγική σκοπιά καθώς σύμφωνα με τους Abraham και συν., (1998c) και τους Leach και Moon (1999), η δυσκολία δημιουργίας κατάλληλου κλίματος μάθησης για τον προπονητή-

παιδαγωγό αποτελεί πιθανόν το μεγαλύτερο εμπόδιο στην εκπαιδευτική-προπονητική διαδικασία, όπως επίσης για να θεωρηθεί η προπόνηση ως χώρος εξάσκησης όπου γεννιέται γνώση και μάθηση υπάρχει η ανάγκη για δημιουργία μιας «παιδαγωγικής προπονητικής».

Ο Bergmann Drewe (2000) υποστηρίζει πως ο επαναπροσδιορισμός της προπονητικής πρακτικής με προσανατολισμό περισσότερο παιδαγωγικό, θα μπορούσε να αποδειχθεί περισσότερο αποτελεσματικός σε σχέση με την κλασική προπονητική καθοδήγηση. Αν δηλαδή η προπονητική διαδικασία προσεγγισθεί μέσω ενός περισσότερο ολιστικού πλαισίου, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες των αθλητών, οι προπονητές-τριες είναι πιθανότερο να αντιμετωπίσουν τους αθλητές τους ως δημιουργικά, σκεπτόμενα όντα που μπορούν να ενεργήσουν αυτόνομα.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνα προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα όσον αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις:

- α) Η προσαρμογή του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς από την Αγγλική γλώσσα στην Ελληνική δεν επηρέασε την αξιοπιστία του.
- β) Τα αποτελέσματα της καταγραφής των συμπεριφορών με το Σύστημα Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς που εφαρμόστηκαν σε προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης και Χειροσφαίρισης αθλητών αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 15 ετών είναι αξιόπιστα.

Επίσης από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνα προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα όσον αφορά τις μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις:

- α) Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση όσον αφορά την συμφωνία στις παρατηρήσεις μεταξύ των παρατηρητών για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης, καθώς καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και υιοθετείται η εναλλακτική.
- β) Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση όσον αφορά την συμφωνία στις παρατηρήσεις μεταξύ των παρατηρητών για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης, καθώς καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και υιοθετείται η εναλλακτική.
- γ) Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση όσον αφορά την συμφωνία στις παρατηρήσεις του κάθε παρατηρητή για τις προπονήσεις Καλαθοσφαίρισης, καθώς καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και υιοθετείται η εναλλακτική.
- δ) Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση όσον αφορά την συμφωνία στις παρατηρήσεις του κάθε παρατηρητή για τις προπονήσεις Χειροσφαίρισης, καθώς καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και υιοθετείται η εναλλακτική.

Όλες οι ανωτέρω ερευνητικές και στατιστικές υποθέσεις έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα για την διερεύνηση της αξιοπιστίας που πραγματοποίησαν όσον αφορά το CBAS οι Smith και συν. (1977a, 1990) αλλά και ερευνητές που εφάρμοσαν παρεμφερή

όργανα συστηματικής παρατήρησης στις έρευνες τους (Trudel et al., 1989; Cushion et al., 2001; More et al., 1996), και ως εκ τούτου ενισχύουν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Ακόμη, όπως στις ανωτέρω έρευνες (Smith et al., 1977a, 1990) αλλά και σύμφωνα με σημαντικό αριθμό άλλων ερευνητών που χρησιμοποίησαν το CBAS (Smith et al., 1978, 1979, 1983; Curtis, Smith & Smoll, 1979; Conroy et al., 2004; Nicaise et al., 2007) αλλά και συναφή όργανα συστηματικής παρατήρησης (Langsdorf, 1979; Lacy et al., 1985, 1990; Bloom, Crumpton & Anderson, 1999), η κατανομή της εμφάνισης των συμπεριφορών στις 12 κατηγορίες του οργάνου είναι επίσης σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών, με τις οδηγίες και την ενθάρρυνση/ενίσχυση να αποτελούν το μεγαλύτερο τμήμα της προπονητικής συμπεριφοράς.

