

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Συστηματική Παρατήρηση και Ανάλυση του Κλίματος Προπόνησης σε Ακαδημίες
Ποδοσφαίρου

από τον

Όμηρο Βλάχο

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται ως μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για τις απαιτήσεις του Μεταπτυχιακού Τίτλου στην Ψυχολογία της Άσκησης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εγκεκριμένη με την εποπτεία της επιτροπής:

Κύριος επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

Επιβλέπων 1: Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Επιβλέπων 2: Χατζηγεωργιάδης Αντώνιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Τρίκαλα, 2014

© 2014
Όμηρος Βλάχος
ALL RIGHTS RESERVED

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά μου εκτίμηση και τις ευχαριστίες στον κύριο επιβλέποντα της εργασίας μου κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο καθηγητή του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΔΕΠ), ο οποίος με την επιστημονική του καθοδήγηση και υποστήριξη συνέβαλλε στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το μέλος της τριμελούς επιτροπής κ. Διγγελίδη Νικόλαο, Επίκουρο καθηγητή του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ο οποίος με την αμέριστη συμπαράσταση και τις πολύτιμες συμβουλές βοήθησε να φέρω εις πέρας αυτήν τη δύσκολη προσπάθεια. Θα ήθελα να ευχαριστήσω και το τρίτο μέλος της επιτροπής τον κ. Χατζηγεωργιάδη Αντώνιο Αναπληρωτή καθηγητή του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ηθική συμπαράσταση.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ το χρωστώ στον υποψήφιο διδάκτωρ Τζιουμάκη Ιωάννη για την υπομονή που έδειξε και την πολύ σημαντική βοήθεια που μου πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Η συνεισφορά του και η συμβολή του στη δόμηση της παρούσας διατριβής ήταν κάτι παραπάνω από καθοριστική.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τη σύντροφο της ζωής μου Χρυσάνθη για τη βοήθεια και την υποστήριξη που με παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η καταγραφή και αξιολόγηση του προπονητικού κλίματος που δημιουργούν οι προπονητές ποδοσφαίρου αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 14 ετών. Η αξιολόγηση έγινε με τη βοήθεια ενός νέου οργάνου συστηματικής παρατήρησης το Πολυδιάστατο Όργανο Αξιολόγησης Προπονητικού Κλίματος (Π.Ο.Α.Π.Κ.) (Tessier, Tzioumakis, Smith, Sarrazin, Digelidis, Papaioannou, Quested & Duda, 2013). Το ανωτέρω όργανο συστηματικής παρατήρησης αναπτύχθηκε υπό το πρίσμα των δύο επικρατέστερων θεωριών παρακίνησης, της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985, 2000) και της θεωρίας στόχων επίτευξης (Ames, 1992; Nicholls, 1984, 1989). Στην έρευνα συμμετείχαν $N=22$ προπονητές ποδοσφαίρου αναπτυξιακών ηλικιών και βιντεοσκοπήθηκαν κατά τη διάρκεια τριών προπονήσεων μιας αγωνιστικής χρονιάς. Η ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων έγινε από δύο εκπαιδευμένους παρατηρητές που ανέλυσαν το προπονητικό κλίμα σύμφωνα με τις διαστάσεις του Π.Ο.Α.Π.Κ. (υποστήριξη αυτονομίας, υποστήριξη καλών σχέσεων, προσανατολισμός στη «δουλειά», δομή, έλεγχος, ματαίωση καλών σχέσεων, προσανατολισμός στο «εγώ»). Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι κατά την περιγραφική στατιστική ανάλυση, οι μέσοι όροι των προπονητών δεν παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην υποστήριξη αυτονομίας, ενώ στον προσανατολισμό στη «δουλειά», στην υποστήριξη καλών σχέσεων και στη δομή βελτιώθηκαν σημαντικά, μείωση στον προσανατολισμό στο «εγώ» και ματαίωση καλών σχέσεων, όμως ο έλεγχος βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα καθ' όλη τη διάρκεια των προπονήσεων. Κατά τη ανάλυση των συσχετίσεων οι θετικές διαστάσεις του οργάνου (υποστήριξη αυτονομίας, υποστήριξη καλών σχέσεων, προσανατολισμός στη «δουλειά») δεν είχαν καμία συσχέτιση μεταξύ τους, ενώ οι αρνητικές (ματαίωση καλών σχέσεων, έλεγχος, προσανατολισμός στο «εγώ») συσχετιζόνταν σημαντικά. Στην Ακολουθιακή Στατιστική Ανάλυση (Sequential Analysis) η συχνότητα εμφάνισης ζεύγους συμπεριφορών όπως υποστήριξη αυτονομίας βαθμολογήθηκε πολύ χαμηλά=0 (πιθανότητα μετάβασης .45 και .44 για τον πρώτο και .41 και .42 για το δεύτερο παρατηρητή αντίστοιχα, σε κλίμακα 0-3), ο προσανατολισμός στη «δουλειά», η υποστήριξη καλών σχέσεων και η δομή βαθμολογήθηκαν μέτρια=2 (με πιθανότητα μετάβασης .84, .91, και .95 για τον πρώτο και .87, .69 και .96 για το δεύτερο παρατηρητή αντίστοιχα), και ο έλεγχος βαθμολογήθηκε χαμηλά=1 (με πιθανότητα μετάβασης .72 για τον πρώτο και .71 για το δεύτερο παρατηρητή αντίστοιχα). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι προπονητές προσανατολίζονται στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης, όμως από τη μία πλευρά υπάρχει σχετική έλλειψη αυτονομίας και από την άλλη επιδεικνύουν υψηλά ελεγχόμενες συμπεριφορές. Επίσης, τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει θέληση από τους προπονητές, όμως χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση για να βελτιωθούν.

Abstract

The purpose of present study was to record and to evaluate the coach-created motivational climate in 10 to 14 years old youth athletes. The assessment of the climate was conducted with a newly developed observation instrument, the Multidimensional Motivational Climate Observation System (M.M.C.O.S) (Tessier, Tzioumakis, Smith, Sarrazin, Digelidis, Papaioannou, Quested, & Duda, 2013) drawing from two dominant theories of motivation, the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985, 2000) and achievement goal theory (Ames, 1992; Nicholls, 1984, 1989). Participants were $N= 22$ male youth football coaches and they were videotaped during three trainings throughout a season. Video footage was analyzed by two trained observers using the MMCOS' environmental dimensions (autonomy support, relatedness support, task orientation, structure, control, thwarting relatedness and ego orientation). The descriptive analysis results indicated that the coaches during the season exhibited limited improvement in the autonomy support dimension and significant improvement in task-orientation, relatedness support and structure dimension scores but the scores in the controlling dimension were high during training. In the correlation analysis no correlation was found between positive dimensions (autonomy support, relatedness support, task orientation) and significant correlations was found between negative dimensions (relatedness thwarting, control, ego orientation). Sequential Analysis results indicated that the autonomy support dimension was rated very low=0 (transitional probabilities .45 and .44 for the first observer and .41 and .42 respectively for the second observer, in a 0-3 scale), in the task-orientation, relatedness support and structure dimension were rated medium=2 (transitional probabilities .84, .91 and .95 for the first observer and .87, .69 and .96 respectively for the second observer) and the controlling dimension was rated low=1 (transitional probabilities .72 for the first observer and .71 respectively for the second observer). From the analysis of the results, it seems that coaches are emphasizing a motivational climate, however on the one hand behavior lacks autonomy support, while on the other hand they exhibit highly controlling behaviors. Thus, the findings indicate that coaches have willingness, but they need guidance for improvement.

Πίνακας Περιεχομένων	Σελίδες
Ευχαριστίες	iii
Περίληψη	iv
Abstract	v
Πίνακας περιεχομένων	vi
Ορισμοί-Συντομογραφίες	viii-ix
Λίστα στατιστικών πινάκων και σχημάτων	x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Εισαγωγή	1
Η σημαντικότητα της έρευνας	4
Ο σκοπός της έρευνας	6
Ερευνητικές υποθέσεις	7
Οριοθέτηση της έρευνας	7
Περιορισμοί	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	9
Θεωρία του αυτό-καθορισμού	9
Θεωρία παρακίνησης για επίτευξη.....	16
Στόχοι επίτευξης στον αθλητισμό.....	19
Κλίμα παρακίνησης για επίτευξη	21
Όργανα μέτρησης στόχων επίτευξης και κλίματος παρακίνησης	26
Συστηματική παρατήρηση	29
Διαδικασία συστηματικής παρατήρησης	32
Όργανα μέτρησης	34
Συστηματική παρατήρηση στην εκπαίδευση και στον αθλητισμό	36
Εργαλείο παρατήρησης ενδυναμωτικού και αποδυναμωτικού κλίματος παρακίνησης	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Μεθοδολογία	40
Συμμετέχοντες	40
Όργανο παρατήρησης	41
Διαδικασία	50
Καταγραφή αποτελεσμάτων	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
Αποτελέσματα	54
Περιγραφική στατιστική	55
Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών.....	57
Συσχετίσεις μεταξύ ενδυναμωτικών συμπεριφορών	57
Συσχετίσεις μεταξύ αποδυναμωτικών συμπεριφορών	58
Συσχετίσεις κάθε διάστασης χωριστά	58
Υποστήριξη αυτονομίας	58
Προσανατολισμός στη «δουλειά»	59
Υποστήριξη καλών σχέσεων	59

Δομή	59
Συσχετίσεις μεταξύ των ίδιων συμπεριφορών κατά τις μετρήσεις	60
Διαδικασίες Ακολουθιακής Στατιστικής Ανάλυσης	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
Συζήτηση	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
Συμπεράσματα	78
Μελλοντικές έρευνες	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	
Βιβλιογραφία.....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ'	108

Ορισμοί

Θεωρία Αυτό-καθορισμού (self-determination theory): ο βαθμός δηλαδή στον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι έχουν τον έλεγχο των πράξεων τους και τι νόημα δίνουν σε αυτές μέσα από την ικανοποίηση τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών: την ικανότητα, την αυτονομία και τις κοινωνικές σχέσεις (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation): είναι η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την επίτευξη ενός σκοπού, όπως υλικές ή άλλες αμοιβές, αποφυγή τιμωρίας, και καθορίζεται από εξωτερικές κυρίως πηγές (Deci & Ryan, 1985, 1991; Vallerand, 1997).

Εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation): εσωτερικά παρακινημένα είναι μια συμπεριφορά που ενεργοποιείται με σκοπό την ευχαρίστηση, την απόκτηση γνώσεων και την αίσθηση επίτευξης (Deci & Ryan, 1985, 1991; Vallerand, 1997).

Θεωρία Στόχων Επίτευξης (achievement goal theory): αναφέρεται στην έννοια της ικανότητας και συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα την αντιλαμβάνονται και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν και βιώνουν την προσωπική τους επάρκεια σε περιβάλλον επίτευξης (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984, 1989).

Κλίμα Παρακίνησης (motivation climate): το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα που τα χαρακτηριστικά του επηρεάζουν την ποιότητα ανάπτυξης των κινήτρων, την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών και κατευθύνουν τους στόχους μιας πράξης σε περιεχόμενα επίτευξης (Ames, 1992; Duda, 1993; Nicholls, 1989; Roberts, 1993).

Συστηματική παρατήρηση (systematic observation): είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την άμεση, προσωπική παρατήρηση ατόμων, ομάδων, συμπεριφορών, ή συνθηκών και την έμμεση συλλογή δεδομένων (βίντεο ή ηλεκτρονικό υπολογιστή) για να παρατηρηθούν διαδικασίες και να αναλυθούν αλληλεπιδράσεις σε ερευνητικό περιβάλλον (όπως σχολείων, αθλητικών ομάδων, κ.τ.λ.) (Van Der Mars, 1983).

Συντομογραφίες

Δ.: Δομής

Ε.: Ελέγχου

Μ.Κ.Σ.: Ματαίωση Καλών Σχέσεων

Μ.Ο: Μέσος Όρος

Π.Δ.: Προσανατολισμός στη Δουλειά

Π.Ε.: Προσανατολισμός στο Εγώ

Π.Ο.Α.Π.Κ.: Πολυδιάστατο Όργανο Αξιολόγησης Προπονητικού Κλίματος

Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση

Υ.Α.: Υποστήριξη Αυτονομίας

Υ.Κ.Σ.: Υποστήριξη Καλών Σχέσεων

Μ.: Mean

Μ.Μ.Κ.Ο.Σ: Multidimensional Motivational Climate Observation System

Λίστα στατιστικών πινάκων**Σελίδες**

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική πρώτης μέτρησης	54
Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική δεύτερης μέτρησης	55
Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική τρίτης μέτρησης	56
Πίνακας 4. Συσχετίσεις των μεταβλητών ανά περίοδο ελέγχου (Pearson)	61
Πίνακας 5. Συσχετίσεις κάθε μεταβλητής σε κάθε περίοδο μέτρησης (Pearson)	62
Πίνακας 6. Συχνότητα εμφάνισης ζεύγους συμπεριφορών κατά την κωδικοποίηση των προπονήσεων με Ακολουθιακή μέθοδο (Sequential) από τον 1 ^ο παρατηρητή..	64
Πίνακας 7. Συχνότητα εμφάνισης ζεύγους συμπεριφορών κατά την κωδικοποίηση των προπονήσεων με Ακολουθιακή μέθοδο (Sequential) από τον 2 ^ο παρατηρητή..	64
Πίνακας 8. Δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης (Transitional Probabilities) ανά ζεύγη συμπεριφορών από τον 1 ^ο παρατηρητή	65
Πίνακας 9. Δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης (Transitional Probabilities) ανά ζεύγη συμπεριφορών από τον 2 ^ο παρατηρητή	65

Λίστα σχημάτων

Σχήμα 1: Μοντέλο σχέσεων στον αυτό-καθορισμό	15
Σχήμα 2: Δομή Οργάνου: Όργανο Αξιολόγησης Προπονητικού Κλίματος	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Έρευνες στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό (Frederick, & Morrison, 1999; Morgan & Carpenter, 2002; Olympiou, Jowett, & Duda, 2008; Papaioannou & Diggelidis, 1997; Papaioannou & Kouli, 1999; Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2005) έχουν δείξει ότι με τον κατάλληλο χειρισμό, ορισμένες διδακτικές και προπονητικές συμπεριφορές μπορούν να επηρεάσουν την υποκειμενική αντίληψη των αθλητών και μαθητών για το κλίμα παρακίνησης καθώς και τις γνωστικές ή συναισθηματικές τους αντιδράσεις (Morgan, Sproule, Weigand, & Carpenter, 2005). Το αθλητικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούνται επηρεάζει τα προσωπικά καθώς και τα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά. Η προπονητική, αποτελώντας μία πολύπλοκη και αλληλοεπιδρώμενη διαδικασία (προπονητή-αθλητή) επικεντρώνεται στον προπονητή, τον αθλητή και το περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόζεται (Harrison, Preece, Blakemore, Richards, Wilkinson, & Fellingham, 1999). Ανεξάρτητα από το επίπεδο των προπονητών, η επίδραση που έχουν τόσο στην απόδοση, όσο και στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, είναι καθοριστική για τη συμμετοχή και την εμπειρία που θα αποκομίσουν οι νεαροί αθλητές από τον αθλητισμό (Smith & Smoll, 2006). Μέσα από τα λόγια και τις πράξεις τους οι προπονητές επηρεάζουν και την απόδοση των αθλητών και την κοινωνική και συναισθηματική ευεξία. Εμπνέουν στους αθλητές τους την επιθυμία, το κουράγιο και την ώθηση να εκπληρώσουν τα αθλητικά τους όνειρα (Cushion & Jones, 2001).

Τα σπορ και οι άλλες μορφές φυσικής δραστηριότητας μπορεί να έχουν θετική επίδραση στις ζωές των νέων, όμως αρκετά νέα παιδιά εγκαταλείπουν τον αθλητισμό, είτε γιατί δεν αισθάνονται ικανά, είτε γιατί δεν τους δόθηκε η απαραίτητη υποστήριξη, και έτσι δεν τους ευχαριστεί η ενασχόληση με το άθλημά τους (Weiss & Ferrer-Caja, 2002; Weiss & Petlichkoff, 1989). Για να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα ενθάρρυνσης, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε τι επηρεάζει την παρακίνησή τους, τι είναι αυτό που παρέχει το κίνητρο να

συνεχίσουν και πως αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους στα σπορ. Εξίσου σημαντικό ρόλο για τη συνέχιση ή όχι μιας αθλητικής δραστηριότητας παίζουν και τα συναισθήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή των αθλητών σε αυτήν. Συναισθήματα όπως χαρά, ευχαρίστηση, ενθουσιασμός, άγχος, φόβος, ντροπή και η στεναχώρια, αποτελούν μέρος από τις συγκινήσεις που μπορεί να προσφέρει η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες (Ntoumanis & Biddle, 1999a).

«Τα αθλήματα χτίζουν χαρακτήρες» (Bredemeier, 1999). Αυτή η αντίληψη έχει γίνει αξίωμα ανάμεσα στους υποστηρικτές του αθλητισμού. Τα σπορ αναπτύσσουν κοινωνικές αξίες, όπως συνεργασία και σκληρή δουλειά, και παρέχουν ένα περιβάλλον προσπάθειας, δημιουργίας και αφοσίωσης στους στόχους (Bredemeier, 1999). Η επιτυχία ή αποτυχία στα διάφορα αθλήματα εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες, όπως οι συνθήκες του προπονητικού περιβάλλοντος, η καθοδήγηση και η επιρροή του προπονητή, η συναναστροφή με τους συναθλητές, οι στόχοι που θέτει ο κάθε αθλούμενος και οι προσωπικοί προσανατολισμοί που έχουν για να συνεχίσουν να αγωνίζονται. Όλα τα προηγούμενα μπορούν να δημιουργήσουν μια σημαντική διαφορά στις πεποιθήσεις και στις συμπεριφορές που καλούνται οι αθλητές να επιδείξουν (Stuntz & Weiss, 2009). Για παράδειγμα, έρευνες έχουν δείξει ότι έφηβοι αθλητές με δυνατές φιλίες, όταν είναι αποδεκτοί από τα μέλη της ομάδας τους, είναι περισσότερο εσωτερικά παρακινημένοι, είναι προσανατολισμένοι στο αγώνισμά τους και την αθλητική δραστηριότητα, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ευχαριστιούνται την εμπειρία τους στον αθλητισμό (Weiss & Smith, 2002). Επίσης, νεαροί αθλητές που συμμετέχουν σε διάφορα αθλήματα και έχουν καλή σχέση με τους προπονητές τους, αισθάνονται περισσότερο σίγουροι, ικανοί, επιδεικνύουν μεγαλύτερη αυτό-εκτίμηση, διασκεδάζουν με τη συμμετοχή τους, παρακινούνται εσωτερικά και παραμένουν στο άθλημά τους (Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Barnett, Smoll, & Smith, 1992).

Το σημαντικότερο μέρος της ερευνητικής προσπάθειας, αναφορικά με τη διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν την προπονητική αποτελεσματικότητα, αποσκοπεί στο να προσδιορίσει τα ιδιαίτερα προπονητικά χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τις γνώσεις, τις στρατηγικές και τις τεχνικές, όπως επίσης τις προπονητικές συμπεριφορές που παρουσιάζονται πιο αποτελεσματικές (Horn, 2008). Επισημαίνεται πως η γνώση των προπονητικών συμπεριφορών που οι ίδιοι επιδεικνύουν, οι οποίες είναι παράλληλα και περισσότερο επιθυμητές από τους αθλητές, συνεπώς και περισσότερο αποτελεσματικές, είναι θεμελιώδεις για την επιτυχία στην προπονητική διαδικασία (Duda, 2001; Laughlin & Laughlin, 1994).