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Οι Brewer, Jones, Potrac και Armour, (1999) όπως και οι Laughlin και Laughlin (1994), υπογραμμίζουν πως η γνώση των προπονητικών συμπεριφορών που είναι περισσότερο επιθυμητές από τους αθλητές και περισσότερο αποτελεσματικές για αυτούς, είναι θεμελιώδης για την επιτυχία στην προπονητική διαδικασία. Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις συμπεριφορές που οι προπονητές-τριες επιδεικνύουν στην προπόνηση και τον αγώνα προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από δείγματα μαθητών σχολείων και φοιτητών πανεπιστημίων από την Βόρεια Αμερική (Η.Π.Α. και Καναδά), ενώ ένα περιορισμένο ποσοστό προέρχεται από την Αυστραλία και τη Βόρεια Ευρώπη, και ως εκ τούτου δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με οποιαδήποτε προσπάθεια παρέμβασης στην χώρα μας βασιζόμενοι στα δεδομένα αυτά. Το ΣΑΠΣ θα μπορούσε να συμβάλλει αποφασιστικά στην δημιουργία μιας βάσης δεδομένων προπονητικών συμπεριφορών προπονητών-τριών που δραστηριοποιούνται στην χώρα μας. Αυτό θα αποτελούσε ένα πρώτο βήμα στην προσπάθεια να αποκτήσουμε μια εικόνα για την συμπεριφορική φυσιολογία των Ελλήνων προπονητών-τριών, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει την βάση για εισήγηση και ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων που θα έχουν σαν σκοπό την βελτίωση της παρεχόμενης ανατροφοδότησης από πλευράς των προπονητών-τριών και εν τέλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Κρίνεται λοιπόν πως τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρούσα αλλά και από μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην δημιουργία λειτουργικών κατευθύνσεων και οδηγιών ώστε προπονητές-τριες νεαρών αθλητών να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις ενός ιδιαίτερα

απαιτητικού περιβάλλοντος. Η σπουδαιότητα της προσπάθειας αναγνώρισης των προπονητικών συμπεριφορών αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία αν ληφθεί υπόψη πως οι προπονητικές συμπεριφορές δεν επηρεάζουν μόνο κινητικές δεξιότητες και απόκτηση τεχνικών και φυσικών ικανοτήτων στο χώρο του αθλητισμού αλλά αποτελούν σημαντικό παράγοντα προαγωγής της ψυχολογικής ανάπτυξης νεαρών αθλητών, επηρεάζοντας την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους (Vallerand & Reid, 1984; 1988), την αυτοεκτίμησή τους (Ryan, 1982), την εσωτερική τους παρακίνηση για ενασχόληση με φυσική δραστηριότητα (Vallerand et al., 1984; Deci, Koestner, Ryan, 1999; Mageau, Vallerand, 2003), την ευχαρίστηση και διασκέδαση που αποκομίζουν οι νέοι αθλητές από την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό.

Επίσης η ενδεχόμενη συνεισφορά του ΣΑΠΣ στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης στην προπόνηση αποτελεί μια γενικότερη επιδίωξη όχι μόνο από προπονητική αλλά και από παιδαγωγική σκοπιά. Σύμφωνα με τους Abraham και συν. (1998c) και Leach & Moon (1999), η δυσκολία δημιουργίας κατάλληλου κλίματος μάθησης για τον προπονητή-παιδαγωγό αποτελεί πιθανόν το μεγαλύτερο εμπόδιο στην εκπαιδευτική-προπονητική διαδικασία, ενώ οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν πως για να θεωρηθεί η προπόνηση ως χώρος εξάσκησης όπου γεννιέται γνώση και μάθηση υπάρχει η ανάγκη για δημιουργία μιας «παιδαγωγικής προπονητικής».

Συμπερασματικά, Το ΣΑΠΣ μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του προπονητή-τριας ώστε να γίνει αποτελεσματικότερος μέσω της γνώσης των συμπεριφορών που επιδεικνύει και βελτίωσης της ανατροφοδότησης προς τους αθλητές του. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στην προπόνηση και τον αγώνα, στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των αθλητών-τριών και μακροπρόθεσμα στην βελτίωση των αθλητικών επιδόσεων.

Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Η αποτύπωση της αντίληψης που έχει ο αθλητής για τον τρόπο με τον οποίο ο προπονητής-τρια του επιχειρεί να μεταδώσει γνώση, και να αναπτύξει τις δεξιότητές του στον μέγιστο βαθμό θα αποτελούσε έναν ιδιαίτερα ενδιαφέρον ερευνητικό στόχο (Langley, 1997). Ο Shaver (1975) θεωρεί πως ο τρόπος που εκλαμβάνει το άτομο μια συμπεριφορά ίσως να είναι σημαντικότερη και από την ίδια την συμπεριφορά και το γεγονός αυτό αποτελεί ουσιαστικότερο παράγοντα στον προσδιορισμό της από οποιονδήποτε άλλον. Σύμφωνα με τους Lee, Keh και Magill (1993), η απόκτηση

πρόσβασης στον τρόπο που οι αθλητές ερμηνεύουν τις προπονητικές συμπεριφορές θα ήταν ιδιαίτερα πολύτιμη, στην προσπάθεια κατανόησης των αποκλίσεων που υπάρχουν στην επίδραση της ίδιας προπονητικής συμπεριφοράς πάνω σε διαφορετικά άτομα. Για τον λόγο αυτό λοιπόν, η εστίαση στους λόγους για τους οποίους οι αθλητές που παρουσιάζουν διαφορές σε παράγοντες όπως π.χ. προσανατολισμό στόχων, επίπεδο ικανότητας ή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, ερμηνεύουν διαφορετικά την ανατροφοδότηση κατά την μαθησιακή διαδικασία, θα αποτελούσε ενδιαφέρουσα ερευνητική πρόταση.

Επίσης οι ερευνητικές προσπάθειες που θα αποβλέπουν στην εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβατικών προγραμμάτων, που έχουν ως στόχο την τροποποίηση της προπονητικής συμπεριφοράς, τόσο σε επίπεδο εκμάθησης δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο δημιουργίας περιβάλλοντος παρακίνησης στην προπόνηση, θα αποτελούσαν σημαντική προσέγγιση στην περαιτέρω εξέλιξη ενός θεμελιώδους μοντέλου αποτελεσματικής προπόνησης. Τέλος η διενέργεια συγκριτικής μελέτης σχετικά με τις διαφορές στην παρεχόμενη ανατροφοδότηση που επιδεικνύουν οι προπονητές-τριες στην προπόνηση και τον αγώνα, και η εφαρμογή του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς σε προπονητικές μονάδες ομάδων εθνικών κατηγοριών σε αθλήματα πέραν της Καλαθοσφαίρισης και της Χειροσφαίρισης θα αποτελούσε πολύτιμη πηγή πληροφόρησης που θα συνεισέφερε στην προσπάθεια ορθής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των αθλητών και βελτίωσης των αθλητικών επιδόσεων.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abraham, A. & Collins, D. (1998c). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A., & Collins, D. (1998b). Declarative and procedural knowledge assessment in novice and intermediate coaches. *Journal of Sports Sciences*, 16(1), 70.
- Abraham, A., & Collins, D. (1998a). Assessment and development of coach expertise: A need to change the direction of research. *Journal of Sport Sciences*, 16(1), 69-70.
- Allen, J. B. & Howe, B. L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 280-299.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: Falmer.
- Amorose, A. J. & Horn, T. S. (2001). Pre- to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 355-373.
- Amorose, A. J. & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Amorose, A. & Weiss, M. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 395-420.
- Avouris, N., Komis, V., Margaritis, M. & Fiotakis, G. (2004). An environment for studying collaborative learning activities. *Journal of International Forum of Educational Technology & Society*, 7 (2), 34-41.

- Barlow, D.H. & Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2nd ed.). Elmsford, NY: Pergamon.
- Beam, J. W., Serwatka, T. S. & Wilson, W. J. (2004). Preferred leadership of NCAA Division I and II intercollegiate student-athletes. *Journal of Sport Behavior*, 27, 1, 3-17.
- Berk, R. A. (1979). Generalizability of behavioral observations: A clarification of interobserver agreement and interobserver reliability. *American Journal of Mental Deficiency*, 83, 460–472.
- Black, S. J. & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviours, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 309–325.
- Brewer, C. J. & Jones, R. L. (2002). A five stage process for establishing valid systematic observation instruments: The case of Rugby Union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Brewer, C., Jones, R.L., Potrac, P. & Armour, K. (1999). *Players' perceptions of coaching behaviour in elite level rugby union: a qualitative analysis*. Paper presented at the AIESEP '99 World Conference, 7–9 April, Besancon, France.
- Brustad, R.J., Babkes, M.L. & Smith, A.L. (2001). Youth in sport: psychosocial considerations. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle (eds), *Handbook of Sport Psychology* (2nd edn, pp. 604–635). New York: John Wiley & Sons.
- Cassidy, T., Jones, R. L. & Potrac, P. A. (2004). *Understanding Sports Coaching: The Social, Cultural and Pedagogical Foundations of Coaching Practice*. London, Routledge.