Σε έρευνες αθλητικών ψυχολόγων, έχει αναφερθεί, ότι οι προπονητές έχουν μάλλον περιορισμένη ικανότητα αντίληψης της ψυχολογικής κατάστασης των αθλητών τους (Jowett, 2003; Jowett & Cockerill, 2003). Από στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσω της συστηματικής παρατήρησης, καθώς και από αντιλήψεις αθλητών, αναφέρουν ότι οι προπονητές θεωρούν τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν στους αθλητές περισσότερο υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές απ' ότι είναι στην πραγματικότητα (Salminen, Liukkonen, & Telama, 1992). Δεν αντιλαμβάνονται πλήρως, σύμφωνα με τους αθλητές τους, το είδος της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν καθώς και τον τρόπο της ανατροφοδότηση που παρέχουν. Οι προπονητές θεωρούν ότι χρησιμοποιούν τις κατάλληλες οδηγίες και κατευθύνσεις στην προπόνηση, όπου παρακινούν τους αθλητές αυξάνοντας την αθλητική τους ικανότητα, την αυτονομία και την αξία της προσπάθειας (Weiss et al., 2002). Σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη μιας πολύ-επίπεδης καταγραφής και ανάλυσης της προπονητικής συμπεριφοράς, που θα προσέφερε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα στην κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν οι αποτελεσματικές προπονητικές πρακτικές, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα παρακίνησης και μάθησης (Tzioumakis, Michalopoulou, Aggelousis, Papaioannou, & Christodoulidis, 2009).

Οι προπονητές αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για τους νεαρούς αθλητές και τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό, προάγοντας ή υποβαθμίζοντας το κλίμα παρακίνησης που δημιουργούν (Smith & Smoll, 2006). Η συμπεριφορά τους επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες, όπως η προπονητική τους παιδεία, η άποψή τους για την παρακίνηση, τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των αθλητών και τις έντονες καταστάσεις στις οποίες δουλεύουν (Vallerand, 2004). Αρκετές έρευνες, επισημαίνουν το γεγονός, πως η προπονητική συμπεριφορά δεν επηρεάζει μόνο την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και την απόκτηση τεχνικών και φυσικών ικανοτήτων στο χώρο του αθλητισμού. Επηρεάζει επίσης και την ψυχολογική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών, όπου σημαντικός παράγοντας προαγωγής της είναι η αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους (Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004; Vallerand & Reid, 1988), η αυτοεκτίμησή τους (Smoll, Smith, Barnett, & Everett, 1993), η εσωτερική τους παρακίνηση για την ενασχόληση με τον αθλητισμό (Mageau & Vallerand, 2003), η ικανοποίηση και η διασκέδαση που νιώθουν οι νέοι αθλητές όταν συμμετάσχουν σε αθλητικές δραστηριότητες. Στον αθλητικό χώρο, διαφορετικοί τύποι προπονητών υπάρχουν σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την προπονητική εμπειρία, την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και τον τρόπο εκτέλεσης της προπόνησης (Vallerand & Pelletier, 1985).

Οι προπονητικές πρακτικές είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς διαμορφώνουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και τις αντιλήψεις, οι οποίες με την σειρά τους ενδέχεται να επηρεάσουν την παρακίνηση των αθλητών, όπως επίσης την απόδοση και τη συμπεριφορά τους (Horn, 2002).

Η σημαντικότητα της έρευνας

Αντανακλώντας τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, οι προπονητές, παρέχουν τις γνώσεις τους στους αθλητές με σκοπό την βελτίωσή τους, αλλά παράλληλα δημιουργούν και

το κατάλληλο περιβάλλον (ψυχολογικό και προπονητικό), ώστε να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους (Duda & Ballaguer, 2007). Σαν κεντρικά πρόσωπα στο αθλητικό περιβάλλον, αναλαμβάνουν την ευθύνη για την ποιότητα και την κατεύθυνση των εμπειριών που θα αποκτήσει κάθε αθλητής, σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν βρίσκεται (Cushion & Jones, 2001). Μέσα από τις οδηγίες, την ανατροφοδότηση, τις τεχνικές προπόνησης, τη συμπεριφορά και τις ενέργειές τους, επιδρούν στις επιθυμίες, τη θέληση και την ενεργητικότητα των νεαρών αθλητών, για την εκπλήρωση των αθλητικών τους προσδοκιών (Cushion & Jones, 2001). Προϋπόθεση γι' αυτά είναι η παρουσία κατάλληλων παραγόντων παρακίνησης (προσπάθεια, συγκέντρωση, επιμονή) και η δημιουργία θετικού κλίματος στην προπόνηση (κατανόηση, αποδοχή όλων, συνεργασία, διάλογος, ενδιαφέρον). Σκοπός των προπονητών είναι οι επιτυχίες να είναι αποτέλεσμα της ικανότητας, δίνοντας στους αθλητές τις δυνατότητες για μέγιστη προσπάθεια, κερδίζοντας γνώση, νέες δεξιότητες και βελτίωση των παλιών ικανοτήτων (Nicholls, 1989). Η προπονητική συμπεριφορά έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση των αθλητών και στην ψυχολογική και συναισθηματική τους κατάσταση (Horn, 2008). Με τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος παρακίνησης οι αθλητές υιοθετούν και αναπτύσσουν χαρακτηριστικά, όπως υπομονή, επιμονή για προσωπική βελτίωση, και διατηρούν υψηλή την παρακίνηση για τη συμμετοχή, την απόδοση και την επιτυχία. Επίσης ενισχύεται η αποτελεσματικότητά τους, προωθούν τις διαδικασίες οι οποίες θεωρούν ότι ταιριάζουν με τα προσωπικά και τα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά, αλληλεπιδρούν με τους στόχους που θέτουν και τους αξιοποιούν χρησιμοποιώντας τις προσαρμογές που απέκτησαν (Ames, 1984, 1992). Νιώθοντας εσωτερικά κυρίως παρακινημένοι, εντάσσονται γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα στον αθλητικό και στον κοινωνικό περίγυρο, αναγνωρίζοντας την αυτονομία και την γνώση ως τρόπο μάθησης και απόδοσης (Duda & Hall, 2001).

Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η καταγραφή και αξιολόγηση του προπονητικού κλίματος που δημιουργούν οι προπονητές ποδοσφαίρου αναπτυξιακών ηλικιών 10 έως 14 ετών. Η καταγραφή έγινε με τη βοήθεια ενός νέου οργάνου βασισμένο στην συστηματική παρατήρηση, το Πολυδιάστατο Όργανο Παρατήρησης Προπονητικού Κλίματος (Π.Ο.Α.Π.Κ.) (Multidimensional Motivational Climate Observation System-; M.M.C.O.S) (Tessier et al., 2011). Το όργανο αναπτύχθηκε υπό το πρίσμα των δύο επικρατέστερων θεωριών παρακίνησης του αυτοκαθορισμού (self-determination theory) (Deci et al., 1985; 2000) και των στόχων επίτευξης (achievement goal theory) (Ames, 1992; Nicholls, 1989), για τους σκοπούς ενός ευρωπαϊκού προγράμματος που αποσκοπεί στην προώθηση της υγείας των νέων (The PAPA Project). Με τον όρο κλίμα παρακίνησης εννοούμε εκείνο το ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται από προπονητές, καθηγητές, γονείς, φίλους και επηρεάζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούνται τα άτομα, την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και τους στόχους επίτευξης των ατόμων (Ames & Archer, 1988). Το κλίμα παρακίνησης μπορεί να είναι είτε προσανατολισμένο στη «δουλειά» όταν οι προπονητές δίνουν έμφαση στη συνεργασία, ανταμείβουν την προσπάθεια των αθλητών και εγγυώνται ότι όλοι έχουν έναν σαφή και σημαντικό ρόλο στην ομάδα, είτε στο «εγώ» όταν οι προπονητές δίνουν έμφαση στον ανταγωνισμό ανάμεσα στους παίκτες, δεν ανέχονται τα λάθη και ευνοούν κάποιους από τους παίκτες (Duda, 2001). Μέσα λοιπόν από τη συστηματική παρατήρηση (ανάλυση βίντεο), θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστεί και να αναλυθεί πόσο ενδυναμωτικό ή αποδυναμωτικό είναι το κλίμα παρακίνησης μέσα από τις διαστάσεις που πιθανά να επηρεάζουν (δηλαδή της δομής, του ελέγχου, της υποστήριξης της αυτονομίας, του προσανατολισμού στη δουλειά, του προσανατολισμού στο εγώ, της υποστήριξης καλών σχέσεων και της ματαίωσης καλών σχέσεων).

Ερευνητικές υποθέσεις

- I. Με την παρατήρηση των προπονητών κατά τη διάρκεια της προπόνησης, θεωρούμε ότι θα διακρίνουμε κάποιες συμπεριφορές που προσανατολίζονται σ' ένα προπονητικό περιβάλλον το οποίο εστιάζεται στη βελτίωση των ομάδων τους, στις καλές σχέσεις αλλά και στον έλεγχο των αθλητών.
- II. Από τις συσχετίσεις των διαστάσεων του οργάνου παρατήρησης θα διαπιστώσουμε σημαντικές διαφορές στους προπονητές για την ενδυναμωτική ή αποδυναμωτική συμπεριφορά τους και του προπονητικού κλίματος που δημιουργούν στις ομάδες τους.
- III. Αναμένεται ότι οι τρεις θετικές διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης (ενδυναμωτικό κλίμα) θα σχετίζονται μεταξύ τους και οι αρνητικές διαστάσεις (αποδυναμωτικό κλίμα) θα συσχετιζόταν επίσης μεταξύ τους.
- IV. Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση αναμένεται ότι η συχνότητα των προπονητικών συμπεριφορών θα παρουσιάσουν μια σταθερότητα ως προς το μοτίβο εκδήλωσής τους καθ' όλη τη διάρκεια της προπονητικής διαδικασίας.
- V. Θεωρούμε ότι με την παρατήρηση και καταγραφή των προπονητικών συμπεριφορών η υποστήριξη αυτονομίας, ο προσανατολισμός στη «δουλειά», η υποστήριξη καλών σχέσεων και η δομή θα κυμανθούν σε υψηλά επίπεδα, ενώ ο έλεγχος, η ματαίωση καλών σχέσεων και ο προσανατολισμός στο «εγώ» θα κυμανθούν σε χαμηλά επίπεδα.

Οριοθέτηση της έρευνας

Παρακάτω καθορίζονται οι εξής οριοθετήσεις:

- i. Η έρευνα αναφέρεται σε προπονητές ποδοσφαίρου ($N=22$) που προπονούν παιδιά ηλικίας 10-14 ετών στην περιοχή της Θεσσαλίας και στην ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας, ενώ οι αθλητές δεν αποτέλεσαν αντικείμενο παρατήρησης.
- ii. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην παρατήρηση ανδρών προπονητών ποδοσφαίρου και του κλίματος παρακίνησης που δημιουργούν κατά την προπόνηση.
- iii. Η καταγραφή και ανάλυση έγινε από το συγγραφέα της διατριβής σε μεταγενέστερο χρόνο από τη βιντεοσκόπηση των προπονήσεων.
- iv. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται στο συγκεκριμένο δείγμα και περιβάλλον, και χρειάζεται να επαναληφθεί με διαφορετικό δείγμα και περιβάλλον πριν γενικευτούν.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έγινε σε μεταγενέστερο χρόνο από τη βιντεοσκόπηση των προπονήσεων και η προσπάθεια ερμηνείας της συμπεριφοράς των προπονητών είναι αποτέλεσμα συστηματικής παρατήρησης. Το δείγμα προήλθε αποκλειστικά από τη βιντεοσκόπηση τριών προπονήσεων κατά τη διάρκεια μιας αγωνιστικής περιόδου και δεν καταγράφηκαν συμπεριφορές προπονητών κατά τη διάρκεια των αγώνων. Ο ερευνητής της παρούσας διατριβής βασίζεται μόνο στην παρατήρηση του βίντεο, δεν είχε καμιά επαφή με τους προπονητές, δεν βρέθηκε κατά τη διάρκεια της βιντεοσκόπησης στο χώρο των προπονήσεων. Εξετάστηκαν μόνο οι διαστάσεις του συγκεκριμένου οργάνου παρατήρησης (Π.Ο.Α.Π.Κ) (της δομής, του ελέγχου, της υποστήριξης της αυτονομίας, του προσανατολισμού στη δουλειά, του προσανατολισμού στο εγώ, της υποστήριξης καλών σχέσεων και της ματαίωσης καλών σχέσεων) και του προπονητικού κλίματος, και όχι οι προθέσεις (π.χ. αίτια ή κίνητρα) των προπονητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Θεωρία του αυτό-καθορισμού

Η παρακίνηση έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και βασικός άξονας της θεωρίας είναι ότι η συμπεριφορά σε καταστάσεις επίτευξης είναι αποτέλεσμα του νοήματος που δίνουμε σ' αυτήν και τι αντιλαμβανόμαστε ως επιτυχία ή αποτυχία (Nicholls, 1989). Έρευνες έχουν δείξει ότι η παρακίνηση έχει σχέση με την επιθυμία να ικανοποιηθεί μια ανάγκη, να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος, για μάθηση και απόδοση (Deci & Ryan, 2000). Οι έρευνες διαφέρουν όχι μόνο στο επίπεδο παρακίνησης (π.χ. πόση παρακίνηση) αλλά και στον προσανατολισμό της παρακίνησης, δηλαδή τις συμπεριφορές και τους στόχους που δίνουν ώθηση στη δράση και απαντούν σ' έναν αριθμό ερωτήσεων «γιατί» (Deci & Ryan, 2000).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της παρακίνησης είναι η έννοια του αυτό-καθορισμού ο βαθμός δηλαδή στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεων του (Deci & Ryan, 1985). Μέσα από τη θεωρία του αυτό-καθορισμού οι Deci και Ryan (1985) ξεχώρισαν διαφορετικούς τύπους παρακίνησης που βασίζονταν σε διαφορετικούς λόγους ή στόχους. Η βασικότερη διαφορά είναι ανάμεσα στην εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) που αναφέρεται σ' εκείνη τη συμπεριφορά του ατόμου που πραγματοποιείται με σκοπό την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αισθάνεται από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα και την εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) που αφορά τη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες για να κερδίσει κάποιες αμοιβές ή συμμετέχει σ' αυτές εξαιτίας εξωτερικών πιέσεων που δέχεται (Deci & Ryan, 1985). Τα άτομα που παρακινούνται εξωτερικά νοιώθουν ένταση, πίεση και άγχος, έτσι δε συμμετέχουν σε δύσκολα καθήκοντα και αποφεύγουν τις συγκρίσεις γιατί φοβούνται την αποτυχία ή την τιμωρία (Deci & Ryan, 1985). Σύμφωνα με τη θεωρία, η έννοια του αυτό-καθορισμού

σχετίζεται με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών: την ανάγκη για ικανότητα (competence), όπου τα άτομα θέλουν να ελέγχουν τα αποτελέσματα και να έχουν εμπειρίες αποτελεσματικότητας, την ανάγκη για αυτονομία (autonomy) που αναφέρεται στην πρόθεση των ατόμων να είναι υπεύθυνοι για τις πράξεις τους και να έχουν τη δυνατότητα να καθορίζουν τη συμπεριφορά τους και την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις (relatedness) που αναφέρεται στην επιθυμία των ατόμων να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα και να λειτουργούν αρμονικά μέσα σ' αυτήν (Deci & Ryan, 1985).

Η θεωρία του αυτό-καθορισμού έχει σχέση και με τον καθορισμό (λόγοι) και τις συνέπειες (αποτέλεσμα) της εσωτερικής παρακίνησης σε μια δραστηριότητα (Deci & Ryan, 2000). Όταν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι ικανό σ' ένα συγκεκριμένο καθήκον, ανακαλύπτει ότι είναι αδύνατο να ικανοποιήσει την ανάγκη γι' αυτή τη δραστηριότητα. Έτσι, η εσωτερική παρακίνηση για τη δραστηριότητα θα μειωθεί (Deci & Ryan, 2000). Επίσης, η θεωρία του αυτό-καθορισμού έχει να κάνει και με τις συνέπειες της παρακίνησης (π.χ. εσωτερική παρακίνηση). Για παράδειγμα σε έρευνα των Goudas, Biddle, και Underwood (1995) αθλητές που παρακινούνται εσωτερικά αναφέρουν ότι έχουν υψηλά επίπεδα αυτοσυγκέντρωσης και θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας στα σπορ, σε αντίθεση μ' αυτούς που είναι εξωτερικά παρακινημένοι. Η εσωτερική παρακίνηση σύμφωνα με Ιεραρχικό Μοντέλο Εσωτερικής-Εξωτερικής Παρακίνησης του Vallerand (1997) χωρίζεται σε τρεις τύπους:

α) Εσωτερική παρακίνηση για γνώση (intrinsic motivation toward knowledge), που περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες για ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος όταν μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να γνωρίσει κάτι καινούριο.

β) Εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη (intrinsic motivation toward accomplishment), που προέρχεται από την εξάσκηση ενός αθλήματος για ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος όταν προσπαθεί να ξεπεράσει τον εαυτό του, και τη διαδικασία να επιτύχει τους νέους προσωπικούς στόχους π.χ. ικανοποίηση από την εκμάθηση μιας δύσκολης τεχνικής στην ενόργανη γυμναστική (Deci & Ryan, 2000, 2002).

γ) Εσωτερική παρακίνηση για εμπειρία (intrinsic motivation toward experiencing) η οποία αναφέρεται στη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητα προκειμένου να αισθανθεί ευχάριστα συναισθήματα, αισθητικές απολαύσεις, διασκέδαση και ενθουσιασμό π.χ. όμορφη αίσθηση του σώματος μέσα στο νερό που αισθάνεται ο κολυμβητής (Deci & Ryan, 2002).

Εξίσου σημαντική είναι η εξωτερική παρακίνηση που αναφέρεται σε μια ποικιλία συμπεριφορών και εξετάστηκε από διαφορετικές παραμέτρους. Η θεωρία του αυτό-καθορισμού αναφέρει ότι από τους διαφορετικούς τύπους της εξωτερικής παρακίνησης κάποιοι αντιπροσωπεύουν φτωχές μορφές παρακίνησης και κάποιοι φανερώνουν ενεργητικότητα και έκφραση (Deci & Ryan, 2000) για παράδειγμα κάποιος αθλείται για να έχει ωραίο σώμα, ένας υπάλληλος δουλεύει παραπάνω ώρες γιατί πιστεύει ότι θα του δοθεί προαγωγή. Στα παραδείγματα αυτά παρατηρείται ότι το άτομο έχει μια προσωπική επιλογή, που όμως εξαρτάται από έναν εξωτερικό παράγοντα. Επίσης, η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να διαφέρει σημαντικά ως προς το βαθμό αυτονομίας (Ryan & Deci, 2000). Για παράδειγμα ένας φοιτητής διαβάζει γιατί πιστεύει ότι θα περάσει το μάθημα. Με βάση τα παραπάνω, οι Deci και Ryan (1985) αναφέρουν τέσσερις τύπους εξωτερικής παρακίνησης:

α) Εξωτερική ρύθμιση (external regulation): είναι περίπτωση εξωτερικής παρακίνησης στην οποία η συμπεριφορά ρυθμίζεται από ανταμοιβές ή εξωτερικές πιέσεις. Τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα, ώστε να επιτύχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, όπως επιβράβευση ή αποφυγή μιας απειλούμενης τιμωρίας.

β) Εσωτερική πίεση (introjected regulation): στην περίπτωση αυτή η πηγή ελέγχου βρίσκεται μέσα στο ίδιο το άτομο και κατά συνέπεια εσωτερικεύει τους λόγους για τις ενέργειές του. Οι ανταμοιβές ή οι περιορισμοί επιβάλλονται τώρα από το άτομο και όχι από τους άλλους, και είναι εσωτερικά ελεγχόμενο. Οι πεποιθήσεις και ο έλεγχος εσωτερικεύονται τώρα και βιώνονται ως πίεση και ένταση προς τους συγκεκριμένους στόχους.

γ) Αναγνωρίσιμη ρύθμιση (identified regulation): το άτομο συμμετέχει σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα επειδή αναγνωρίζει τα οφέλη από τη συμμετοχή του σ' αυτή και επιλέγει τους αρχικούς εξωτερικούς στόχους. Η παρακίνηση είναι εξωτερική επειδή η δραστηριότητα δεν εκτελείται λόγω εσωτερικής ευχαρίστησης του ατόμου, αλλά ως μέσον για ένα συγκεκριμένο σκοπό.