- Chelladurai, P. (2006). *Management of human resources in sport and recreation* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Chelladurai, P. (2005b). *Managing organizations for sport and physical activity: A systems perspective* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Chelladurai, P. (2001). *Managing organizations for sport and physical activity: A systems perspective*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Chelladurai, P. (1998, July). *Purpose of participation, task interdependence, and dimensions of leader behavior in sports*. Paper presented at the 2nd International Meeting on Psychology Applied to Sport and Exercise, University of Minho, Braga, Portugal.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21(4), 328–354.
- Chelladurai, P. (1980). Leadership in sports organisations. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5(4), 226-231.
- Chelladurai, P. & Riemer, H. (1998). Measurement of leadership in sport. In J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 227-253). Morgantown, W.V: Fitness Information Technology.
- Chelladurai, P. & Saleh, S. D. (1980b). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 3, 85-92.
- Chelladurai, P. & Saleh, S. D. (1980a). Dimensions of leadership behaviour in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Department of Management Sciences, Ontario, Canada.

- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35–58.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284–290.
- Connell, J. P. (1980). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 4, 1018-1041.
- Conroy, D. E. (2001b). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress, & Coping*, 14, 431–452.
- Conroy, D. E. & Coatsworth, J. D. (2004). The effects of coach training on fear of failure in youth swimmers: A latent growth curve analysis from a randomized, controlled trial. *Applied Developmental Psychology*, 25, 193–214.
- Conroy, D. E., Willow, J. P. & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76–90.
- Cooper, J., O. (1974). *Measurement and Analysis of Behavioral Techniques*. Columbus, OH: Merrill.
- Coppersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corbeil, J. P. (2000). Sport participation in Canada. *Canadian Social Trends*, 3, 212–217.
- Côté, J. (2002). Coach and peer influence on children's development through sport. In J.M. Silva III & D.E. Stevens (eds), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 520–540). Boston: Allyn & Bacon.

- Côté, J. & Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. In P.R.E. Crocker (Ed.), *Introduction to sport psychology: A Canadian perspective* (pp. 266-294). Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., Russell, S. & Trudel, P. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Côté, J., Salmela, J. H. & Russell, S. (1995a). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Competition and training considerations. *The Sport Psychologist*, 9 (1), 76-95.
- Côté, J., Salmela, J. H. & Russell, S. (1995b). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9(1), 65-75.
- Côté, J. & Salmela, J. H. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastic coaches. *The Sport Psychologist*, 10(3), 247.
- Côté, J., Yardley, J., Hay, J., Sedgwick, W. & Baker, J. (1999). An exploratory examination of the Coaching Behavior Scale for Sport. *Avante*, 5(3), 82-92.
- Coulsen, R. & Cobb, R. (1979). Assessment of a scale to measure generalised expectancy of sport success. *Paper presented at the annual meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation*. New Orleans, LA.
- Cunningham, G., Keiper, P., Sagas, M. & Ashley, F. (2001). Initial reliability of the coaching isomorphism questionnaire for NCCA coaches. *Psychological Reports*, 88, 2, 332-334.
- Curtis, B., Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1979). Scrutinizing the skipper: A study of leadership behaviors in the dugout. *Journal of Applied Psychology*, 64, 4, 391-400.

- Cushion, C. & Jones, R. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24, 4, 354–376.
- Darst, P.W., Mancini, V.H. & Zakrajsek, D.B. (1983). *Systematic observation instrumentation for physical education*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- DeMarco, G., Mancini, V. & West, D. (1997). Reflections on change: A qualitative analysis of a baseball coach’s behavior. *Journal of Sport Behavior*, 20, 2, 135–163.
- Drewe, B., S. (2000). An examination of the relationship between coaching and teaching. *Quest*, 52, 79–88.
- Dubois, P. E. (1981). The youth sport coach as an agent of socialization: An exploratory study. *Journal of Sport Behavior*, 4, 95-107.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case of greater task involvement. *Quest*, 48, 290–302.