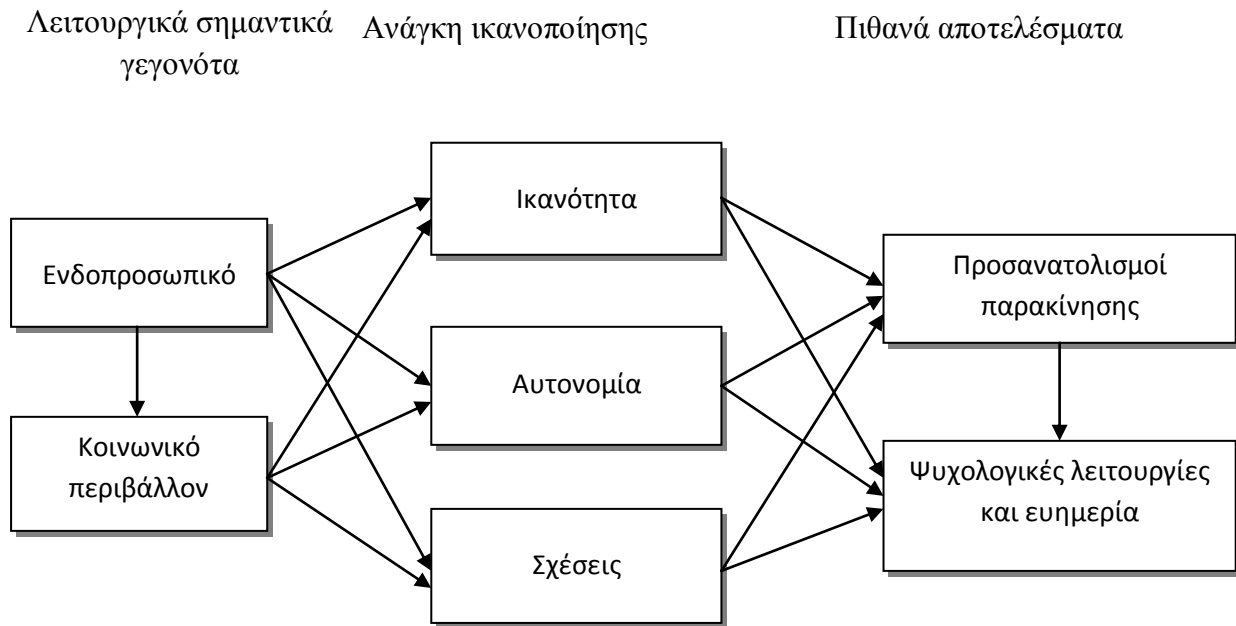
δ) Ολοκληρωμένη ρύθμιση (integrated regulation): σχετίζεται με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά η οποία έχει ενσωματωθεί αρμονικά στο άτομο. Η εστίαση είναι στο πώς η επιλεγμένη εξωτερικά παρακινήμενη συμπεριφορά συμφωνεί με τις υπόλοιπες δραστηριότητες και τους εκτιμώμενους στόχους του ατόμου. Όταν υπάρχει αρμονία μεταξύ της συμπεριφοράς και άλλων πλευρών του ατόμου, υπάρχει ολοκλήρωση. Ενώ, όταν υπάρχει σύγκρουση, η συμπεριφορά δεν ενσωματώνεται σ' αυτό το στάδιο της ολοκλήρωσης.

Τέλος, εκτός από την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση, αναφέρεται μια τρίτη έννοια της παρακίνησης, απαραίτητη για να παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η έλλειψη παρακίνησης (amotivation) (Deci & Ryan, 1985, 2000). Αναφέρεται στη συμπεριφορά που δεν είναι ούτε εσωτερικά, ούτε εξωτερικά παρακινούμενη. Δεν υπάρχουν καθόλου ανταμοιβές (εσωτερικές ή εξωτερικές) και η συμμετοχή στη δραστηριότητα σταματά. Ο Vallerand (1997) αναφέρει ότι τα άτομα αυτά συμμετέχουν στα σπορ χωρίς σκοπό και κυρίως βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (απάθεια, αδυναμία, καταπίεση), δεν υιοθετούν στόχους συναισθηματικούς, κοινωνικούς ή υλικούς.

Αναφέρεται σε καταστάσεις, όπου τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται τους κινδύνους ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις πράξεις τους, και βιώνουν αισθήματα ανικανότητας και μη ελέγχου (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992).

Σε έρευνά τους οι Deci και Ryan (2000) βρήκαν ότι η θετική ανατροφοδότηση ενίσχυσε την εσωτερική παρακίνηση και η αρνητική ανατροφοδότηση μείωσε την εσωτερική παρακίνηση, όμως δεν υπήρχε αποτέλεσμα ούτε θετικό, ούτε αρνητικό όταν απουσίαζε η ανατροφοδότηση. Αυτό οδήγησε τους ερευνητές να συνδέσουν τα αποτελέσματά τους με την ανάγκη για ικανότητα, υποθέτοντας ότι γεγονότα όπως η θετική ανατροφοδότηση που υποδεικνύουν την ύπαρξη ικανότητας, παρέχουν ικανοποίηση για αποτελεσματικότητα και συνεπώς ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση και τον αυτό-καθορισμό, ενώ γεγονότα όπως η αρνητική ανατροφοδότηση που μεταφέρουν την υποψία έλλειψης ικανότητας, αφήνουν ανικανοποίητη την ανάγκη για απόδοση και έτσι υπονομεύουν την εσωτερική ευχαρίστηση και ικανοποίηση.

Ο Vallerand (1997) σε έρευνά του δίνει έμφαση στον αυτό-καθορισμό και στον ενεργητικό ή παθητικό ρόλο του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον του. Θεωρεί ότι, όταν οι αθλητές ή οι ασκούμενοι μπορούν να προσδιορίσουν τις ανάγκες τους και να αναζητήσουν κατάλληλες προκλήσεις για καλύτερη ανάπτυξη, μάθηση και βελτίωση, τότε η προσωπικότητα, η κοινωνική ανάπτυξη και η συνολική ψυχολογική λειτουργία τους γίνονται φυσικά και πνευματικά κατάλληλες. Βρέθηκε, ότι οι εσωτερικές και εξωτερικές ανάγκες που αντιπροσωπεύουν το λόγο συμμετοχής σε μια δραστηριότητα, τονίζουν τη συμπεριφορά αυτών των ατόμων, όπου δεν καθορίζονται τόσο από την αλληλεπίδραση με τις αμοιβές, όσο από τη βελτίωση και την έμφαση των ψυχολογικών παραγόντων.



Σχήμα 1: Μοντέλο σχέσεων στον αυτό-καθορισμό (Προσαρμοσμένο από: Weiss & Amorose, 2002)

Οι McLean, Mallett, και Newcombe (2012) σε έρευνά τους αναφέρουν ότι η παρακίνηση των προπονητών επηρεάζει τη συμπεριφορά τους η οποία με τη σειρά της επιδρά στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των αθλητών. Ο αυτό-καθορισμός τους στηρίζεται από την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών –αυτονομία (εμπειρία επιλογής), επάρκεια (τάση κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον), και σχέσεις (η αίσθηση ότι ανήκει κάποιος κάπου ή κοινωνική συνεκτικότητα) (σχήμα 1). Βρέθηκε ότι οι προπονητές μέσα από μία σειρά κινήτρων (προβολή, προσφορά, υπεροχή, επιβολή, δημιουργία, ικανοποίηση) συνεχίζουν να συμμετέχουν στα σπορ. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτό-καθορισμού η παρακίνηση τους βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, γιατί υπάρχει ψυχολογική ικανοποίηση των αναγκών τους. Έτσι, το κλίμα παρακίνησης που δημιουργούν οι προπονητές μπορεί να επηρεάσει μια σειρά από γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές επιδράσεις (Frederick & Morrison, 1999).

Σε έρευνα που διεξήχθη για τη μελέτη της επίδρασης της ανατροφοδότησης και του τρόπου αλληλεπίδρασης των προπονητών στη διαμόρφωση των κινήτρων των αθλητών τους, βρέθηκε ότι ο τρόπος αλληλεπίδρασης προπονητή-αθλητών επιδρά στα κίνητρα των δευτέρων (Gadorette, Blanchard, & Vallerand, 1996; Goudas, Biddle, & Underwood, 1995). Ενώ, στην έρευνα των Pelletier, Fortier, Vallerand, και Briere (2001) διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ προπονητή-αθλητών, προωθούσε τα εσωτερικά κίνητρα των αθλητών όταν βασιζόταν σε κλίμα παροχής αυτονομίας. Αντίθετα, οι αθλητές εκδήλωναν έλλειψη παρακίνησης ή εξωτερικά ρυθμιζόμενη παρακίνηση, όταν το κλίμα αλληλεπίδρασης ήταν προσανατολισμένο στον έλεγχο.

Η ενοποίηση όλων των ερευνητικών προσπαθειών σε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο, ονομάστηκε Ιεραρχικό Μοντέλο Εσωτερικής-Εξωτερικής Παρακίνησης (HMIEM), (Vallerand, 1997; Vallerand, Deci, & Ryan, 1987). Ένα σημαντικό στοιχείο του μοντέλου είναι ότι εστιάζει στους καθοριστικούς παράγοντες της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης σε τρία επίπεδα γενικότητας. Αυτά είναι: α) το γενικό επίπεδο (global), όπου αναφέρεται σε έναν γενικό προσανατολισμό παρακίνησης που αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον, β) το επίπεδο περιβάλλοντος (contextual), όπου αναφέρεται στην παρακίνηση του ατόμου στα πλαίσια της δραστηριότητάς του, και γ) το επίπεδο κατάστασης (situational), αναφέρεται στην εμπειρία των ατόμων όταν συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα σε μια δεδομένη στιγμή (Markland, 1999). Η παρακίνηση προκύπτει από τους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν σε καθ' ένα από τα τρία επίπεδα. Το μοντέλο αυτό δομείται πάνω σε συγκεκριμένες αρχές-θέσεις και παρουσιάζει τρόπους, με τους οποίους κοινωνικοί παράγοντες διαμορφώνουν την παρακίνηση καθώς και τις συνέπειες που προκύπτουν από την επίδραση της παρακίνησης στη συμπεριφορά του ατόμου.

Θεωρία παρακίνησης για επίτευξη

Κεντρική θέση στη θεωρία των στόχων επίτευξης έχει η έννοια της ικανότητας και συγκεκριμένα με ποιον τρόπο την αντιλαμβάνονται τα άτομα και πως την αναδεικνύουν (Nicholls, 1984). Ερευνητές προσπάθησαν να εξηγήσουν γιατί νεαροί και υποσχόμενοι αθλητές εγκαταλείπουν γρήγορα την προσπάθειά τους, ενώ κάποιοι άλλοι συνεχίζουν, διατυπώνοντας έτσι την θεωρία των στόχων επίτευξης (achievement goal theory). Ο Nicholls (1984) εξέτασε κατά πόσο οι πράξεις των ατόμων κατευθύνονται από τους στόχους και τις προθέσεις τους και υπογράμμισε ότι οι στόχοι επίτευξης πηγάζουν από την αντίληψη της ικανότητας και προσπάθειας. Οι Dweck και Legget (1988) ανέφεραν ότι τα άτομα που έχουν περιορισμένη ικανότητα, για να αποφύγουν τις αρνητικές κριτικές εστιάζουν στην επίδειξη της ικανότητάς τους δηλαδή να φθάνουν στην επιτυχία με την μικρότερη προσπάθεια και να εστιάζουν στο ξεπέρασμα των άλλων.

Ο Nicholls (1984) αναφέρει, ότι ο στόχος των ατόμων που επιδιώκουν την απόδοση σε περιβάλλον επίτευξης, είναι η ανάδειξη των ικανοτήτων τους (Nicholls, 1984). Σύμφωνα με τον Nicholls (1989) η αντίληψη για το βαθμό των ικανοτήτων στηρίζεται στην αντίληψη των αποτελεσμάτων της προσπάθειας που καταβλήθηκε. Από τη μια πλευρά ένα άτομο που είναι προσανατολισμένο σε στόχους «δουλειάς», δίνει έμφαση στη μάθηση (Dweck, 1986), στην απόκτηση δεξιοτήτων και προσωπική βελτίωση (Ames, 1992). Επομένως, η επιτυχία και η ικανότητα του ατόμου γίνεται αντιληπτή όταν επιτυγχάνεται η προσωπική βελτίωση και η μάθηση. Ο τρόπος αυτός αντίληψης της ικανότητας ονομάζεται προσανατολισμός στη «δουλειά» ή στο «καθήκον». Αντιθέτως, ένα άτομο προσανατολισμένο στο «εγώ» θεωρεί ότι είναι ικανό όταν ξεπερνά τους άλλους, όταν έχει καλύτερες επιδόσεις και ξεχωρίζει σε σχέση με τους αντιπάλους, αλλά και τους συναθλητές του (Ames, 1984; Dweck, 1986). Ζητούμενο εδώ είναι η απόδειξη της ανωτερότητας του ατόμου σε σχέση με τις ικανότητες των άλλων. Ένα άτομο προσανατολισμένο στο «εγώ» δίνει έμφαση στο ξεπέρασμα των άλλων και στόχος

είναι η επίδοση. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης της ικανότητας ονομάζεται προσανατολισμός στο «εγώ» (Nicholls, 1989). Αν οι προσπάθειες είναι επιτυχείς, τα άτομα δοκιμάζουν μια εσωτερική ικανοποίηση και στη συνέχεια διατηρούν και αυξάνουν το κίνητρο για απόδοση (Treasure & Roberts, 1995). Οι Duda και Nicholls (1992) αναφέρουν ότι οι στόχοι προσανατολισμού στο «εγώ» είχαν σχέση με την πεποίθηση ότι η επιτυχία απαιτεί υψηλή ικανότητα, ενώ οι προσανατολισμοί στη «δουλειά» είχαν σχέση με την πεποίθηση ότι η επιτυχία προϋποθέτει ενδιαφέρον, προσπάθεια και συνεργασία. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Van de Pol και Kavussanu (2011), πήραν μέρος 116 αθλητές αντισφαίρισης, αναφέρουν ότι οι αθλητές που προσανατολιζόταν στο «δουλειά» σχετίζονταν θετικά με την προσπάθεια, την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση στην προπόνηση, ενώ όσοι ήταν προσανατολισμένοι στο «εγώ» εκδήλωναν θετική συσχέτιση με την προσπάθεια μόνο όταν το καθήκον είχε χαμηλούς ή μέτριους προσανατολισμούς.

Βασικός άξονας της θεωρίας είναι η διαπίστωση ότι η συμπεριφορά σε καταστάσεις επίτευξης, όπως ο αθλητισμός, είναι αποτέλεσμα του τι αντιλαμβανόμαστε ως επιτυχία και αποτυχία και τι νόημα δίνουμε σ' αυτές (Nicholls, 1989). Οι βασικοί θεωρητικοί εκφραστές των στόχων επίτευξης θεωρούν ότι σε όλες τις καταστάσεις ή περιεχόμενα επίτευξης, τα άτομα δίνουν νόημα στον τρόπο που εμπλέκονται με βάση τους στόχους επίτευξης που υιοθετούν (Ames, 1992b; Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Roberts, 1992). Οι στόχοι επίτευξης εκφράζουν τους σκοπούς που περιέχει η ανθρώπινη δραστηριότητα σε καταστάσεις επίτευξης, όπως είναι ο αθλητισμός, το μάθημα φυσικής αγωγής, η μάθηση στο σχολείο, η εργασία. Η υιοθέτηση ενός στόχου, ακολουθείται από ένα σύστημα πεποιθήσεων και συναισθημάτων που ενεργοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές προσέγγισης ή αποφυγής μιας δραστηριότητας επίτευξης, ρυθμίζει την ποιότητα και την ποσότητα της εμπλοκής στη δραστηριότητα και καθορίζει τις αντιδράσεις του ατόμου στα αποτελέσματα της δραστηριότητας αυτής (Nicholls, 1984).

Σύμφωνα με την θεωρία στόχων επίτευξης, υπάρχουν δύο κύριοι ρυθμιστικοί προσανατολισμοί στόχων («δουλειάς» και «εγώ»), όμως κάθε άτομο μπορεί να έχει ως ένα βαθμό και τους δύο προσανατολισμούς. Αυτοί μπορούν να θεωρηθούν σαν ένα προφίλ στόχων (Nicholls, 1989, 1992). Οι προπονητές ανεξάρτητα από την κατεύθυνση των στόχων και τη μέθοδο που χρησιμοποιούν, πρέπει εκτός από τις τακτικές και τεχνικές οδηγίες, να δημιουργούν και το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα που θα αποσκοπεί όχι μόνο στην βελτίωση της απόδοσης αλλά και στην ψυχολογική ανάπτυξη των αθλητών (Duda et al., 2007)

Βασιζόμενος στο ιεραρχικό μοντέλο της εξωτερικής και εσωτερικής παρακίνησης στον αθλητισμό του Vallerand (1997), ο Papaioannou (1999) ανέπτυξε ένα πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο για την εξέταση της θεωρίας των στόχων επίτευξης. Από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κυρίως σε μαθητικό πληθυσμό, πρότεινε ότι οι στόχοι επίτευξης πρέπει να εξετάζονται σε τέσσερα επίπεδα: α) το γενικό-ανώτερο όπου ο στόχος είναι η βελτίωση και αναφέρεται στην προσπάθεια των ανθρώπων να βελτιώσουν τον εαυτό τους, σε όλα τα επίπεδα δράσης, β) το γενικό-κατώτερο έχει σχέση με την προσωπική βελτίωση σε συγκεκριμένους τομείς δράσεις (π.χ. πειθαρχία, συμπεριφορά, ηθική), γ) το επίπεδο του χώρου αφορά την προώθηση στόχων σε σχέση με συγκεκριμένο χώρο (π.χ. μάθημα φυσικής αγωγής, αθλητισμός) και τέλος δ) το επίπεδο κατάστασης έχει σχέση με την υιοθέτηση προσωπικών στόχων σε μια δεδομένη στιγμή (π.χ. σ' ένα μάθημα φυσικής αγωγής, προπόνηση μιας ημέρας). Οι παραπάνω στόχοι επίτευξης έχουν αξιολογηθεί στο χώρο του σχολείου σε μαθητές από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou, και Tsiggilis (2002). Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, ένα άτομο που έχει σαν στόχο να βελτιώσει τη ζωή του (γενικά στη ζωή-γενικό ανώτερο), είναι πιθανό να επιθυμεί την προσωπική του ανάπτυξη και σ' ένα τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας όπως είναι η επίτευξη (γενικό κατώτερο επίπεδο). Είναι πιθανό λοιπόν ένας στόχος συμπεριφοράς από ένα τομέα να υιοθετείται και σ' ένα άλλο τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας.

Στόχοι επίτευξης στον αθλητισμό

Πολλές προσεγγίσεις στον αθλητισμό προσπάθησαν να κάνουν κατανοητούς τους λόγους για τους οποίους κάποια άτομα προσπαθούν περισσότερο, ενώ άλλοι αποφεύγουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες (Duda, 1996; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989). Ο προπονητής επιδρά άμεσα και έμμεσα, είτε με την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του, είτε με τις επιλογές των μεθόδων προπόνησης. Η γνώση όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων στον τομέα της παρακίνησης και η ενσωμάτωση τους σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και ελκυστικούς τρόπους εφαρμογής κρίνεται επιβεβλημένη. Αυτό εστιάζεται περισσότερο στην επιμονή και η προσπάθεια που απαιτείται για την εκτέλεση μιας δεξιότητας, τα κίνητρα του καθενός και τη διάθεση που έχει για να πετύχει αυτό που επιθυμεί (Nicholls, 1989).

Υπάρχει όμως το ενδεχόμενο, τα άτομα να είναι έντονα προσανατολισμένα ή και καθόλου προσανατολισμένα και στους δύο στόχους. Για παράδειγμα, σε έρευνα της Duda (1989a), φάνηκε ότι οι αθλητές υψηλού επιπέδου μπορεί να είναι ταυτόχρονα έντονα προσανατολισμένοι τόσο στη «δουλειά», όσο και στο «εγώ». Αυτό το γεγονός μπορεί να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπόψη ότι, εκτός της μεγάλης προσπάθειας που χρειάζεται ένας αθλητής υψηλού επιπέδου για να πετύχει, παράλληλα ο υψηλός ανταγωνισμός απαιτεί και ισχυρή θέληση για το ξεπέρασμα των αντιπάλων (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου 2000).

Ο διαφορετικός προσανατολισμός που παρουσιάζουν τα άτομα σε στόχους επίτευξης σύμφωνα με τους Θεοδωράκη, Γούδα, και Παπαϊωάννου (2000) έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση και μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Οι στόχοι που υιοθετούν τα άτομα δεν αποτελούν σταθερή επιλογή, αλλά επηρεάζονται από χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η κατάσταση επίτευξης (Dweck & Legget, 1988). Η επιλογή μιας δραστηριότητας, η προσπάθεια και η επιμονή που χρειάζεται για την εκτέλεση μιας δεξιότητας, καθώς και οι

γνωστικές οι συμπεριφορικές και οι συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου πηγάζουν από την αντίληψη της σημασίας που αποδίδει το άτομο αυτό στη δεξιότητα (Nicholls, 1989).

Οι Gano-Overway, Guivemau, Magyar, Waldrom, και Ewing (2005)

χρησιμοποιώντας μια αλληλεπιδραστική προσέγγιση, εξέτασαν τις κύριες επιδράσεις στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στις αθλητικές σχέσεις (π.χ. σεβασμός στο παιχνίδι και σεβασμός στον αντίπαλο). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γυναικείες ομάδες βόλεϊ. Βρέθηκε ότι, όταν οι αθλήτριες ήταν προσανατολισμένες στη «δουλειά» παρουσίαζαν θετική διάθεση απέναντι στο παιχνίδι και τους αντιπάλους. Αντίθετα, υπήρχε αρνητική αντιμετώπιση όταν ήταν προσανατολισμένες στο «εγώ». Ο βαθμός επομένως, στον οποίο δείχνουν το σεβασμό σε διάφορες καταστάσεις, εξαρτάται από τη δυναμική του κλίματος που δημιουργείται κατά τη συμμετοχή στη «δουλειά».

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Duda και White (1992), και Guivernau και Duda (1995) σε ενήλικους αθλητές υψηλού επιπέδου, έδειξαν μια ισχυρή θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στη «δουλειά» και της άποψης ότι η σκληρή εργασία και η συνεργασία μπορεί να οδηγήσει κάποιον στο να είναι πετυχημένος στον αθλητισμό. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο «εγώ» σχετίστηκε περισσότερο με την άποψη ότι η ικανότητα είναι εκείνη που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία. Επίσης, θετική σχέση φάνηκε να υπάρχει μεταξύ του προσανατολισμού στο «εγώ» και της πεποίθησης, ότι παραπλανητικά μέσα (ακόμη και παράνομα) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη της επιτυχίας, ενώ αντίστοιχα αρνητική σχέση υπήρξε με τον προσανατολισμό στη «δουλειά».

Συνοψίζοντας από τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται ότι αυτό που έχει σημασία είναι ο τρόπος που κρίνουν οι αθλητές την ικανότητά τους. Όταν δηλαδή είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη «δουλειά» και κρίνουν την απόδοσή τους με βάση την προσωπική

βελτίωση, τότε παρακινούνται εσωτερικά. Όμως σε υψηλού επιπέδου αθλητές μπορεί να συνυπάρχουν και οι δύο προσανατολισμοί («δουλειάς» και «εγώ»).

Κλίμα παρακίνησης για επίτευξη

Οι νεαροί αθλητές πρωταρχικά συμμετέχουν στις φυσικές δραστηριότητες για ευχαρίστηση, ευεξία και μια αίσθηση υπεροχής, που προέρχονται από τη μάθηση και βελτίωση των ικανοτήτων τους. Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος παρακίνησης, προκειμένου να κερδίσουν τις επιθυμητές ικανότητες, είναι ένα σημαντικό θέμα για όσους εργάζονται με παιδιά ή νεαρούς αθλητές (Hancock, 2006). Ο προπονητής παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία κλίματος και στην παρακίνηση των αθλητών. Έτσι, μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα απόδοσης, όταν τα κριτήρια της επιτυχίας ή αποτυχίας είναι αποτέλεσμα εξωτερικών καταστάσεων και συμμετοχής στο «εγώ», ενώ ένα κλίμα υπεροχής δημιουργείται, όταν τα κριτήρια της επιτυχίας ή αποτυχίας είναι εσωτερικά παρακινημένα και συμμετοχής στη «δουλειά» (Ames, 1992b).

Η Epstein (1989) όρισε έξι παράγοντες που είναι αλληλοεξαρτώμενες μεταβλητές και όταν συνδυάζονται μαζί καθορίζουν το κλίμα παρακίνησης (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation and Time) (καθήκον, εξουσία, αναγνώριση, ομάδα, εκτίμηση και χρόνο) και αργότερα οι Morgan, Sproule, Weigand, και Carpenter (2005) υιοθέτησαν το αρκτικόλεξο TARGET με σκοπό να καθορίσουν την επίδραση της παρακίνησης στο περιβάλλον του σχολείου και για να ορίσουν τις δομές που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ενός κλίματος παρακίνησης σε καταστάσεις επίτευξης. Αν και δημιουργήθηκε για τα μαθήματα του σχολείου, αργότερα επεκτάθηκε στη φυσική αγωγή και σε αθλήματα των νέων. Οι μεταβλητές του οργάνου καταγράφουν την αντίληψη του κλίματος υπεροχής και απόδοσης. Έτσι, η έμφαση στο καθήκον (task) μέσα στο μάθημα θα πρέπει να παρουσιάζει στόχους ανωτερότητας, ποικιλία και καινοτομία. Η δομή της εξουσίας (authority) θα πρέπει να

συνδέσει τους μαθητές με τη διαδικασία μάθησης, παρέχοντάς τους επιλογές και ευκαιρίες για να παίρνουν αποφάσεις. Η αναγνώριση (recognition), και η εκτίμηση (evaluation) θα πρέπει να επικεντρώνονται στην προσπάθεια και βελτίωση, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές για επιτυχία. Η δομή της ομάδας (grouping) θα πρέπει να επικεντρωθεί στη μάθηση μέσα από την συνεργασία. Τέλος, η δομή του χρόνου (time) θα πρέπει να μεγιστοποιήσει το χρόνο μάθησης και να επιτρέψει τους μαθητές να προσαρμόσουν το χρόνο κατάλληλα για να ολοκληρώσουν το καθήκον. Το όργανο είναι έγκυρο και αξιόπιστο καθώς χρησιμοποιήθηκε σε πολλές χώρες και από πολλούς ερευνητές (Jaakkola & Digelidis, 2007; Theeboom, De Knop, & Weiss, 1995; Treasure & Roberts, 1995). Σ' έρευνες παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν, χρησιμοποίησαν τη δομή του TARGET για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον διδασκαλίας προσανατολισμένο στη μεγιστοποίηση της προσπάθειας (Digelidis, Papaioannou, Lapařidis, & Christodoulidis, 2004; Morgan & Carpenter, 2002; Solmon, 1996; Treasure, 1993). Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι όταν σ' ένα κλίμα παρακίνησης για υπεροχή (συμμετοχής στο «καθήκον») τονίζεται η βελτίωση μέσα από την προσπάθεια, επιτυχία θεωρείται η βελτίωση των προσωπικών επιτευγμάτων κάποιου (Ames, 1992a). Έρευνες στη φυσική αγωγή (Carpenter & Morgan, 1999; Christodoulidis et al., 2001; Papaioannou, 1995; Solmon, 1996; Treasure, 1997) έδειξαν ότι η αντίληψη ενός κλίματος υπεροχής, σχετίζεται με την επιθυμία για προσωπική βελτίωση, αισθήματα ικανοποίησης και λιγότερο πλήξης, υψηλότερη αντιληπτική ικανότητα και εσωτερική παρακίνηση, και η πεποίθηση ότι η προσπάθεια και η ικανότητα είναι οι αιτίες της επιτυχίας για μια πιο θετική στάση απέναντι στη Φυσική Αγωγή. Επίσης, βρέθηκε ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα υπεροχής είχε θετική συσχέτιση με τις αναπτυσσόμενες συμπεριφορές στη φυσική δραστηριότητα (π.χ. προσπάθεια, συμμετοχή) και στις συμπεριφορές πειθαρχίας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere, και Blais (1995) με κολυμβητές, έδειξαν ότι η έλλειψη παρακίνησης και η εσωτερική

παρακίνηση είχαν αντίστοιχα αρνητική και θετική επίδραση στη μακροπρόθεσμη συμμετοχή στο άθλημα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η εσωτερική παρακίνηση του αθλητή είχε θετική σχέση με περισσότερο μακρόχρονη συμμετοχή σε άσκηση, μεγαλύτερη προσπάθεια και ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της άσκησης. Ενώ, σε άλλη έρευνα των Walling, Duda, και Chi (1993) τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στη «δουλειά» σχετίστηκε με μεγαλύτερα επίπεδα προσπάθειας, με περισσότερη ευχαρίστηση και ομαδική ικανοποίηση. Αντίθετα, η αντίληψη του κλίματος στην «επίδοση» σχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα ανησυχίας και λιγότερη ομαδική ικανοποίηση των αθλητών.

Οι Cumming, Smoll, Smith, και Grossbard (2007) σε μια έρευνά τους για τις επιδράσεις του κλίματος παρακίνησης στην νίκη ή ήττα και κατά πόσο οι νεαροί αθλητές κρίνουν τους προπονητές τους ή ευχαριστιούνται από την εμπειρία που αποκτούν μέσα στην ομάδα, βρήκαν ότι οι συμπεριφορές των προπονητών επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις των αθλητών, όταν συμμετέχουν σ' ένα κλίμα που περιλαμβάνει «δουλειά», και αρνητικά, όταν υπάρχει ένα κλίμα συμμετοχής στο «εγώ». Οι νεαροί αθλητές έκριναν θετικά την γνώση και τις τεχνικές ικανότητες των προπονητών, αλλά έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στις διακυμάνσεις του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται. Η ευχαρίστηση των αθλητών ήταν ισχυρότερη όταν οι προπονητές αναφέρονταν στην αναγνώριση της προσπάθειας, παρά στην νίκη ή την ήττα της ομάδας.

Οι Blake, Roberts, και Ommundsen (2004) εξετάζοντας την επιρροή του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης και του φύλου στην αθλητικές σχέσεις νεαρών αθλητών/τριών, βρήκαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές όσον αφορά τα αγόρια και τα κορίτσια. Οι παίκτες ή παίκτριες που αντιλαμβάνονταν ένα υψηλό κλίμα παρακίνησης, ενίσχυαν τις αθλητικές σχέσεις περισσότερο απ' αυτούς που είχαν ένα χαμηλό κλίμα παρακίνησης. Όταν το κλίμα που προωθούσαν οι προπονητές προσανατολιζόταν στην απόδοση, είχε αρνητική

επίδραση στους αθλητές-αθλήτριες. Σαν αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν να μην υπάρχει σεβασμός και ενδιαφέρον τόσο για τους κανονισμούς, όσο και τους διαιτητές.

Εξετάζοντας το κλίμα παρακίνησης των αθλητών στην αρχή της καριέρας τους (αθλητές ηλικίας μέχρι 12 ετών), οι Keegan, Harwood, Spray, και Lavallee (2009) βρήκαν ότι οι προπονητές επηρεάζουν πολύ έντονα την απόδοση των αθλητών και το ρόλο που τους έχουν αναθέσει. Αυτό προέρχεται κυρίως από τον τρόπο που δίνουν τις οδηγίες και την υποστήριξη των παιδιών κατά τη συμμετοχή και μάθηση. Οι νεαροί αθλητές θεωρούν, ακόμα και σ' αυτή τη νεαρή ηλικία, ότι το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή, είναι ένα είδος ανατροφοδότησης που θα μπορούσε να αλλάξει τις προθέσεις τους. Όταν υπάρχει εποικοδομητική κριτική οδηγούνται οι αθλητές στην υπεροχή και στους στόχους τους, και έχουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα ή αντιλήψεις.

Οι Olympiou, Jowett, και Duda (2006) ερεύνησαν το ρόλο της παρακίνησης των προπονητών στις σχέσεις των αθλητών σε οργανωμένες ομάδες. Βρήκαν ότι, όταν το προπονητικό κλίμα αποτελούνταν από χαρακτηριστικά που αφορούσαν τη συμμετοχή στη «δουλειά» (συνεργασία, σημασία του ρόλου και βελτίωση), οι αθλητές είχαν σχέση με υψηλά επίπεδα συνοχής, δέσμευσης στην ομάδα και συνεργασίας με τους προπονητές. Σε αντίθεση, όταν οι αντιλήψεις που δημιουργούνταν από τον προπονητή περιείχαν χαρακτηριστικά συμμετοχής στο «εγώ» (έμφαση σε τιμωρίες όταν γίνονταν λάθη, αντιπαλότητα και άνιση αναγνώριση), οι αθλητές παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα συνεργασίας, προσπάθειας και ανταπόκρισης στις εντολές του προπονητή. Αυτά τα αποτελέσματα δημιουργούν την αντίληψη, ότι το προπονητικό κλίμα που δημιουργείται στις ομάδες έχει ένα διαπροσωπικό χαρακτήρα που επηρεάζει την απόδοση και τις σχέσεις.

Οι Vazou, Ntoumanis, και Duda (2006) εξέτασαν τις προθέσεις, αλληλεπιδράσεις και αντιλήψεις των προπονητών για το κλίμα παρακίνησης και τις επιδράσεις τους στην

συμπεριφορά νεαρών αθλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όταν το προπονητικό κλίμα προσανατολιζόταν στη συμμετοχή στο «εγώ», υπήρχε περισσότερο άγχος στους αθλητές και δεν ευχαριστιόταν τη συμμετοχή τους. Ενώ, αναφέρουν μεγαλύτερη προσπάθεια και απόδοση από τους αθλητές, όταν το προπονητικό κλίμα ενίσχυε την συμμετοχή στη «δουλειά». Τα αποτελέσματα παρέχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι το προπονητικό κλίμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα παρακίνησης που σχετίζονται με τα σπορ.

Σύμφωνα με τους Duda et al. (2007) ο ρόλος του προπονητή αποδεικνύεται πολυδιάστατος και επιδρά άμεσα στην παρακίνηση των αθλητών. Ο προπονητής αρχικά χρειάζεται να γνωρίζει τις απαραίτητες τεχνικές και τακτικές λειτουργίες του παιχνιδιού και να τις εφαρμόζει σε όλα τα αγωνιστικά επίπεδα, δίνοντας ταυτόχρονα ανατροφοδότηση, ανεξάρτητα από την ηλικία των αθλητών. Επιπροσθέτως, χρειάζεται να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα το οποίο αφενός μεν θα αποσκοπεί στην μεγιστοποίηση της απόδοσης, αφετέρου θα προωθεί τη βελτίωση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αθλητών, που θα τους βοηθήσουν τόσο στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στην ομάδα, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα που επιδεικνύουν τόσο οι αναγνωρισμένοι επαγγελματίες προπονητές (Bloom, Crumpton, & Anderson, 1999; Côté, Salmela, & Russell, 1995), όσο και προπονητές αναπτυξιακών ηλικιών (Smith, Zane, Smoll, & Corpell, 1983), δείχνει, αφενός μεν πως οι περισσότερες προπονητικές συμπεριφορές σχετίζονται με παροχή οδηγιών και διόρθωση λαθών, αφετέρου δε η κύρια επιδίωξη των προπονητών είναι να καθοδηγήσουν τους αθλητές τους δημιουργώντας κατάλληλο κλίμα παρακίνησης, προάγοντας με τον τρόπο αυτό την έμφυτη επιθυμία τους για μάθηση και βελτίωση (Duda et al., 2007).

Το περιβάλλον φαίνεται να αποτελεί το σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της παρακίνησης. Παρατηρώντας συστηματικά το κλίμα που δημιουργείται από τον προπονητή, μπορούμε να διακρίνουμε το προφίλ των προπονητών δηλαδή πόσο προωθούν τη συμμετοχή

στη «δουλειά» ή στο «εγώ» και να προβλέψουμε τις ανάγκες των νεαρών αθλητών για επάρκεια, σχέσεις και αυτονομία (Alvarez, Balaguer, Castillo, & Duda, 2012).

Όργανα μέτρησης στόχων επίτευξης και κλίματος παρακίνησης

Για την αξιολόγηση των στόχων επίτευξης του κλίματος παρακίνησης, έχει γίνει εκτεταμένη χρήση ερωτηματολογίων, ως επί το πλείστον.

Με βάση τη θεωρία στόχων επίτευξης (Nicholls, 1989), οι Duda και Nicholls (1992) κατασκεύασαν το ερωτηματολόγιο προσανατολισμού στόχων «έργου» και «εγώ» στον αθλητισμό (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire - TEOSQ). Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τα άτομα καλούνται να απαντήσουν πότε αισθάνθηκαν περισσότερη επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο άθλημα. Η δομική εγκυρότητα του εξετάστηκε σε έρευνες που έγιναν σε νέους που συμμετείχαν ή όχι στον αθλητισμό, καθώς και σε μαθητές στην εκπαίδευση. Βρέθηκε ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές με τον τρόπο που οι άνθρωποι προσπαθούν να επιδείξουν την ικανότητά τους δηλαδή το προσανατολισμό στη δουλειά ή στο «εγώ». Ο προσανατολισμός στη «δουλειά» περιλάμβανε την ικανότητα, τη γνώση και την καλύτερη απόδοση κάποιου. Αντίθετα όταν επικρατεί προσανατολισμός στο «εγώ» οι άνθρωποι τείνουν να ανησυχούν για τις δυνατότητές τους και επιδεικνύουν ανώτερη ικανότητα και επάρκεια. Τα άτομα προσανατολισμένα στο «εγώ» τείνουν να κρίνουν την ικανότητά τους σε σύγκριση με τους άλλους. Οι Papaioannou και Macdonald (1993) προσάρμοσαν το TEOSQ στην ελληνική φυσική αγωγή. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές σε έρευνες στην ελληνική φυσική αγωγή παρέχοντας εγκυρότητα και αξιοπιστία. (Papaioannou & Digelidis, 1997; Papaioannou & Kouli, 1999; Papaioannou & Theodorakis, 1996).

Ο Papaioannou (1994), χρησιμοποιώντας ως θεωρητικό υπόβαθρο την θεωρία στόχων επίτευξης, κατασκεύασε το ερωτηματολόγιο προσανατολισμών μάθησης και απόδοσης στις

τάξεις φυσικής αγωγής (Learning and Performance Orientations In Physical Education Classes Questionnaire – LAPOPECQ). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει αποδειχθεί ότι είναι έγκυρο και αξιόπιστο στην αξιολόγηση αντιλήψεων των μαθητών στο κλίμα παρακίνησης στο χώρο της φυσικής αγωγής. Το LAPOPECQ έχει δύο βασικές διαστάσεις την έμφαση του καθηγητή στη μάθηση και την έμφαση του καθηγητή στην επίδοση, και τρεις διαστάσεις χαμηλότερης ιεράρχησης που είναι: ο ανταγωνιστικός προσανατολισμός στο μάθημα φυσικής αγωγής, οι ανησυχίες του μαθητή για τα λάθη και ο προσανατολισμός στο αποτέλεσμα με ελάχιστη ή καθόλου προσπάθεια. Τα αποτελέσματα από διάφορες έρευνες (Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001; Papaioannou 1995; Papaioannou & Digelidis, 1997; Papaioannou & Kouli 1999) έδειξαν, ότι είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο που μπορούμε να μετρήσουμε το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης σε σχέση με τους στόχους των μαθητών και έχει θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση.

Οι Goudas και Biddle (1994) βασιζόμενοι στο LAPOPECQ (Papaioannou, 1994), παρουσίασαν το ερωτηματολόγιο κλίματος στις τάξεις φυσικής αγωγής, Physical Education Class Climate Scale (PECCS). Το όργανο αυτό σχεδιάστηκε για να καθορίσει τις αντιλήψεις των παιδιών για το κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή. Αναφέρεται σε μια σημαντική διάσταση του κλίματος συμμετοχής στο «εγώ» στη φυσική αγωγή, αυτό το κλίμα δίνει έμφαση στην αποφυγή εκπλήρωσης στόχων (Elliot & Harackiewicz, 1996). Η έρευνα έγινε σε μαθητές γυμνασίου και βρήκαν ότι η διάσταση της υπεροχής αυξάνει σημαντικά το βαθμό πρόβλεψης της εσωτερικής παρακίνησης, υπολογίζοντας και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα.