- Duda, J. L. (1994). A goal perspective theory of meaning and motivation in sports. In S. Serpa (Ed.), *International perspectives on sport and exercise psychology* (pp. 127–148). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Durand-Bush, N. & Salmela, J. H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 154-171.
- Everitt, B. S. (1994). *Statistical methods for medical investigations* (2nd Edition). NY: Halsted Press.
- Ewing, M.E., Seefeldt, V.D. & Brown, T.P. (1997). Role of organized sport in the education and health of American children and youth. In A. Poinsett (ed.), *The Role of Sports in Youth Development* (pp. 1–157). New York: Carnegie Corporation.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiotakis, G. (2007). ActivityLens (Version 1.2) [Computer Software]. Ημερομηνία ανάκτησης: 20-06-2007. <http://hci.ece.upatras.gr>.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. NY: Wiley.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378–382.
- Franks, I. M. (1993). The effects of experience on the detection and location of performance differences in a gymnastic technique. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 227–31.
- Franks, I. M. & Miller, G. (1991). Training coaches to observe and remember. *Journal of Sports Sciences*, 9, 285–97.
- Franks, I. M. & Miller, G. (1986). Eyewitness testimony in sport. *Journal of Sport Behavior* 9, 39–45.

- Fraser-Thomas, J., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19-40.
- Gardner, D. E. (1998). *The relationship between perceived coaching behaviors, team cohesion, and team motivational climates among Division I athletes*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Gilbert, W. D. (2002). *An annotated bibliography and analysis of coaching science*. Fresno: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (2004a). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (2000). Validation of the Coaching Model (CM) in a team sport context. *International Sports Journal*, 4(2), 120-128.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behaviour*, 22(2), 234-250.
- Gilbert, W. D., Trudel, P. & Bloom, G. A. (1995). Intramural ice hockey officiating: A case study. *Avante*, 1(1), 63-76.
- Gilbert, W. D., Trudel, P. & Haughian, L. P. (1999). Interactive decision making factors considered by coaches of youth ice-hockey during games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 290-311.
- Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C. A., Medbery, R. & Peterson. (1999). Factors affecting Olympic performance perceptions of athletes and coaches from more or less successful teams. *The Sport Psychologist*, 13, 371-394.

- Griffith, C. (1925). Psychology and its relation to athletic competition. *American Physical Education Review*, 30, 193-199.
- Griffith, C. (1926). *Psychology of coaching*. New York: Scribners.
- Griffith, C. (1928). *Psychology of athletics*. New York: Scribners.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 1, 87-97.
- Hartmann, D. P. (1977). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 103–116.
- Hastie, P. A. (1993). Players' perceptions of accountability factors in secondary school sports settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 158-166.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, May, 26-34.
- Hoge, R. D. (1985). The validity of direct observation measures of pupil classroom behavior. *Review of Educational Research*, 55, 469–483.
- Hollembeak, J. & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 1–17.
- Hops, H., Davis, B. & Longoria, N. (1995). Methodological issues in direct observation: Illustrations with the living in familial environments (LIFE) coding system. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 193–203.
- Horn, T. S. (2008). Coaching Effectiveness in the Sport Domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (3rd ed., pp.239-268). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 319–354). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horn, T. S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 174-186.
- Horn, T. S. (1984). Expectancy effects in the interscholastic athletic setting: Methodological concerns. *Journal of Sport Psychology*, 6, 60-76.
- House, R. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- Jambor, J. J. & Zhang, J. (1997). Investigating leadership, gender, and coaching level using the revised leadership scale for sport. *Journal of Sport Behavior*, 20, 3, 313-322.
- Jones, R. L., Armour, K. & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. London: Routledge.
- Jones, R. L., Armour, K. & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society*, 8(2), 213-229.
- Jones, D. F., Housner, L. D. & Kornspan, A. S. (1997). Interactive decision making and behaviour of experienced and inexperienced basketball coaches during practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 454-468.
- Kahan, D. (1999). Coaching behavior: A review of the systematic observation research literature. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 14, 17-58.
- Kazdin, A.E. (1977). Artifact, bias, and complexity of assessment: The ABCs of reliability. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 1, 141-150.