Οι Newton, Duda, και Yin (2000) δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο είναι κατάλληλο για την προπόνηση και ανταγωνιστικά αθλήματα. Το Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2), αναπτύχθηκε για να μετρήσει το κλίμα παρακίνησης που δημιουργούν οι προπονητές στην προπόνηση και στον αγώνα. Εξετάζει έξι

παράγοντες: την συνεργατική μάθηση, έναν αντιλαμβανόμενο σημαντικό ρόλο κάθε μέλους της ομάδας, τιμωρία για λάθη, άνιση αναγνώριση, εσωτερικός ανταγωνισμός και έμφαση στην προσπάθεια και βελτίωση. Βρέθηκε ότι, όταν ένα προπονητικό κλίμα είναι προσανατολισμένο στη «δουλειά», χαρακτηρίζεται από την αντίληψη των αθλητών ότι η έντονη προσπάθεια ανταμείβεται και τους κάνει να αισθάνονται ότι έχουν σημαντικό ρόλο στην ομάδα (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Αντίθετα, σ' ένα προπονητικό κλίμα συμμετοχής στο «εγώ», οι αθλητές αντιλαμβάνονται ότι οι συναθλητές τους προσπαθούν να ξεπεράσουν ο ένας τον άλλον, οι παίκτες τιμωρούνται για λάθη τους και η αναγνώριση από τον προπονητή περιορίζεται σημαντικά (Nicholls, 1989).

Οι Roberts, Treasure, και Balague (1998) δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο αντίληψης της επιτυχίας Perception of Success Questionnaire (POSQ) και το χρησιμοποίησαν για να εξετάσουν με ποιον τρόπο οι στόχοι των αθλητών ερμηνεύονται μεταγενέστερα στην αθλητική συμπεριφορά. Το POSQ αναπτύχθηκε για να μετρήσει τις αντιλήψεις των νεαρών αθλητών και ενηλίκων, που αφορούσαν τα κριτήρια επιτυχίας, ανταποκρινόμενοι στους προσανατολισμούς στη «δουλειά» και επικεντρώνοντας στους προσανατολισμούς στο «εγώ». Βρέθηκε ότι είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο όργανο για να μετρηθούν οι στόχοι επίτευξης και οι προσανατολισμοί στον αθλητισμό.

Συστηματική παρατήρηση

Η προπονητική αποτελεί ένα αναπτυσσόμενο πεδίο και από τη φύση της χρειάζεται εξερεύνηση, για να κατανοηθεί η λειτουργία της και ο τρόπος που την αντιλαμβάνονται οι προπονητές (Brewer & Jones, 2002). Τα τελευταία τριάντα χρόνια οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην παρατήρηση των διδακτικών συμπεριφορών των προπονητών και τον τρόπο με οποίο μπορούν να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Cushion & Jones, 2001). Η συστηματική παρατήρηση έχει παίξει σημαντικό ρόλο στην εξέταση και καταγραφή

της εμφάνισης-εκδήλωσης των προπονητικών συμπεριφορών και παρέχει σημαντικά στοιχεία όσον αφορά την επίδραση της προπονητικής συμπεριφοράς στο προπονητικό κλίμα, την απόδοση και την παρακίνηση των αθλητών. Οι Darst, Mancini, και Zakrajsek (1989) αναφέρουν ότι «η συστηματική παρατήρηση επιτρέπει σ' ένα εκπαιδευμένο άτομο να ακολουθήσει συγκεκριμένες οδηγίες και διαδικασίες για να παρατηρήσει, να καταγράψει, και να αναλύσει αλληλεπιδράσεις, με την εγγύηση ότι και άλλα άτομα που παρακολουθούν την ίδια αλληλουχία γεγονότων, θα συμφωνήσουν με τα δεδομένα των παρατηρητών που ακολούθησαν το ίδιο πρωτόκολλο» (σελ. 3). Η συστηματική παρατήρηση έχει ως στόχο να αποτυπώσει μια ορθή και μόνιμη εκτίμηση της συμπεριφοράς που είναι υπό εξέταση για μελλοντική ανάλυση. Οι τρόποι για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία αυτή είναι είτε από ανθρώπους δηλαδή «ζωντανή» παρατήρηση (περιγραφική, κρατώντας σημειώσεις) είτε με τεχνολογικά μέσα, όπως ηχογραφήσεις, μαγνητοσκοπήσεις και βιντεοσκοπήσεις.

Υπάρχουν περιπτώσεις, σύμφωνα με τους Yoder, Warren, και Biggar (1997), και Smith (2000) όπου η συστηματική παρατήρηση μπορεί να είναι επιστημονικά περισσότερο έγκυρη απ' ότι η άμεση. Η συστηματική παρατήρηση επιτρέπει λεπτομερή περιγραφή συμπεριφοράς τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο αθλητικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος ερευνητής να θέλει να εξετάσει παλαιότερες συμπεριφορές, συγκρίνοντάς τις με πιο πρόσφατες συμπεριφορές, ή να εξετάσει τις επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά ενός ατόμου στον αθλητικό χώρο (π.χ. προπονητής) στις σχέσεις των αθλητών. Έπειτα, η παρατήρηση είναι συχνά περισσότερο έγκυρη από μια άμεση παρατήρηση, όταν ο εξεταζόμενος έχει περιορισμένη αντίληψη σχετικά με το φαινόμενο που παρατηρείται. Για παράδειγμα, συμμετέχοντες που δεν εκφράζουν την άποψή τους (π.χ. παιδιά προ-νηπιακής ηλικίας), δεν μπορούν να αναφέρουν τα ενδιαφέροντά τους, όμως μέσω της επανάληψης (διαμέσου βίντεο ή ηλεκτρονικό υπολογιστή) μπορούμε να παρατηρήσουμε τη συχνότητα που οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν διάφορες μορφές επικοινωνίας. Στη συνέχεια, όταν

έχουμε έμμεσες πληροφορίες για τους συμμετέχοντες στη διαδικασία της έρευνας (π.χ. γονικές αναφορές για την συμπεριφορά των παιδιών τους) ίσως να επηρεάσουν τόσο τα αποτελέσματα, όσο και τη συμπεριφορά του ερευνητή. Τέλος, με τη χρήση της τεχνολογίας (κάμερες, βίντεο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές) και την ανάλυση μέσα απ' αυτές, οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν πολλές φορές τις ίδιες συμπεριφορές από άλλη οπτική, δίνοντάς τους έτσι την ευχέρεια να εντοπίσουν συμπεριφορές που ίσως δεν πρόσεξαν ή τους διέφυγαν.

Η ανάγκη για συστηματική παρατήρηση στο περιβάλλον της διδασκαλίας είναι στενά συνυφασμένο με την πρόοδο που γίνεται στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Οι Rosenshine και Stevens (1986) αναφέρουν ότι οκτώ συμπεριφορές εκπαιδευτικών βρέθηκαν να έχουν σχέση με την παρακίνηση και επίτευξη των μαθητών, οι οποίες είναι η σαφήνεια, η μεταβλητότητα, ο ενθουσιασμός, ο προσανατολισμός στο καθήκον, η έμμεση διδασκαλία, η δυνατότητα των μαθητών να μάθουν, η ανατροφοδότηση και η κριτική. Η συστηματική παρατήρηση έπαιξε σημαντικό ρόλο καθώς παρείχε χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο διδασκαλίας (π.χ. έδωσαν αρκετό χρόνο α) πάνω στη διδασκαλία, β) στη συμμετοχή των μαθητών, γ) στον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης). Αυτά άνοιξαν νέους ορίζοντες για πιο πολύπλοκες αναλύσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η χρήση της συστηματικής παρατήρησης ξεκίνησε από την εκπαίδευση και αργότερα υιοθετήθηκε και στον αθλητισμό. Η ανάπτυξη της προπονητικής διαδικασίας και των διδακτικών μεθόδων, επέτρεψε τους ερευνητές να διορθώσουν τα λάθη τους από την άμεση παρατήρηση (Brewer & Jones, 2002; Cushion & Jones, 2001). Τους έδωσε τη δυνατότητα να συλλέγουν πληροφορίες για τον προπονητή, για τη συμπεριφορά τους και το κλίμα που δημιουργούν μέσα στην ομάδα, αλλά και να καταγράψουν τον τρόπο με τον οποίο οι νεαροί αθλητές δεχόταν ή αφομοίωναν το κλίμα που δημιουργούνταν στην ομάδα (Bloom,

Crumpton, & Anderson, 1999; Fernandez, Camerino, Anguera, & Jonsson, 2009). Έτσι, περιλαμβάνουν στις έρευνές τους την άμεση παρατήρηση (π.χ. επίσημη επίσκεψη σε κάποια ομάδα με σκοπό την καταγραφή συμπεριφορών), την καταγραφή στοιχείων, την ανάπτυξη κλιμάκων εκτίμησης και τη χρήση ερωτηματολογίων (Brewer & Jones, 2002; Van Der Mars, 1983).

Σαν μέρος της έρευνας, η συστηματική παρατήρηση παρέχει πληροφορίες και για ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Για παράδειγμα, πολλές από τις έρευνες στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς και χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση σαν ένα μέρος της παρέμβασης (Van Der Mars, 1983). Η συστηματική παρατήρηση σύμφωνα με τον Van Der Mars (1983) έχει μερικούς περιορισμούς. Πρώτον, επικεντρώνεται μόνο σε συγκεκριμένα γεγονότα και συμπεριφορές τα οποία έχουμε αποφασίσει εκ των προτέρων ότι θα δώσουμε έμφαση ή σημασία. Δεύτερον, οι ερευνητές χρειάζεται να γνωρίζουν ότι, όταν η συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιείται, παράγει μόνο περιγραφικές πληροφορίες που είναι σχετικά αντικειμενικές. Τρίτος περιορισμός είναι, ότι τα περιγραφικά δεδομένα δεν μπορούν να δώσουν την αντίληψη στο τι θα μπορούσαν ή θα ήθελαν να αλλάξουν οι συμμετέχοντες. Τέταρτον, τα ευρήματα που λαμβάνονται μέσω της συστηματικής παρατήρησης αφορούν σχεδόν πάντα στο συγκεκριμένο περιβάλλον που εξελίσσονται. Επομένως, αυτό που πρέπει να υπογραμμισθεί είναι να λαμβάνονται πάντα υπόψη οι συνθήκες στις οποίες παρατηρήθηκαν τα γεγονότα ή οι συμπεριφορές, ώστε να αποφεύγεται η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας (Darst, Mancini, & Zakrajsek, 1989).

Διαδικασία συστηματικής παρατήρησης

Ο τρόπος παρατήρησης γεγονότων και καταγραφής συμπεριφορών περνούν μέσα από ένα αριθμό βημάτων, που χρειάζονται να γίνουν για να εξασφαλίσουν ότι τα στοιχεία που συλλέγονται θα είναι αξιόπιστα και έγκυρα (Bakeman & Gottman, 1997). Σύμφωνα με τους

Bakeman και Gottman (1997) η συστηματική παρατήρηση περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:

- Αποφασίζουμε τι να παρατηρήσουμε.
- Προσδιορίζουμε με σαφήνεια τη συμπεριφορά που θέλουμε να παρατηρήσουμε.
- Διαλέγουμε τις πιο κατάλληλες τακτικές παρατήρησης και καθορίζουμε εάν υπάρχει ένα σύστημα παρατήρησης που ταιριάζει με τις ανάγκες του παρατηρητή.
- Εξασφαλίζουμε την αξιοπιστία του παρατηρητή.
- Κάνουμε την παρατήρηση. Εδώ χρειάζεται να προσέξουμε κάποια στοιχεία για να εξασφαλίσουμε την αντικειμενικότητα, αλλά και τη σιγουριά ότι οι συμμετέχοντες (προπονητές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, αθλητές) να βοηθήσουν στη μέτρηση δηλαδή να μην προσαρμόσουν τη δραστηριότητα ή τη συμπεριφορά λόγω έρευνας, αλλά να συνεχίσουν να εφαρμόζουν κανονικά το πρόγραμμά τους.
- Ανακεφαλαιώνουμε, συνθέτουμε και ερμηνεύουμε τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την έρευνα και χρειάζονται να μετατραπούν σε μεταβλητές κατάλληλες για στατιστική ανάλυση.

Συχνά χρειάζεται να διακρίνουμε ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους συμπεριφορών ή γενικών χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με τους Johnston και Pennyacker (1980) κάθε συμπεριφορά έχει δύο συγκεκριμένες διαστάσεις: α) την επανάληψη, που αναφέρεται στο γεγονός ότι μια συμπεριφορά συμβαίνει ξανά και ξανά, αυτό λέγεται συχνότητα και β) τη διάρκεια δηλαδή πόσο χρόνο διαρκεί μια συμπεριφορά (κάποια γεγονότα ή συμπεριφορές διαρκούν πολύ λίγο, άλλα περισσότερο). Και η διάρκεια και η επανάληψη είναι σημαντικές στην ανάλυση του προπονητικού κλίματος. Αυτές, θα μας επιτρέψουν να χρησιμοποιήσουμε

το δείγμα για να αντλήσουμε αριθμούς, ποσοστά, χρονική διάρκεια, ή αναλογία, όπου χρειάζεται, αναπτύσσοντας και θέτοντας κανόνες για να ορίσουμε αν κάποια συμπεριφορά είναι σημαντική.

Όταν ο ερευνητής αποφασίσει τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει για τη συλλογή των δεδομένων του (καταγραφή, κάμερα, βίντεο) χρειάζεται να αναπτύξει ένα ικανό επίπεδο αξιοπιστίας. Η αξιοπιστία είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας, γιατί αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αντικειμενική ερμηνεία των δεδομένων. Η αξιοπιστία μετριέται από το βαθμό συμφωνίας δύο ή περισσότερων ατόμων οι οποίοι χρησιμοποιούν ίδιους ορισμούς, τις ίδιες κωδικοποιήσεις και το ίδιο πρωτόκολλο για τις δραστηριότητες ή συμπεριφορές που παρατηρούν (Schmuckler, 2001; Yoder & Symons, 2010).

Όργανα μέτρησης συστηματικής παρατήρησης

Τα όργανα μέτρησης μας δίνουν λεπτομερή δεδομένα της προπονητικής συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο πολύπλοκο προπονητικό περιβάλλον και συνεισφέρουν στις εκτιμήσεις της προπονητικής αποτελεσματικότητας με τη χρήση χρήσιμων περιγραφών και υψηλού επιπέδου έρευνας (Cushion, Harvey, Muir, & Nelson, 2012).

Οι Smith, Smoll, και Hunt (1977) δημιούργησαν ένα όργανο καταγραφής συμπεριφορών μέσω της συστηματικής παρατήρησης το Coaching Behavior Assessment System (CBAS). Το όργανο αυτό αναπτύχθηκε με σκοπό να επιτραπεί η άμεση παρατήρηση και κωδικοποίηση της προπονητικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των αγώνων και προπονήσεων αθλητών αναπτυξιακών ηλικιών (Tzioumakis et al., 2009). Το CBAS αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα όργανα σε έρευνες πεδίου όσον αφορά την αποτύπωση προπονητικών συμπεριφορών, κυρίως στον αναπτυξιακό αθλητισμό (Coatsworth & Conroy, 2006; Conroy & Coatsworth, 2004; Horn, 1985; Smith, Smoll, & Curtis, 1977; Solomon, Striegel, Eliot, Heon, & Maas, 1996), αλλά και στη Φυσική Αγωγή (Nicaise, Coggerino,

Fairclough, Bois, & Davis, 2007). Χαρακτηριστικό επίσης της αναγνώρισης διεθνώς της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του οργάνου αξιολόγησης αποτελεί η προσαρμογή του και σε άλλες γλώσσες. Από τα ευρήματα του οργάνου βρέθηκε ότι μεγάλο μέρος της ανατροφοδότησης επικεντρώνεται στη διόρθωση των λαθών κατά την προπόνηση ή στην πρόληψή τους. Όσον αφορά τις συμπεριφορές που συμβάλλουν στην ψυχολογική υποστήριξη, βελτίωση και ενίσχυση μαθησιακών στόχων των νεαρών αθλητών εμφανίζουν πολύ μικρά ποσοστά (Tzioumakis et al., 2009).

Οι Sharpe και Koperwas (1999) δημιούργησαν το λογισμικό Behavioural Evaluation Strategies and Taxonomies (BEST) για να ερευνήσουν κατά πόσο η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών και το κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή. Το BEST είναι ένα πολύπλοκο, όμως φιλικό προς τον χρήστη σύστημα, το οποίο διευκολύνει να παρατηρηθούν και να αναλυθούν συμπεριφορές σε μια ευρεία ποικιλία από καταστάσεις (π.χ. κατά τη διάρκεια μαθήματος, στην προπόνηση, στον αγώνα) και περιβάλλοντα (σχολικό, αθλητικό, κοινωνικό). Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι, διαμέσου της ζωντανής παρατήρησης ή της βιντεοσκόπησης, οι ερευνητές μπορούν να ελέγξουν πολλαπλές καταστάσεις (συμπεριφορά, προσπάθεια, επιθυμία, ικανότητα, επιμονή) στη συνέχεια κωδικοποιούνται σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνας, επιτρέποντας τη συλλογή δεδομένων και ανάλυση πολλών αρχείων που έχουν σχέση με τη συχνότητα και τη διάρκεια εμφάνισης μια συμπεριφοράς. Επιπλέον, το λογισμικό επιτρέπει τους συμμετέχοντες στην έρευνα να δουν τις δικές τους διδακτικές συμπεριφορές και να τις αξιολογήσουν, ενθαρρύνοντάς τους να διορθώσουν πιθανά λάθη και αυξάνοντας έτσι την εκπαιδευτική αξία.

Με την εξάπλωση και διεύρυνση της έρευνας στη συμπεριφορά του προπονητή, το ψηφιακό βίντεο και την ανάλυση διαμέσου ηλεκτρονικών υπολογιστών οι Brewer και Jones (2002) δημιούργησαν το όργανο παρατήρησης Coach Analysis and Intervention System

(CAIS). Είναι ένα όργανο συστηματικής παρατήρησης το οποίο χρησιμοποίησε λογισμικό για την ανάλυση των σπορ, και δημιούργησε ένα ηλεκτρονικό σύστημα ανάλυσης με ένα ιεραρχικό ή πολύ-επίπεδο μοντέλο καταγραφής αθλημάτων. Αυτό το μοντέλο επιτρέπει τον ερευνητή να καταγράψει έως και πέντε επίπεδα συμπεριφοράς συγχρόνως στην προπόνηση-εξάσκηση ή στον αγώνα-διαγωνισμό. Έχει 23 κύριες συμπεριφορές που σχετίζονται με τη φυσική συμπεριφορά, ενίσχυση-ανατροφοδότηση, οδηγίες, προφορική ή όχι, ερώτηση και διαχείριση. Από την έρευνα προκύπτει ότι παρέχει ολοκληρωμένη περιγραφή της προπονητικής συμπεριφοράς, που λαμβάνει μέρος στο πολύπλοκο προπονητικό περιβάλλον. Επιτρέπει την εξερεύνηση της δομής και πραγματικής (αυτή που επιδεικνύει κατά την προπόνηση ή τον αγώνα) συμπεριφοράς των προπονητών. Έτσι, εδραιώνεται η κατανόηση των δυνατοτήτων μάθησης, οι δραστηριότητες και οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν τις γνωστικές αντιλήψεις (Ford, Yates, & Williams, 2010).

Οι Lacy και Darst (1984) δημιούργησαν ένα όργανο για την παρατήρηση των προπονητών κατά τη διάρκεια της προπόνησης το Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). Το όργανο περιλαμβάνει 11 κατηγορίες προπονητικής συμπεριφοράς, επτά από τις οποίες έχουν άμεση σχέση με τις οδηγίες που δίνονται (π.χ. οδηγία πριν, οδηγία κατά τη διάρκεια, οδηγία μετά, φυσική βοήθεια, θετικό μοντέλο, αρνητικό μοντέλο), τέσσερις κατηγορίες έχουν σχέση με την συναισθηματική αλληλεπίδραση (π.χ. τη χρήση του μικρού ονόματος, τη βιασύνη, τον έπαινο, την επίπληξη) (Lacy & Darst, 1989). Χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα σε έρευνες και βρέθηκε ότι οι τεχνικές οδηγίες δίνονται πολύ πιο συχνά παρά οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας, όπως του επαίνου (Cushion & Jones, 2001; Potrac, Jones & Armour, 2002; Potrac et al., 2007). Επίσης βρέθηκε ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στη λεκτική ανατροφοδότηση και στην προπονητική επιτυχία.