- Kenow, L. J. & Williams, J. M. (1992). Relationship between anxiety, self-confidence, and evaluation of coaching behaviours. *The Sport Psychologist*, 6, 344-357.
- Kenow, L. J. & Williams, J. M. (1999). Coach-athlete compatibility and athletes' perceptions of coaching behaviours. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 251-260.
- Knudson, D. & Morrison, C. (2002) *Qualitative Analysis of Human Movement*. (2nd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Huntington, New York. Krieger Publishing.
- Lacy, A. C. & Darst, P. W. (1989). The Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analysing physical education and sport instruction* (2nd ed.).
- Lacy, A. C. & Darst, P. W. (1985). Systematic observation of behaviours of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 256-270.
- Lacy, A. C. & Darst, P. W. (1984). Evolution of a systematic observation instrument: The ASU observation instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(3), 59-66.
- Lacy, A. C. & Goldston, P. D. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13(1), 29-40.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Langenbucher, J., Labouvie, E. & Morgenstern, J. (1996). Methodological developments: Measuring diagnostic agreement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1285-1289.

- Langley, D. (1997). Exploring student skill learning: a case for investigating subjective experience, *Quest*, 49, 142–160.
- Langsdorf, E. V. (1979). *A systematic observation of football coaching behavior in a major university environment*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe.
- Laughlin, N. & Laughlin, S. (1994). The relationship between similarity in perceptions of teacher/coach leader behaviour and evaluations of their effectiveness. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 396–410.
- Leach, J. & Moon, B. (eds), (1999). *Learners and Pedagogy*. London: Paul Chapman Publishers.
- Lee, A., Keh, N. & Magill, R. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228–243.
- Locke, L. F. (1982). Research on teaching physical activity: A modest celebration. In M.L. Howell & J.E. Saunders (Eds.), *Proceedings of the VII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance* (pp. 189-198). Brisbane, Australia: University of Queensland Press.
- Lyle, J. (1999). The coaching process: An overview. In N. Cross, & Lyle, J. (Ed.), *The coaching process: Principles and practice for sports*. United Kingdom: Butterworth-Heinman.
- Malina, R.M. & Clark, M.A. (eds) (2003). *Youth Sports: Perspectives for a New Century*. Monterey, CA: Coaches Choice.
- Martens, R. (1997). *Successful Coaching* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Maslovat, D. & Franks, I. M. (2008). The need for feedback. In Hughes M. & Franks, I. M. (Eds), *The Essentials of Performance Analysis. An Introduction*. (pp. 1-7). London, Routledge.
- McDermott, P. A. (1988). Agreement among diagnosticians or observers: Its importance and determination. *Professional School Psychology*, 3, 225–240.
- Metzler, M. (1981). A multi-observational system for supervising student teachers in physical education. *The Physical Educator*, 3, 152-159.
- Millard, L. (1993). *Gender differences in overt coaching behaviors of high school soccer coaches*. Thesis, Springfield College, University of Oregon publishers.
- Millard, L. (1990). A study of overt coaching behaviors of high school soccer and volleyball coaches. *Unpublished manuscript*. Springfield College, Springfield, MA.
- More, K. G. & Franks, I. M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14, 523–43.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois J. & Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13, 319-337.
- Potrac, P., Brewer, C. J., Jones, R. L., Armour, K. & Hoff, J. (2000). Towards a holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52, 186-199.
- Potrac, P. & Jones, R. L. (1999). The invisible ingredient in coaching knowledge: A case for recognising and researching the social component. *Sociology of Sport Online*, 1(2), 1-5.
- Potrac, P., Jones, R. L. & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': The coaching behaviors of an expert english soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7(2).