Συστηματική παρατήρηση στην εκπαίδευση και στον αθλητισμό

Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι η αθλητική απόδοση υποδεικνύει ένα περιβάλλον επίτευξης, εξαιτίας της σημαντικής θέσης της επίδειξης της ικανότητας, της αξιολόγησης της απόδοσης και της υπεροχής (Duda, 1992). Οι Morgan, Sproule, και Kingston (2005) πραγματοποίησαν μια παρέμβαση που είχε σαν σκοπό να ερευνήσει τις επιδράσεις των συμπεριφορών των καθηγητών φυσικής αγωγής στο κλίμα παρακίνησης και τις γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών στη φυσική αγωγή. Η έρευνα βασίστηκε σε παρατήρηση διδακτικών ωρών που βιντεοσκοπήθηκαν κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποίησαν το όργανο TARGET. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να αυτό-αξιολογήσουν τη διδακτική τους ικανότητα διαμέσου βίντεο, και κατέληξαν ότι η συμπεριφορά τους μέσα στο μάθημα προωθούσε κυρίως το κλίμα υπεροχής.

Σε έρευνά τους οι Sinelnikov και Hastie (2009) εξέτασαν το κλίμα παρακίνησης κατά τη διδασκαλία διαφόρων αθλημάτων. Χρησιμοποίησαν το όργανο TARGET και τα δεδομένα για το κλίμα παρακίνησης συλλέχθηκαν αναλύοντας το βίντεο κάθε μαθήματος. Το λογισμικό BEST χρησιμοποιήθηκε για καταγραφή στοιχείων, όπου επέτρεψε να αναλυθούν πολύπλοκες και επικαλυπτόμενες συμπεριφορές, καθώς και η διάρκεια των συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση βίντεο έδειξαν, ότι η διδασκαλία των σπορ είχε περισσότερο προσανατολισμό στη γνώση και λιγότερο στην απόδοση. Οι συμπεριφορές των προπονητών δημιουργούσαν ένα ευνοϊκό κλίμα παρακίνησης για την εξάσκηση των ικανοτήτων και πρακτικής του αγώνα, έχοντας στόχο περισσότερο τη γνώση. Αυτό το κλίμα είχε θετική σχέση με την απόδοση των αθλητών.

Οι Roberts και Fairclough (2011) πραγματοποίησαν μία έρευνα για να εξετάσουν κατά πόσο οι μαθητές δραστηριοποιούνται στον αθλητισμό, το περιβάλλον διδασκαλίας και

την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της φυσικής αγωγής. Το όργανο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε για τη συστηματική παρατήρηση ήταν το System for Observing the Teaching of Games in Physical Education (SOTG-PE) και παρατηρήθηκε κυρίως το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Διαπίστωσαν, ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν παλαιότερες τεχνικές προσέγγισης για να διδάξουν στο μάθημα, δίνοντας μικρότερη έμφαση στη χρήση παιδαγωγικών τρόπων. Έτσι, οι μαθητές είχαν υψηλά επίπεδα αδράνειας και περνούσαν τον περισσότερο χρόνο τους στο μάθημα ακούοντας τις οδηγίες των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνά τους οι Mesquita, Sobrinho, Rosado, Pereira, και Milistetd (2008) εξέτασαν την προπονητική συμπεριφορά νεαρών ερασιτεχνών προπονητών βόλεϊ σε σχέση με το περιβάλλον εξάσκησης, διαμέσου του οργάνου παρατήρησης Arizona State University Instrument (ASUOI). Από τα ευρήματα της έρευνας βρέθηκε ότι οι άπειροι και νέοι προπονητές προτιμούσαν και προσανατολιζόταν σε συμπεριφορές που οι οδηγίες κυριαρχούσαν, όπως οδηγίες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τον αγώνα. Αυτές οι συμπεριφορές δεν δραστηριοποιούσαν τους αθλητές πριν τον αγώνα και η κατανόηση των οδηγιών γινόταν πιο δύσκολη κατά τον αγώνα. Μέσα από την παρατήρηση μπόρεσαν να βρουν τις αδυναμίες και να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των προπονητών.

Τα αποτελέσματα από τις έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της αντίληψης του κλίματος παρακίνησης με αρκετές παραμέτρους μιας εποικοδομητικής προπόνησης (π.χ. καλές σχέσεις, αναγνώριση της αξίας όλων, ίσες ευκαιρίες, συμμετοχή όλων). Όταν οι προπονητές χρησιμοποιούν τον ανταγωνισμό για να αυξήσουν το ενδιαφέρον των αθλητών, αυτό μπορεί να αποδειχθεί αρνητικό για την εσωτερική τους παρακίνηση και την αντίληψη της ικανότητάς τους. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιούν το συναγωνισμό με προσανατολισμό στη «δουλειά», είναι θετικά συσχετισμένοι οι δείκτες παρακίνησης των

αθλητών όπως προσπάθεια, εσωτερικό ενδιαφέρον και ικανοποίηση (Duda,1996; Papaioannou, 1995).

Εργαλείο παρατήρησης ενδυναμωτικού και αποδυναμωτικού κλίματος παρακίνησης

Με βάση τη θεωρία του Deci και Ryan (2001) και του Nicholls (1989), οι Tessier et al. (2013) ανέπτυξαν ένα νέο εργαλείο παρατήρησης που έχει σαν σκοπό να εξετάσει σε ποιο βαθμό γίνονται αλλαγές στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης από τους προπονητές (οι περιβαλλοντικές διαστάσεις του οργάνου είναι η υποστήριξη της αυτονομία, ο έλεγχος, ο προσανατολισμός στη «δουλειά», ο προσανατολισμός στο «εγώ», η υποστήριξη καλών σχέσεων και η ματαιώσης καλών σχέσεων και η δομή της προπόνησης και οι παράγοντες ανωτέρου επιπέδου είναι το ενδυναμωτικό ή αποδυναμωτικό κλίμα).

Ενδυναμωτικό είναι ένα περιβάλλον που τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι υποστηρικτικά για τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παικτών/τριών για αυτονομία, το να ανήκει σε κάποια ομάδα και ενθαρρύνει την αντίληψη της ικανότητας εστιασμένης στη «δουλειά» με τη συμμετοχή στη «δουλειά». Ενώ, αποδυναμωτικό χαρακτηρίζεται ένα περιβάλλον που χαρακτηριστικά του γνωρίσματα ματαιώνουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παικτών/τριών για αυτονομία, το να ανήκει σε κάποια ομάδα και ενθαρρύνει την κατανόηση μιας ικανότητας εστιασμένης στο «εγώ». Επίσης, ως ενδυναμωτικός περιγράφεται ένας προπονητής που δημιουργεί ένα προπονητικό περιβάλλον που υποστηρίζει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των νεαρών αθλητών για επάρκεια, αυτονομία και καλές σχέσεις και ενθαρρύνει μια αντίληψη της ικανότητας που είναι προσανατολισμένη στην «δουλειά». Από την άλλη, ένας αποδυναμωτικός προπονητής προωθεί μια προπονητική ατμόσφαιρα που ματαιώνει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των νεαρών αθλητών και προάγει μια αντίληψη της ικανότητας που είναι καθαρά προσανατολισμένη στο «εγώ».

Με βάση την εμπειρία μας στην Ελλάδα γνωρίζουμε ότι οι προπονητές κατανοούν τη σημασία των καλών σχέσεων και γι' αυτό αναμένεται να προσπαθούν να τις διατηρήσουν και να μη δημιουργήσουν αρνητικές σχέσεις με τα παιδιά. Γι' αυτό το λόγο η υπόθεση αυτής της μελέτης είναι ότι η υποστήριξη καλών σχέσεων θα είναι σε υψηλά επίπεδα σε σχέση με τη ματαίωση των καλών σχέσεων. Ο προσανατολισμός στη «δουλειά» πιστεύουμε ότι θα είναι σε υψηλότερα επίπεδα, σε σχέση με τον προσανατολισμό στο «εγώ», γιατί οι προπονητές προωθούν την μάθηση και τη βελτίωση των παικτών μέσα από την προπόνηση. Επίσης, προσπαθούν να αναπτύξουν τις σχέσεις των αθλητών για να υπάρχει συνοχή μέσα στην ομάδα και ανάμεσα στους παίκτες, γιατί έτσι πιστεύουν ότι αυξάνεται η απόδοση της ομάδας. Φυσικά θα πρέπει να προϋπάρχει ένας αρκετά ισχυρός προσανατολισμός των προπονητών στην προσπάθεια, η οποία με τη σειρά της τροφοδοτεί την απόδοση.

Παρ' όλα αυτά, λόγω περιορισμένης ενημέρωσης των προπονητών στην Ελλάδα, το προπονητικό περιβάλλον παραμένει με περιορισμένες δυνατότητες, χωρίς να υπάρχουν κατάλληλες παρεμβάσεις, το οποίο έχει ως συνέπεια να μην προωθείται η πρωτοβουλία των αθλητών και η ανάπτυξη της υπευθυνότητάς τους. Οι προπονητές παρουσιάζουν μια εμμονή στον παραδοσιακό τρόπο προπόνησης, και αποφεύγουν οτιδήποτε καινούριο παρουσιάζεται, θεωρώντας ότι επειδή δεν έχει δοκιμαστεί δεν μπορεί και να καρποφορήσει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Σ' αυτήν την έρευνα συμμετείχαν είκοσι δύο ($N=22$) έμπειροι άντρες προπονητές ποδοσφαίρου. Όλοι ήταν αναγνωρισμένοι από την Ελληνική Ποδοσφαιρική Ομοσπονδία (Ε.Π.Ο.) και ασκούσαν το επάγγελμα του προπονητή. Καθ' ένας από αυτούς συμμετείχε σε επίσημες ομάδες ποδοσφαίρου, που καλλιεργούσαν το άθλημα τόσο σε αγωνιστικό επίπεδο, όσο και σε τμήματα υποδομής, έχοντας υποχρεώσεις τόσο προπονητικές, όσο και αγωνιστικές. Η ηλικία των προπονητών κυμαινόταν από 34 έως 55 έτη ($M.O=44,5$ χρόνια). Η προπονητική τους εμπειρία στις συγκεκριμένες ηλικίες κυμαινόταν από 5 έως 18 χρόνια ($M.O=11,5$). Στις ομάδες τους προπονούσαν αθλητές νεαρής ηλικίας από 10 έως 14 χρονών ($M.O=12$ χρόνια). Η συμμετοχή των προπονητών ήταν προαιρετική. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλίας και της κεντρικής Μακεδονίας και η έγκριση για την πραγματοποίησή της δόθηκε από την επιτροπή Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Παράρτημα Α').

Και οι 22 προπονητές που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο δείγμα, συμφώνησαν εθελοντικά να πάρουν μέρος σ' αυτήν την έρευνα, αφού ενημερώθηκαν για τη φύση της και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν απ' αυτήν, πληροφορήθηκαν ότι η παρατήρηση θα επικεντρωθεί στο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται και κατά πόσο προωθείται από τους ίδιους. Στους προπονητές ζητήθηκε να μη προσαρμόσουν την προπόνηση, την προπονητική συμπεριφορά, τις οδηγίες και το περιεχόμενο κατά τη διάρκεια της έρευνας, αλλά να συνεχίσουν να εφαρμόζουν το πρόγραμμά τους κανονικά όπως και πριν. Τους δόθηκε ένα έντυπο (Παράρτημα Β') συναίνεσης που, αφού διαβάστηκε και κατανοήθηκε, υπογράφηκε και από τον προπονητή και τον ερευνητή. Οι προπονητές παρέλαβαν και ένα πληροφοριακό

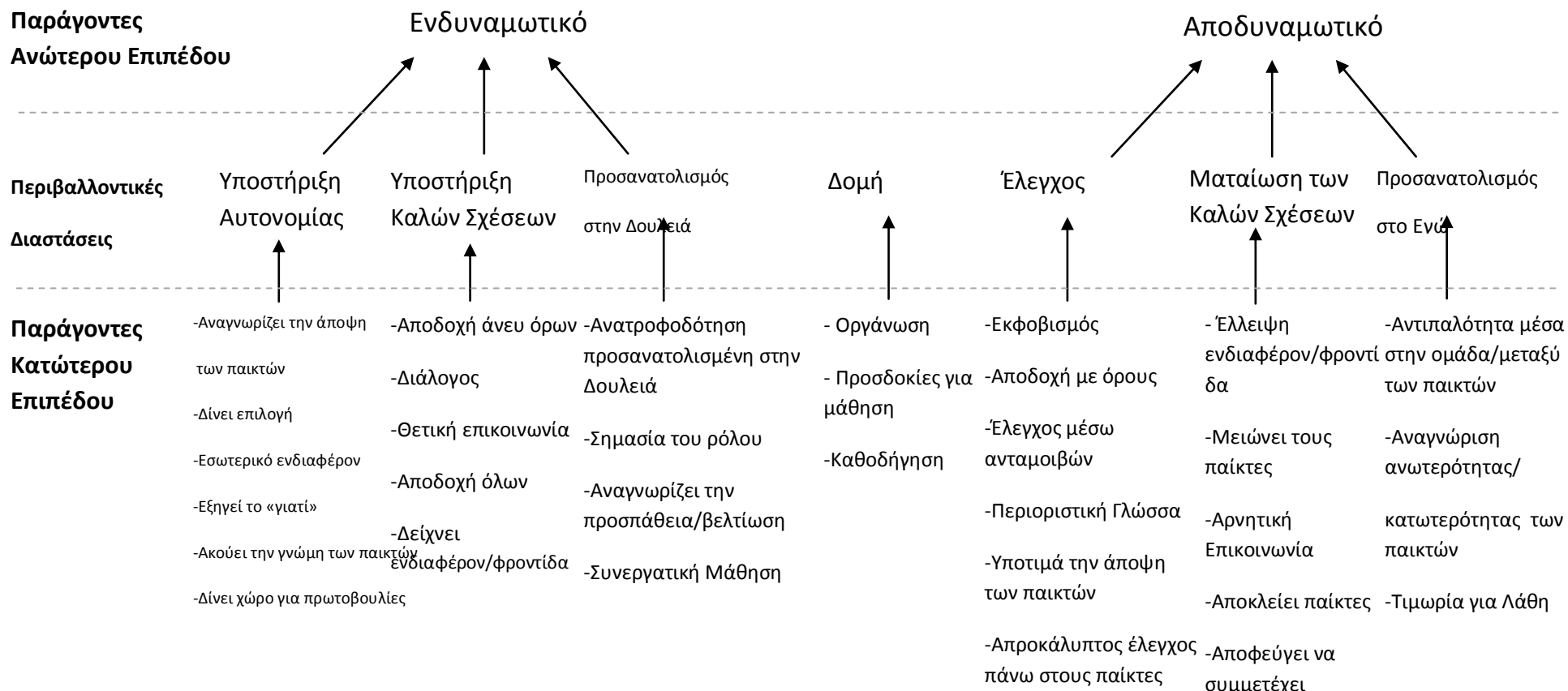
έντυπο, όπου περιέγραφε καθαρά το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την έρευνα (πριν από κάποιο χρονικό διάστημα ενός μήνα). Επειδή, αναπόφευκτα θα μαγνητοσκοπούνταν και τα παιδιά-αθλητές στην έρευνα, δόθηκε επίσης ένα έντυπο συναίνεσης και στους γονείς και το έντυπο των δικαιωμάτων (Παράρτημα Γ'). Αφού και αυτοί ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη σημασία της έρευνας, υπέγραψαν (προαιρετικά) μαζί πάντα με τον ερευνητή.

Όργανο παρατήρησης

Για τη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το Πολυδιάστατο Όργανο Αξιολόγησης του Προπονητικού Κλίματος (Π.Ο.Α.Π.Κ.) (Tessier et al., 2013), το οποίο αναπτύχθηκε στα πλαίσια ενός ευρωπαϊκού προγράμματος [The PAPA Project (Promoting Adolescent Physical Activity)] με μια συνεργασία των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας, Πανεπιστημίου της Γκρενόμπλ, Γαλλίας και Πανεπιστημίου του Μπίρμινγκχαμ, Ηνωμένο Βασίλειο (σχήμα 2).

Το Πολυδιάστατο Όργανο Αξιολόγησης Προπονητικού Κλίματος (Π.Ο.Α.Π.Κ.) χωρίζεται σε τρία επίπεδα: α) παράγοντες ανωτέρου επιπέδου (2 διαστάσεις= ενδυναμωτικές και αποδυναμωτικές), β) περιβαλλοντικές διαστάσεις (7, της δομής, του ελέγχου, της υποστήριξης της αυτονομίας, του προσανατολισμού στη «δουλειά», του προσανατολισμού στο «εγώ», της υποστήριξης καλών σχέσεων και της ματαίωσης καλών σχέσεων) και γ) συμπεριφορές κατώτερου επιπέδου (32, περιγράφονται παρακάτω). Με βάση τις παρατηρήσεις των παρατηρητών για τη συχνότητα εμφάνισης των 32 συμπεριφορών, οι απαντήσεις των παρατηρητών δίνονται σε μια τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert (0=καθόλου, 1=ελάχιστα, 2=μέτρια, 3=πολύ) που αξιολογούν τους δύο παράγοντες ανωτέρου επιπέδου και τις επτά περιβαλλοντικές διαστάσεις.

Δομή Οργάνου: Όργανο Αξιολόγησης του Προπονητικού Κλίματος



Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion, 32*(3), 189-199.

Ames, C. (1992). Classrooms - Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2*(2), 215 – 233

Brewer, C. J., & Jones, R. L. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: The case of Rugby Union. *Sport Psychologist, 16*(2), 138-159.

Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences, 21*(11), 883-904.

Tessier, D., Smith, N., Tzioumakis, Y., Quested, E., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Digelidis, N., & Duda, J. L. (2013). Comparing the objective motivational climate created by grassroots soccer coaches in England, Greece and France. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11* (4), 1-19.

Σχήμα 2

Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μας επέτρεψαν να προσεγγίσουμε την αποτελεσματικότητα της προπονητικής διαδικασίας από την σκοπιά του κλίματος παρακίνησης. Μας έδωσαν πληροφορίες για τη συμπεριφορά των προπονητών και τις πιθανότητες που υπάρχουν να προσανατολίσουν τους αθλητές στους στόχους τους, δημιουργώντας τις βασικές προϋποθέσεις για κοινωνική και ψυχολογική βελτίωση (Ames, 1992a, 1992b; Ryan & Deci, 2000, 2002).

Η κωδικοποίηση και ανάλυση των προπονητικών συμπεριφορών σύμφωνα με το Π.Ο.Α.Π.Κ. φανερώνει ότι, όταν οι προπονητές είναι *ενδυναμωτικοί* σύμφωνα με τους Tessier et al. (2013) μπορούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα παρακίνησης στην προπόνηση, όπου οι αθλητές αισθάνονται ότι ελέγχουν την μάθησή τους, αποκτούν νέες αθλητικές εμπειρίες, έχουν την αίσθηση της βελτίωσης και αναπτύσσουν σημαντικές σχέσεις με την ομάδα που ανήκουν. Σύμφωνα λοιπόν με τις δευτέρου επιπέδου μεταβλητές του Π.Ο.Α.Π.Κ., το κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί ο προπονητής επηρεάζεται από τις εξής περιβαλλοντικές διαστάσεις:

1. *Η Υποστήριξη της Αυτονομίας*, η οποία εξαρτάται από προπονητικές συμπεριφορές οι οποίες δημιουργούν τις προϋποθέσεις που βελτιώνουν το κλίμα μέσα στην ομάδα και δίνουν έμφαση στην προσπάθεια. Οι συμπεριφορές αυτές είναι:
 - i. Αναγνώριση της άποψης, και των συναισθημάτων του αθλητή.
 - ii. Δίνουν επιλογές και έτσι οι αθλητές μπορούν να επιλέξουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους.
 - iii. Προκαλούν στους αθλητές εσωτερικό ενδιαφέρον.