- Partridge, D. & Franks, I. M. (1996). Analysing and modifying coaching behaviors by means of computer aided observation. *Physical Educator*, 53(1), 8-24.
- Rejeski, W. J., Darracott, C. & Hutslar, S. (1979). Pygmalion in youth sport: A field study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 4, 311-319.
- Riemer, H. & Chelladurai, P. (1998). Development of the athlete satisfaction questionnaire (ASQ). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 127–156.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Salminen, S. & Liukkonen, J. (1996). Coach-athlete relationship and coaching behaviour. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 59-67.
- Scanlan, T. K. (1988). Social evaluation and the competition process: A developmental perspective. In E. L. Smoll, R. A. Magill, & M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed, pp. 135-148). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. (1982) *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shaver, K.J. (1975). *An introduction to attribution processes*. Cambridge, MA: Winthrop.

- Sherman M. A. & Hassan, J. S. (1986). In M. Pieron, & G. Graham (Eds.), *The 1984 Olympic scientific congress proceedings (Vol 6)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Skinner, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton, Century Crofts.
- Smith, A., Green, K. & Roberts, K. (2004). Sports participation and the obesity/health crisis. *International Review for the Sociology of Sport*, 39, 457–464.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. (2002). *Way to Go, Coach! A Scientifically-proven Approach to Coaching Effectiveness* (2nd ed.). Portola Valley, CA: Warde.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1997). Coaching the coaches: Youth sports as a scientific and applied behavioral setting. *Current Directions in Psychological Science*, 6, (1) 16-21.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1991). Behavioral research and intervention in youth sports. *Behavior therapy*, 22(3), 329-344.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: a field study of self-enhancement processes. *Developmental psychology*, 26(6), 987-993.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1983). Psychological stress in youth sports: Sources, effects and intervention strategies. In N.J. Smith (Ed.) *Sports Medicine: Health care for young athletes*. Evanston, IL: American Academy of Pediatrics.
- Smith R. E. & Smoll, F. L. (1978). Coaching behaviors in little league baseball. In F.L. Smoll and R.E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, DC: Hemisphere Publishing.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Christensen, D. S. (1996). Behavioural assessment and interventions in youth sports. *Behavior modification*, 20(1), 3-44.

- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: a cognitive - behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Curtis, B. (1978). Coaching behaviours in little league baseball. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sport* Washington DC: Hemisphere.
- Smith, R.E., Smoll, F.L, Hunt, E.B. & Clarke, S.J. (1976). *CBAS audio visual training module*. Seattle: University of Washington, 1976. (Film)
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Hunt, E. (1977b). Training manual for the Coaching Behavior Assessment System. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 7:2. (Ms. No 1406).
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Hunt, E. (1977a). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research quarterly*, 48(2), 401-407.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Smith, N. J. (1989). *Parents' complete guide to youth sports*. Reston, VA: American Alliance.
- Smith R. E., Zane, N. S., Smoll, F. L. & Coppel, D. B. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 15, 208-214.
- Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A. & Li, Y. (2005). The effect of female athletes' perceptions of their coaches' behaviors on their perceptions of the motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 170-177.
- Smoll, F. L. & Smith, R. E. (2006). Enhancing Coach-Athlete Relationships: Cognitive-Behavioral Principles and Procedures. In J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement* (pp. 19-37). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

- Smoll, F.L. & Smith, R.E. (eds) (2002a). *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Smoll, F. L. & Smith, R. E. (1989). Leadership behaviors in sport: a theoretical model and research paradigm. *Journal of applied social psychology*, 19(18), 1522-1551.
- Smoll, F. L. & Smith, R. E. (1980). Techniques for improving self-awareness of youth sports coaches. *Journal of physical education and recreation*, 51(2), 46-49.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Curtis, B. & Hunt, E. (1978). Towards a mediational model of coach-player relationships. *Research quarterly*, 49, 528-541.
- Solomon, G., Golden, A., Ciapponi, T. & Matine, A. (1998) Coach expectations and differential feedback: perceptual flexibility revisited. *Journal of Sport Behavior*, 21(3): 298–310.
- Suen, H. K. & Lee, P. S. (1985). Effects of the use of percentage agreement on behavioral observation reliabilities: A reassessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7, 221–234.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology today*, 9(8), 75-78.
- Travers, R.M.W. (Ed.) (1973). *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Trudel, P., Cote, J. & Bernard, D. (1996). Systematic observation of youth ice hockey coaches during games. *Journal of Sport Behavior*, 19(1), 50-65.
- Trudel, P., Haughian, L. P. & Gilbert, W. D. (1996). L'utilisation de la technique de rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des Sciences de l'éducation*, 22(3), 503-522.