- iv. Εξηγούν το λόγο για τον οποίο ο προπονητής τους ζητά να κάνουν μια άσκηση, να παίξουν με συγκεκριμένο τρόπο ή να ακολουθήσουν τις οδηγίες του.
 - v. Ακούν τη γνώμη των παικτών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία της προπόνησης.
 - vi. Δίνουν χώρο για πρωτοβουλίες και έτσι δεν περιορίζουν την αυτονομία τους.
2. *Η Υποστήριξη των Καλών Σχέσεων* στηρίζεται κυρίως στον τρόπο επικοινωνίας των προπονητών αλλά και των αθλητών μεταξύ τους, και αυτό αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό για την αλληλεπίδρασή τους. Όταν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους, ακόμη και μετά από ένα λάθος, δεν επιδρά αρνητικά στις σχέσεις, αλλά προωθεί σε υψηλότερα επίπεδα την προσπάθεια. Οι συμπεριφορές που υποστηρίζουν αυτήν την αντίληψη είναι:
- i. Την άνευ όρων αποδοχή των αθλητών.
 - ii. Το διάλογο που προωθούν οι προπονητές κατά τη διάρκεια της προπόνησης, γνωρίζοντας έτσι τις ανάγκες και επιθυμίες των αθλητών.
 - iii. Τη θετική επικοινωνία ανάμεσα στους προπονητές και αθλητές.
 - iv. Την αποδοχή όλων των παικτών, χωρίς να ξεχωρίζουν τους καλούς από τους κακούς, όσον αφορά την ικανότητά τους.
 - v. Το ενδιαφέρον και τη φροντίδα που δείχνει ο προπονητής προς τους αθλητές, δημιουργώντας την αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας.

3. *Ο Προσανατολισμός στη «δουλειά»* αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για τον τρόπο που μεταδίδουν οι προπονητές αυτά που θέλουν να διδάξουν και να αφομοιώσουν οι νεαροί αθλητές. Το προπονητικό κλίμα με στόχο τη μάθηση συμβάλλει στην καλύτερη συνοχή και βέλτιστη συνεργασία μεταξύ των αθλητών, αυξάνοντας το επίπεδο και την ποιότητα της απόδοσης και της εσωτερικής τους παρακίνησης (Duda & Balaguer, 2007). Οι συμπεριφορές που επηρεάζουν είναι:

- i. Η ανατροφοδότηση προσανατολισμένη στη «δουλειά».
- ii. Η σημασία του ρόλου που παίζουν στην ομάδα, δείχνει ότι όλοι είναι χρήσιμοι και αξιοποιήσιμοι.
- iii. Η αναγνώριση της προσπάθειας και της βελτίωσης, όπου έτσι ενισχύονται οι επιθυμητές συμπεριφορές.
- iv. Η συνεργατική μάθηση, η οποία μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προσαρμογές επικοινωνίας μεταξύ των αθλητών.

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν περισσότερες θετικές γνωστικές και συναισθηματικές προσαρμογές στους αθλητές, γιατί έτσι αισθάνονται ένα υποστηρικτικό αθλητικό περιβάλλον και μπορούν να εμπιστευτούν τόσο τις προπονητικές οδηγίες, όσο και τον εαυτό τους.

Αντιθέτως, όταν ο προπονητής είναι *αποδυναμωτικός*, οι αθλητές αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιβεβαιώνουν την κακή αντίληψη που έχουν για τους προπονητές, με τη φτωχή απόδοση και την έλλειψη προσπάθειας (Smith & Smoll, 2006). Οι συμπεριφορές που καθορίζουν το κλίμα αυτό, σύμφωνα με τους Tessier et al. (2013), είναι:

1. *Ο Έλεγχος*, όπου οι προπονητές δεν επιτρέπουν στους αθλητές να εκφράσουν την άποψή τους και αρκετές φορές τους υποτιμούν ή τους αποτρέπουν να μιλούν. Οι

οδηγίες δημιουργούν κλίμα έντασης, όπου οδηγούν τους αθλητές σε ανταγωνιστικές και αποθαρρυντικές συμπεριφορές, καθώς το αρνητικό κλίμα προωθεί το φόβο της αποτυχίας (Smith & Smoll, 2006). Οι συμπεριφορές που επηρεάζουν ένα τέτοιο κλίμα είναι:

- i. Ο εκφοβισμός από τον προπονητή, δημιουργεί αντιπαραθέσεις, καταπίεση και επιθετικότητα, μειώνοντας τη συνεργασία.
 - ii. Η αποδοχή των αθλητών υπό προϋποθέσεις (π.χ. να ακούν χωρίς ερωτήσεις).
 - iii. Ο έλεγχος του κλίματος μέσω αμοιβών (εξωτερικών κυρίως).
 - iv. Η περιοριστική γλώσσα και η έλλειψη επικοινωνίας.
 - v. Η υποτίμηση της άποψης των αθλητών.
 - vi. Ο απροκάλυπτος έλεγχος πάνω στους αθλητές η οποία δείχνει επιβολή κυριαρχίας και απαιτεί τυφλή υπακοή.
2. *Η Ματαίωση των Καλών Σχέσεων*, οι οποίες μέσα στην ομάδα περιορίζουν τη σημασία των ρόλων και τις ευθύνες των αθλητών, ενισχύοντας συμπεριφορές ανταγωνιστικές και επίδειξης ανωτερότητας, δημιουργώντας προβλήματα συνεργασίας και συνοχής (Smith & Smoll, 2006). Οι προπονητές που δημιουργούν αυτό το κλίμα προωθούν σύμφωνα με τους Tessier et al. (2013):
- i. Την έλλειψη ενδιαφέροντος και φροντίδας, που αντικατοπτρίζει ένα αναποτελεσματικό προπονητικό κλίμα.

- ii. Την μείωση της ικανότητας όσο και της προσωπικότητας των παικτών, που επιδρά αρνητικά στην προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση.
 - iii. Την αρνητική επικοινωνία, που υπονομεύει τις σχέσεις μέσα στην ομάδα.
 - iv. Τον αποκλεισμό των παικτών από κάποιες δραστηριότητες, δημιουργώντας αρνητικό και ανταγωνιστικό κλίμα.
 - v. Την αποφυγή συμμετοχής, όπου προωθεί ένα απόμακρο και απορριπτικό στυλ.
3. *Τον Προσανατολισμό στο «εγώ»*, όπου οι αντιλήψεις και οι αντιδράσεις καθορίζονται από το ζεπέραςμα των άλλων και επικεντρώνονται μόνο στην επιβράβευση των προπονητών, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό καθορίζουν και ελέγχουν, μειώνοντας τον αυτό-καθορισμό των αθλητών μέσα στην προπόνηση. Δημιουργώντας τέτοιες προϋποθέσεις οι προπονητές δίνουν έμφαση:
- i. Στην αντιπαλότητα μέσα στην ομάδα και μεταξύ των αθλητών.
 - ii. Στην αναγνώριση της ανωτερότητας κάποιων αθλητών και κατώτερότητας κάποιων άλλων, δημιουργώντας προβλήματα συνοχής.
 - iii. Στην τιμωρία για τα λάθη που γίνονται, μειώνοντας την αυτοπεποίθηση και τη συνεργασία των αθλητών.

Ένα σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία κλίματος παρακίνησης στην προπόνηση είναι η δομή της. Όταν αναπτύσσεται σωστά η προπόνηση, θα μπορούσε να επηρεάσει τους στόχους των αθλητών κατά τη συμμετοχή τους τόσο στις προπονήσεις, όσο και στους αγώνες (Duda & Hall, 2001). Το επίπεδο των χαρακτηριστικών εξαρτάται από τον προγραμματισμό,

την ατμόσφαιρα παρακίνησης που δημιουργείται και το περιβάλλον προπόνησης (υποστηρικτικό, απαιτητικό, ενδυναμωτικό, αποδυναμωτικό) και μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των αθλητών θετικά με το πέρασμα του χρόνου (Duda & Hall, 2001). Σύμφωνα με τους Tessier et al. (2013) οι συμπεριφορές που επιδρούν στη Δομή του προπονητικού κλίματος είναι:

- i. Η οργάνωση, δηλαδή αν υπάρχει κλιμάκωση των ασκήσεων (εύκολα-δύσκολα, γνωστά-άγνωστα).
- ii. Οι προσδοκίες για μάθηση.
- iii. Η καθοδήγηση που παρέχουν οι προπονητές καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Παλαιότερα η παρατήρηση των προπονητών εστιαζόταν κυρίως στις παραδοσιακές πτυχές της προπονητικής απόδοσης, συγκεκριμένα από τον τρόπο εκδήλωσης της συμπεριφοράς, όπου ένας έμπειρος προπονητής ξεχώριζε από έναν αρχάριο. Η συλλογή επομένως αντικειμενικών στοιχείων με τη βοήθεια του παραπάνω οργάνου είναι σημαντική, γιατί μας επιτρέπει να εξετάσουμε την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων εκπαίδευσης προπονητών και μας παρέχει πληροφορίες για το πώς μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά με το πέρασμα του χρόνου, δηλαδή με ποιον τρόπο η προπονητική συμπεριφορά θα παρουσιάσει αξιοσημείωτες αλλαγές αμέσως μετά την εκπαίδευση ή έπειτα από καιρό, δηλαδή:

- Επικυρώνει αποτελέσματα που συλλέγονται χρησιμοποιώντας στοιχεία αναφοράς.
- Εξετάζει την επίδραση των παρεμβάσεων που στοχεύουν στην τροποποίηση συμπεριφοράς.

- Παρέχει πληροφορίες πως η προπόνηση των προπονητών μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους διαχρονικά.
- Μας πληροφορεί για τις αλλαγές στις απτές προπονητικές πρακτικές.
- Μας προσφέρει ενδείξεις εάν οι δομές παρακίνησης και/ή οι διαστάσεις λειτουργούν μ' έναν προσθετικό ή πολλαπλασιαστικό τρόπο.
- Προσδιορίζει ποιες δομές και/ή διαστάσεις επηρεάζουν περισσότερο στον καθορισμό του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης.

Διαδικασία

Οι βιντεοσκοπήσεις έγιναν από ερευνητές που παραβρέθηκαν στις προπονήσεις. Όλοι οι προπονητές βιντεοσκοπήθηκαν κατά τη διάρκεια τριών προπονήσεων, σε μια περίοδο εννέα περίπου μηνών (μια αγωνιστική περίοδο) και τα δείγματα ήταν τυχαία. Οι προπονήσεις είχαν χρονική διάρκεια από είκοσι τρία λεπτά (23') μέχρι μία ώρα και τριάντα-εννέα λεπτά (1:39:00) ($M.O=60$, 14λεπτά, $T.A=16,37$). Η συνολική διάρκεια καταγραφής ήταν 66,11 ώρες (3943 λεπτά). Ο κάθε προπονητής συνολικά βιντεοσκοπήθηκε 179,26 λεπτά (2ώρες, 59λεπτά, 26 δευτερόλεπτα). Η πρώτη βιντεοσκόπηση έγινε στην αρχή της προπονητικής περιόδου, η δεύτερη κατά τη διάρκεια των αγωνιστικών υποχρεώσεων των ομάδων και η τρίτη προς στο τέλος της αγωνιστικής περιόδου. Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας ήταν να αξιολογηθεί το κλίμα παρακίνησης που δημιουργούν οι προπονητές μέσω συστηματικής παρατήρησης.

Η βιντεοσκόπηση έγινε με κάμερα Cannon Legria HF S200 στημένη σε τρίποδο και βρισκόταν έξω από τον αγωνιστικό χώρο, χωρίς να εμποδίζει τις δραστηριότητες τόσο των προπονητών, όσο και των αθλητών. Η κάμερα ακολουθούσε τις κινήσεις των προπονητών καθ' όλη τη διάρκεια της προπόνησης. Για να μπορέσουμε να ακούσουμε τις οδηγίες και λόγω συνθηκών (καιρικών και διαφόρων εξωτερικών θορύβων), χρειαζόταν ακριβής εγγραφή

της λεκτικής συμπεριφοράς, αξιοπιστία στην καταγραφή των συμπεριφορών και στις οδηγίες που έδιναν, καθώς και τις αντιδράσεις που παρουσιαζόταν μέσα στην ομάδα. Γι' αυτό οι προπονητές έφεραν πάνω τους ένα ασύρματο μικρόφωνο μάρκας Sennheiser EW 100, με τον αναμεταδότη τοποθετημένο στη μέση τους και με μεγάλο εύρος λήψης, γιατί η θέση τους δεν ήταν στατική, αλλά μετακινούνταν σε όλο το μήκος και πλάτος του γηπέδου. Αυτός ο αναμεταδότης συνδέονταν με την κάμερα ασύρματα, επιτρέποντας οπτικά και ακουστικά σήματα να εγγράφονται ταυτόχρονα.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι βιντεοσκοπήσεις των προπονήσεων το υλικό συγκεντρώθηκε, χωρίστηκε, αναπαράχθηκε εις διπλούν σε DVD-ROM και για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μοιράστηκε σε δύο διαφορετικούς ερευνητές για να ξεκινήσει η διαδικασία κωδικοποίησης των συμπεριφορών του κλίματος παρακίνησης και η συχνότητα που παρουσιαζόταν. Οι ερευνητές πριν την έναρξη των αναλύσεων, εκπαιδεύτηκαν ένα χρονικό διάστημα δέκα ωρών, έτσι ώστε να γνωρίσουν το όργανο παρατήρησης (Πολυδιάστατο Όργανο Αξιολόγησης Προπονητικού Κλίματος) (ΠΟΑΠΚ) (Παράρτημα Δ') που θα χρησιμοποιήσουν και να αντιληφθούν τι χρειαζόταν να προσέξουν, πως να κρίνουν τις συμπεριφορές των προπονητών και με ποιον τρόπο οι προπονητές δημιουργούσαν ή όχι κλίμα παρακίνησης κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Επίσης, τους δόθηκαν έντυπα συμπλήρωσης, οδηγίες, παραδείγματα και κατευθύνσεις, ώστε να έχουν έναν κοινό οδηγό για την έρευνα-παρατήρηση, αλλά τους δόθηκε και η δυνατότητα να κρίνουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους γνώσεις και αντιλήψεις. Οι ερευνητές παρατηρούσαν και ανέλυναν τις συμπεριφορές των προπονητών στα βίντεο, και κατέγραφαν τα αποτελέσματα ηλεκτρονικά, χωρίς να υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους όσον αφορά την αξιολόγησή τους και του κλίματος γενικότερα, αλλά και ούτε να έχει ο ένας πρόσβαση στα αποτελέσματα του άλλου. Η καταγραφή των αποτελεσμάτων γινόταν σε ειδική φόρμα που περιείχε το όργανο

παρατήρησης, τις διαστάσεις του κλίματος που αξιολογούνταν και τις συμπεριφορές που ενδιέφεραν την έρευνα (σχήμα 2).

Για τη 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.

Καταγραφή αποτελεσμάτων

Η διαδικασία που ακολουθούσαν οι ερευνητές κατά τη διάρκεια καταγραφής των αποτελεσμάτων ήταν: α) σημειωνόταν ο συνολικός χρόνος της προπόνησης, β) η προπονητική μονάδα, ανάλογα με τη διάρκειά της, χωριζόταν σε τέσσερεις ίσες χρονικές περιόδους, γ) ξεκινούσε η παρακολούθηση των βίντεο, δ) σε κάθε μία περίοδο οι ερευνητές προσπαθούσαν να διακρίνουν και να καταγράψουν τις προπονητικές συμπεριφορές και το προπονητικό κλίμα που δημιουργούνταν και ε) με το τέλος της καταγραφής των παρατηρήσεων το σύνολο των συμπεριφορών, καθώς και η συνολική εικόνα που παρουσίαζαν οι προπονητές μέσα στην προπόνηση, σημειωνόταν και αξιολογούνταν από τον ερευνητή πάντα μέσα στα πλαίσια των οδηγιών που είχαν δοθεί (Παράρτημα Δ'). Όλα τα αποτελέσματα συγκεντρωνόταν σε μια βάση δεδομένων και η επεξεργασία και ανάλυσή τους γινόταν σε μεταγενέστερο χρόνο. Όλες οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.15 (SPSS Inc, Chicago, IL, USA) και το λογισμικό πρόγραμμα Observer XT[®], 7.0 για κάθε μία από τις περιβαλλοντικές διαστάσεις του οργάνου παρατήρησης Πολυδιάστατο Όργανο Αξιολόγησης Προπονητικού Κλίματος (ΠΟΑΠΚ) (Tessier et al., 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα

Περιγραφική στατιστική

Η πρώτη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε την περιγραφική στατιστική ανάλυση που περιλάμβανε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, έγιναν τρεις μετρήσεις και παρατηρήθηκαν τέσσερις ίσες χρονικά περίοδοι (quarters) όπως είχαν χωριστεί οι προπονήσεις των ομάδων. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (πίνακας 1, πίνακας 2, πίνακας 3).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις πρώτης μέτρησης (M.O., T.A.)

Περίοδοι	1 ^η		2 ^η		3 ^η		4 ^η	
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A
Υποστήριξη Αυτονομίας	.89	.79	.81	.66	1,03	.82	.68	.71
Έλεγχος	1,34	.46	1,08	.44	1,38	.55	1,14	.65
Προσανατολισμός στη «δουλειά»	1,76	.44	1,86	.36	1,83	.37	1,82	.48
Προσανατολισμός στο «εγώ»	.59	.56	.67	.66	.59	.73	.55	.76
Υποστήριξη καλών σχέσεων	1,50	.67	1,52	.66	1,42	.64	1,64	.73
Ματαίωση των Καλών Σχέσεων	.55	.64	.76	.75	.86	.74	.50	.71
Δομή	1,82	.34	1,89	.26	1,71	.56	1,81	.51

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης της πρώτης παρατήρησης (πίνακας 1) (Μ.Ο. και των τεσσάρων μετρήσεων), έδειξαν όσον αφορά την υποστήριξη αυτονομίας, ότι παρουσιάζοταν σ' όλες τις μετρήσεις με χαμηλά ποσοστά ως προς το μέσο όρο (Μ.Ο.=.85). Ο μέσος όρος του ελέγχου βρισκόταν σε υψηλότερα επίπεδα (Μ.Ο.=1,38) και ο προσανατολισμός στη «δουλειά» παρουσίαζε υψηλό μέσο όρο (Μ.Ο.=1,86) απ' ότι προσανατολισμός στο «εγώ» παρουσίαζε πολύ χαμηλές τιμές στο μέσο όρο (Μ.Ο.=.67). Από τα αποτελέσματα επίσης φαίνεται ότι η υποστήριξη καλών σχέσεων βρισκόταν σε υψηλότερα επίπεδα στους μέσους όρους (Μ.Ο=1,64) σε σχέση με άλλες διαστάσεις. Η ματαιίωση των καλών σχέσεων βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα τιμών (Μ.Ο.=.86). Τέλος στη δομή της προπόνησης ο μέσος όρος βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα και στις τέσσερις μετρήσεις (Μ.Ο.=1,76) συγκριτικά με άλλες διαστάσεις.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις δεύτερης μέτρησης (Μ.Ο, Τ.Α)

Περίοδοι	1 ^η		2 ^η		3 ^η		4 ^η	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Υποστήριξη Αυτονομίας	.90	.72	.67	.73	.73	.64	.36	.42
Έλεγχος	1,31	.62	1,21	.51	1,24	.44	1,29	.54
Προσανατολισμός στη «δουλειά»	1,55	.59	1,86	.36	1,81	.40	1,78	.40
Προσανατολισμός στο «εγώ»	.69	.77	.48	.68	.64	.69	.60	.73
Υποστήριξη καλών σχέσεων	1,45	.63	1,57	.51	1,45	.69	1,36	.81
Ματαιίωση των Καλών Σχέσεων	.86	.69	.83	.83	.88	.85	.67	.81
Δομή	1,76	.37	1,83	.33	1,90	.20	1,86	.32

Κατά τη δεύτερη παρατήρηση (πίνακας 2) (Μ.Ο. και των τεσσάρων μετρήσεων), που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου, τα αποτελέσματα έδειξαν μια πτωτική τάση όσον αφορά την υποστήριξη αυτονομία και την τιμή του μέσου όρου (Μ.Ο.=.67). Ο έλεγχος μειώθηκε ελάχιστα ως προς το μέσο όρο αλλά ήταν σχεδόν στα ίδια σχετικά υψηλά επίπεδα (Μ.Ο.=1,26). Ο προσανατολισμός στη «δουλειά» παρέμεινε σχεδόν στις ίδιες υψηλές τιμές στο μέσο όρο (Μ.Ο.=1,75) σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις, ενώ χαρακτηριστικά οι τυπικές αποκλίσεις είχαν αρκετά χαμηλές τιμές (Τ.Α.=.44). Ο προσανατολισμός στο «εγώ» παρουσίασε μείωση στις ήδη πολύ χαμηλές τιμές στο μέσο όρο (Μ.Ο.=.60), ενώ η υποστήριξη καλών σχέσεων βρισκόταν στα ίδια υψηλά επίπεδα με ελάχιστη μείωση στο μέσο όρο (Μ.Ο.=1,46). Η ματαίωση καλών σχέσεων παρουσίασε χαμηλές τιμές και στις τέσσερις μετρήσεις στο μέσο όρο (Μ.Ο.=.81) σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις. Όσον αφορά τη δομή της προπόνησης τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση στα ήδη υψηλά επίπεδα του μέσου όρου (Μ.Ο.=1,86), και χαρακτηριστικό ήταν ότι οι τυπικές αποκλίσεις ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα (Τ.Α.=.30).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις τρίτης μέτρησης (Μ.Ο, Τ.Α)