- van der Mars, H. (1989a). Systematic observation: An introduction. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed., pp. 3-17). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- van der Mars, H. (1989b). Basic recording tactics. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed., pp. 18-52). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- van der Mars, H. (1989c). Observer Reliability: Issues and Procedures. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed., pp. 53-79). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology: Vol.29* (pp. 271–360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R.J. (1983). The effects of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100–107.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142–169
- Vallerand, R. & Reid, G. (1984). On the casual effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94–102.
- Vallerand R. & Thill E.E. (1993). *Introduction a` la psychologie de la motivation*. Etudes Vivantes: Montréal.
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (1974). On validty of the Vroom-Yetton model. *Journal of Applied Psychology*, 63, 151-162.

- Vroom, V. H. & Yetton, R. N. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh, P.A: University of Pittsburgh Press.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (1999). *Foundations of sport and exercise psychology*. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R. (ed.) (2004). *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Weiss, M. R. & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 101–184). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R. & Hayashi, C. T. (1996). The United States. In P. De Knop, L. M. Engström, B. Skirstad, & M. R. Weiss (Eds), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp.43–57). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, J. M., Jerome, G. J., Kenow, L. J., Rogers, T., Sartain, T. A. & Darland, G. (2003). Factor structure of the Coaching Behavior Questionnaire and its relationship to athlete variables. *The Sport Psychologist*, 17(1), 16-34.
- Whitehead, J. & Corbin, C. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225–231.
- Zarrett, N., Lerner, R. M., Carrano, J., Fay, K., Peltz, J. S. & Li, Y. (2008). Variations in adolescent engagement in sports and its influence on positive youth development. In N. L. Holt (ed.), *Positive Youth Development through Sport* (pp. 7- 23). London, Routledge.
- Zhang, J., Jensen, B. E. & Mann, B. L. (1997). Modification and revision of the leadership scale for sport. *Journal of Sport Behavior*, 20, 1, 105-122.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Κατηγορίες συμπεριφοράς του Συστήματος Αξιολόγησης Προπονητικής Συμπεριφοράς

Τάξη Ι. Αντιδραστικές Συμπεριφορές

Απόκριση σε Επιθυμητή Συμπεριφορά

Θετική Ενίσχυση

Θετική ενίσχυση σε προηγούμενη καλή ενέργεια ή προσπάθεια

Έλλειψη Ενίσχυσης

Έλλειψη ενίσχυσης σε προηγούμενη καλή ενέργεια ή προσπάθεια

Απόκριση σε Λάθη

Ενθάρρυνση μετά από Λάθος

Ενίσχυση σε αθλητή μετά από λανθασμένη ενέργεια

Τεχνική Οδηγία μετά από Λάθος

Οδηγίες ή επίδειξη για την διόρθωση λαθών

Τιμωρία

Λεκτική ή μη λεκτική αντίδραση σε μη επιθυμητή συμπεριφορά

Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία

Λεκτική ή μη λεκτική αντίδραση σε μη επιθυμητή συμπεριφορά με παράλληλη υπόδειξη για διόρθωση λαθών

Αγνόηση λάθους

Έλλειψη απόκρισης θετικής ή αρνητικής σε προηγούμενο λάθος

Απόκριση σε Ανεπιθύμητες Συμπεριφορές

Διατήρηση Ελέγχου

Ενέργειες για την διατήρηση ή την αποκατάσταση της τάξης μεταξύ των μελών της ομάδας

Τάξη ΙΙ. Αυθόρμητες Συμπεριφορές

Σχετικές με την προπόνηση

Γενική Τεχνική Οδηγία

Αυθόρμητες τεχνικές ή τακτικές υποδείξεις χωρίς την προηγούμενη ύπαρξη λάθους

Γενική Ενθάρρυνση

Γενική ενθάρρυνση χωρίς προηγούμενη ύπαρξη λάθους

Οργάνωση

Ενέργειες διαδικαστικού χαρακτήρα
σχετικές με την οργάνωση της
προπόνησης

Άσχετες με τη προπόνηση

Γενική Επικοινωνία

Αλληλεπίδραση του προπονητή με τους
αθλητές-τριες για θέματα που δεν
αφορούν άμεσα την προπόνηση