Περίοδοι	1 ^η		2 ^η		3 ^η		4 ^η	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Υποστήριξη Αυτονομίας	.93	.72	.84	.71	.98	.81	.62	.65
Έλεγχος	1,40	.49	1,19	.43	1,40	.49	1,14	.55
Προσανατολισμός στη «δουλειά»	1,62	.65	1,81	.33	1,77	.51	1,79	.51
Προσανατολισμός στο «εγώ»	.50	.52	.50	.57	.67	.48	.67	.62
Υποστήριξη καλών σχέσεων	1,57	.60	1,43	.55	1,71	.49	1,71	.54

Ματαιώση των Καλών Σχέσεων	.62	.57	.83	.81	.52	.67	.55	.69
Δομή	1,74	.34	1,93	.24	1,96	.22	1,90	.25

Τέλος, κατά την τρίτη μέτρηση (πίνακας 3) (Μ.Ο. και των τεσσάρων μετρήσεων), που έγινε προς το τέλος της αγωνιστικής περιόδου, όσον αφορά την υποστήριξη αυτονομίας παρουσιάστηκε μια ελάχιστη βελτίωση σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση, αλλά σε σχέση με την πρώτη μέτρηση εμφάνισε σχεδόν τα ίδια ποσοστά, επίσης με χαμηλές τιμές στο μέσο όρο (Μ.Ο.=.84) συγκριτικά με άλλες διαστάσεις. Ο έλεγχος παρέμεινε σε σχετικά υψηλά επίπεδα στους μέσους όρους (Μ.Ο.=1,28) με τάση για μείωση. Ο προσανατολισμός στη «δουλειά» παρέμεινε στα ίδια υψηλά επίπεδα στους μέσους όρους σε σύγκριση με τις άλλες μεταβλητές, χωρίς να παρουσιάζει τάσεις αύξησης (Μ.Ο.=1,75). Ο προσανατολισμός στο «εγώ» παρουσίασε ελάχιστη πτώση στις ήδη πολύ χαμηλές τιμές και στις τέσσερις μετρήσεις ως προς το μέσο όρο (Μ.Ο.=.58). Η υποστήριξη καλών σχέσεων παρουσίαζε μια ραγδαία βελτίωση και υψηλότερες τιμές ως προς το μέσο όρο (Μ.Ο.=1,61) απ' ότι σε άλλες διαστάσεις. Η ματαιώση καλών σχέσεων παρουσίαζε αρκετά μεγάλη πτώση στις ήδη πολύ χαμηλές τιμές στους μέσους όρους των τεσσάρων μετρήσεων (Μ.Ο.=.57). Τέλος, όσον αφορά τη δομή παρατηρούμε τάση αύξησης στις ήδη υπάρχουσες υψηλές τιμές στο μέσο όρο (Μ.Ο.=1,89) ενώ οι τυπικές αποκλίσεις χαρακτηριστικά παρουσίασαν ακόμα χαμηλότερες τιμές (Τ.Α.=.22).

Συσχετίσεις μεταξύ διαστάσεων

Στους παρακάτω πίνακες (πίνακας 4, πίνακας 5) παρατίθενται οι τιμές των συσχετίσεων (Pearson Correlation) μεταξύ των μεταβλητών με δύο τρόπους α) όλες οι περιβαλλοντικές διαστάσεις για κάθε μία από τις 3 περιόδους μέτρησης και β) κάθε περιβαλλοντική διάσταση σε κάθε μία από τις τρεις περιόδους.

Συσχετίσεις μεταξύ ενδυναμωτικών συμπεριφορών (διαστάσεων)

Όπως προκύπτει από τους πίνακες 4 και 5, η υποστήριξη αυτονομίας δε συσχετιζόταν με καμία ενδυναμωτική συμπεριφορά σε οποιαδήποτε περίοδο μέτρησης. Ο προσανατολισμός στη «δουλειά» δε συσχετιζόταν με την υποστήριξη καλών σχέσεων στην 1^η μέτρηση, ενώ είχε θετική σχέση με την υποστήριξη καλών σχέσεων της 2^{ης} και 3^{ης} μέτρησης ($r=.58$ και $r=.56$, $p<.01$). Η υποστήριξη καλών σχέσεων σχετιζόταν χαμηλά θετικά με τη υποστήριξη αυτονομίας της τρίτης μέτρησης ($r=.44$, $p<.05$).

Συσχετίσεις μεταξύ αποδυναμωτικών συμπεριφορών (διαστάσεων)

Όσον αφορά τις μετρήσεις των αρνητικών διαστάσεων από τους πίνακες 4 και 5 προέκυψε ότι ο έλεγχος είχε θετική σχέση μετρίου επιπέδου με το προσανατολισμό στο «εγώ» ($r=.60$, $r=.57$ και $r=.60$, $p<.01$) και την ματαίωση των καλών σχέσεων ($r=.66$ και $r=.65$, $p<.01$ και $r=.52$, $p<.05$) και στις τρεις μετρήσεις. Παρομοίως ο προσανατολισμός στο «εγώ» παρουσίαζε μέτρια θετική σχέση με τη ματαίωση των καλών σχέσεων και στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη μέτρηση ($r=.62$, $p<.01$, $r=.55$ και $r=.45$, $p<.05$).

Συσχετίσεις μεταξύ ενδυναμωτικών αποδυναμωτικών συμπεριφορών

Από τις συσχετίσεις κάθε διάστασης χωριστά για τις ενδυναμωτικές και αποδυναμωτικές διαστάσεις, όπως προκύπτουν από τους πίνακες 4 και 5, έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

Υποστήριξη αυτονομίας

Από την πρώτη μέτρηση της υποστήριξης αυτονομίας, προκύπτει ότι συσχετιζόταν αρνητικά με τον έλεγχο της πρώτης μέτρησης ($r=-.47$, $p<.05$). Κατά τη δεύτερη μέτρηση συσχετιζόταν θετικά με τον έλεγχο της τρίτης μέτρησης ($r=.47$, $p<.05$) και με τον προσανατολισμό στο «εγώ» της τρίτης μέτρησης ($r=.60$, $p<.01$).

Προσανατολισμός στη «δουλειά»

Ο προσανατολισμός στη «δουλειά» της δεύτερης μέτρησης εμφανίσθηκε να έχει αρνητική σχέση με τον προσανατολισμό στο «εγώ» της τρίτης μέτρησης ($r=-.47, p<.05$).

Υποστήριξη καλών σχέσεων

Η υποστήριξη καλών σχέσεων της δεύτερης μέτρησης παρουσιάσθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με τη ματαίωση των καλών σχέσεων της δεύτερης μέτρησης ($r=-.50, p<.05$), ενώ της τρίτης μέτρησης η υποστήριξη των καλών σχέσεων προέκυψε ότι συσχετίζεται αρνητικά με ματαίωση καλών σχέσεων της δεύτερης μέτρησης ($r=-.46, p<.05$) και τον προσανατολισμό στο «εγώ» της τρίτης μέτρησης ($r=-.49, p<.05$).

Δομή

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι η δομή της πρώτης μέτρησης συσχετίσθηκε χαμηλά με τον προσανατολισμό στη «δουλειά» ($r=.49, p<.05$) και την υποστήριξη καλών σχέσεων της πρώτης μέτρησης ($r=.47, p<.01$), και αρνητικά μέτρια με τον προσανατολισμό στο «εγώ» της τρίτης μέτρησης ($r=-.51, p<.05$). Κατά τη δεύτερη μέτρηση παρατηρήθηκε ότι συσχετιζόταν θετικά υψηλά με τον προσανατολισμό στη «δουλειά» της δεύτερης μέτρησης ($r=.71, p<.01$) και χαμηλά με την υποστήριξη καλών σχέσεων της δεύτερης μέτρησης ($r=.47, p<.05$), ενώ είχε χαμηλή αρνητική σχέση με τον προσανατολισμό στο «εγώ» της τρίτης μέτρησης ($r=-.47, p<.05$). Στην τρίτη μέτρηση παρατηρήθηκε χαμηλή θετική σχέση με τον έλεγχο της πρώτης μέτρησης ($r=.46, p<.05$) και ματαίωση καλών σχέσεων της πρώτης μέτρησης ($r=.46, p<.05$), ενώ συσχετίσθηκε αρνητικά μέτρια με την ματαίωση καλών σχέσεων της τρίτης μέτρησης ($r=-.66, p<.01$).

Συσχετίσεις μεταξύ των ίδιων συμπεριφορών κατά τις μετρήσεις

Με εξαίρεση τη θετική σχέση μεταξύ της υποστήριξης της αυτονομίας στην πρώτη μέτρηση και της υποστήριξης αυτονομίας στη δεύτερη μέτρηση και της αρνητικής σχέσης ματαίωσης καλών σχέσεων στην πρώτη μέτρηση με τη ματαίωση καλών σχέσεων στην τρίτη μέτρηση, δεν υπήρξε καμιά άλλη θετική σχέση οποιασδήποτε συμπεριφοράς με την ίδια συμπεριφορά σε διαφορετική μέτρηση (πίνακες 4 και 5).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις όλων των μεταβλητών ανά περίοδο ελέγχου (1^η, 2^η, 3^η) (συντελεστής Pearson)

Διαστάσεις	ΥΑ1	Ε1	ΠΔ1	ΠΕ1	ΥΚΣ1	ΜΚΣ1	Δ1	ΥΑ2	Ε2	ΠΔ2	ΠΕ2	ΥΚΣ2	ΜΚΣ2	Δ2	ΥΑ3	Ε3	ΠΔ3	ΠΕ3	ΥΚΣ3	ΜΚΣ3	Δ3	
Υ.Α.1	-																					
Ε.1	-.47*	-																				
Π.Δ.1	.04	.00	-																			
Π.Ε.1	-.01	.60**	.12	-																		
Υ.Κ.Σ.1	.19	-.32	.38	-.27	-																	
Μ.Κ.Σ.1	-.23	.66**	-.00	.62**	-.35	-																
Δ.1	-.01	.09	.49*	-.17	.62*	-.05	-															
Υ.Α.2	.50*	-.25	-.41	.02	.05	-.30	.47*	-														
Ε.2	.21	.03	.33	.03	.36	.00	.06	.13	-													
Π.Δ.2	-.16	.19	.09	-.06	-.14	-.06	.13	-.34	-.26	-												
Π.Ε.2	.16	-.30	.13	-.07	.14	-.18	-.08	.26	.57**	-.17	-											
Υ.Κ.Σ.2	.28	-.22	-.10	-.10	-.18	-.29	-.17	.09	-.36	.58**	-.30	-										
Μ.Κ.Σ.2	-.11	-.09	.21	-.20	.35	-.24	.11	.38	.52*	-.40	.55*	-.50*	-									
Δ.2	.10	-.08	.28	-.01	.11	-.10	-.04	-.27	-.18	.71**	-.04	.50*	-.29	-								
Υ.Α.3	.28	-.33	.22	-.36	.35	-.37	.35	-.17	-.06	.18	-.13	.44*	-.20	.32	-							
Ε.3	.27	-.39	.03	-.11	.30	-.40	-.13	.47*	.06	-.38	.18	.08	.39	-.06	-.05	-						
Π.Δ.3	-.44*	.26	.03	.02	-.35	.16	-.14	-.30	.07	.27	.39	-.19	.04	.16	-.40	-.10	-					
Π.Ε.3	.27	-.36	-.41	-.09	-.00	-.17	-.51*	.60**	.12	-.47*	.32	-.04	.18	-.47*	-.36	.45*	-.02	-				
Υ.Κ.Σ.3	-.08	.31	.10	.10	-.35	.28	.16	-.14	.10	.56**	.24	.18	.01	.32	.03	-.39	.29	-.49*	-			
Μ.Κ.Σ.3	.07	-.45*	-.11	-.30	.06	-.54*	-.22	.29	-.19	-.14	-.21	.39	.08	-.12	-.09	.65**	-.19	.45*	-.46*	-		
Δ.3	-.08	.46*	.08	.19	.04	.46*	.21	-.33	.01	.25	.18	-.38	.01	.22	-.23	-.43	.33	-.32	.40	-.66**	-	

*<.05, **<.01 Υ.Α.: Υποστήριξη Αυτονομίας, Ε.: Ελέγχου, Π.Δ.: Προσανατολισμός στη «Δουλειά», Π.Ε.: Προσανατολισμός στο «Εγώ», Υ.Κ.Σ.: Υποστήριξη Καλών Σχέσεων, Μ.Κ.Σ.: Ματαιίωση Καλών Σχέσεων, Δ.: Δομής (1=1η μέτρηση, 2=2η μέτρηση, 3=3η μέτρηση).

Πίνακας 5. Συσχετίσεις κάθε μεταβλητής σε κάθε περίοδο μέτρησης (συντελεστής Pearson)

Διαστάσεις	ΥΑ1	ΥΑ2	ΥΑ3	Ε1	Ε2	Ε3	ΠΔ1	ΠΔ2	ΠΔ3	ΠΕ1	ΠΕ2	ΠΕ3	ΥΚΣ1	ΥΚΣ2	ΥΚΣ3	ΜΚΣ1	ΜΚΣ2	ΜΚΣ3	Δ1	Δ2	Δ3
Υ.Α.1	-																				
Υ.Α.2	.50*	-																			
Υ.Α.3	.28	-.17	-																		
Ε.1	-.47*	-.25	-.33	-																	
Ε.2	.02	.13	-.06	.04	-																
Ε.3	.27	.47*	-.06	-.39	.06	-															
Π.Δ.1	.04	-.41	.22	.00	.33	.03	-														
Π.Δ.2	-.16	-.34	.18	.19	-.26	-.38	.10	-													
Π.Δ.3	-.44*	-.30	-.40	.26	.07	-.10	.03	.27	-												
Π.Ε.1	-.01	.03	-.36	.60**	.03	-.11	.12	-.06	.02	-											
Π.Ε.2	.16	.26	-.13	-.30	.57**	.18	.13	-.17	.39	-.07	-										
Π.Ε.3	.27	.60**	-.36	-.36	.12	.45*	-.41	-.47*	-.02	-.09	.32	-									
Υ.Κ.Σ.1	.19	.05	.35	-.32	.36	.30	.38	-.14	-.35	-.27	.14	-.00	-								
Υ.Κ.Σ.2	.28	.09	.44*	-.22	-.36	.08	-.10	.58**	-.19	-.10	-.30	-.04	-.18	-							
Υ.Κ.Σ.3	-.08	-.14	.03	.31	.10	-.39	.10	.56**	.29	.10	.24	-.49*	-.35	.18	-						
Μ.Κ.Σ.1	-.23	-.30	-.37	.66**	.00	-.40	-.00	-.06	.17	.62**	-.18	-.17	-.35	-.29	.28	-					
Μ.Κ.Σ.2	-.11	.38	-.20	-.09	.52*	.39	.21	-.40	.04	-.20	-.55*	.18	.35	-.50*	.01	-.24	-				
Μ.Κ.Σ.3	.07	.29	-.09	-.44*	-.19	.65**	-.11	-.14	-.19	-.30	-.21	.45*	.07	.39	-.46*	-.54*	.08	-			
Δ.1	-.01	-.33	.35	.10	.06	-.13	.49*	.13	-.14	-.17	-.08	-.51*	.47*	-.17	.16	-.05	.11	-.22	-		
Δ.2	.10	-.27	.32	-.08	-.18	-.06	.28	.71**	.16	-.01	-.04	-.47*	.11	.50*	.32	-.10	-.29	-.12	-.04	-	
Δ.3	-.08	-.33	-.23	.46*	.01	-.43	.08	.25	.33	.19	.18	-.32	.04	-.38	.40	.46*	.01	-.66**	.21	.22	-

*.<05, **<.01. Υ.Α.: Υποστήριξη Αυτονομίας, Ε.: Ελέγχου, Π.Δ.: Προσανατολισμός στη «Δουλειά», Π.Ε.: Προσανατολισμός στο «Εγώ», Υ.Κ.Σ.: Υποστήριξη Καλών Σχέσεων, Μ.Κ.Σ.: Ματαίωση Καλών Σχέσεων, Δ.: Δομής (1=1η μέτρηση, 2=2η μέτρηση, 3=3η μέτρηση).

Διαδικασίες Ακολουθιακής Στατιστικής Ανάλυσης (Sequential Analysis Procedures)

Επιπλέον των παραπάνω στατιστικών αναλύσεων, για την περαιτέρω εξέταση των σχέσεων μεταξύ των κωδικοποιήσεων των παρατηρητών σε κάθε περίοδο (quarter) κωδικοποίησης, τα δεδομένα αναλύθηκαν με μεθόδους Ακολουθιακής ανάλυσης (Sequential analysis). Η Ακολουθιακή ανάλυση υπολογίζει τη συχνότητα και την πιθανότητα καθορισμού αιτιακών σχέσεων μεταξύ δυο παρατηρούμενων γεγονότων μέσα σε μια χρονικά σειριακή αλληλουχία (timeline sequence) (Bakeman & Gottman, 1997). Στατιστικές μέθοδοι όπως η Ακολουθιακή ανάλυση χρησιμοποιούνται σε έρευνες που περιέχουν δεδομένα συστηματικής παρατήρησης και μας επιτρέπουν την βαθύτερη ανάλυσή τους και την αποκάλυψη ουσιωδών αιτιακών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών καθώς η παρατηρούμενη συμπεριφορά εκτυλίσσεται μέσα στο χρόνο (Bakeman & Gottman, 1997).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ενσωματωμένη λειτουργία λογισμικού ανάλυσης συμπεριφοράς (The Observer XT, 7.0), το οποίο υπολογίζει την συχνότητα και την πιθανότητα να καταγραφεί συγκεκριμένη αλληλουχία ζεύγους συμπεριφορών. Η πρώτη από τις παρατηρούμενες συμπεριφορές του ζεύγους ονομάζεται κριτήριο (criterion) και η δεύτερη ονομάζεται στόχος (target). Η τιμή του δείκτη πιθανοτήτων μετάβασης (transition probability) δηλώνει την στατιστική πιθανότητα πέραν της τύχης να υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ του ζεύγους των καταγεγραμμένων συμπεριφορών ακόμη και αν δεν υπάρχει μεταξύ τους μια χρονικά σειριακή αλληλουχία αλλά μεσολαβεί χρονική υστέρηση (lag). Υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κωδικοποιήσεων των παρατηρητών όσον αφορά τα δεδομένα από την συστηματική παρατήρηση και υψηλές τιμές του δείκτη πιθανοτήτων μετάβασης, υποδηλώνουν από την μία πλευρά σταθερότητα (consistency) της συμπεριφοράς των προπονητών, και από την άλλη δείχνουν αξιοπιστία και εγκυρότητα του οργάνου συστηματικής παρατήρησης (Tzioumakis, Papaioannou, Digelidis, Zourbanos, Krommidas & Keramidas, 2012).

Πίνακας 6. Συχνότητα εμφάνισης ζεύγους συμπεριφορών κατά την κωδικοποίηση των προπονήσεων με Ακολουθιακή μέθοδο (Sequential) από τον 1^ο παρατηρητή.

	Υ.Α				Ε.				Π.Δ				Π.Ε				Υ.Κ.Σ				Μ.Κ.Σ				Δ.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
0	53	41	22	0	1	6	3	0	0	2	2	0	82	46	16	0	2	5	12	0	64	40	31	0	0	0	2	0
1	41	31	20	0	8	120	43	0	2	4	7	0	50	32	8	0	8	17	44	0	47	24	9	0	0	11	32	0
2	23	20	12	0	1	45	36	0	7	31	179	0	12	12	5	0	10	46	117	0	24	16	8	0	2	32	184	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Υ.Α.: Υποστήριξη Αυτονομίας, Ε.: Ελέγχου, Π.Δ.: Προσανατολισμός στη «Δουλειά», Π.Ε.: Προσανατολισμός στο «Εγώ», Υ.Κ.Σ.: Υποστήριξη Καλών Σχέσεων, Μ.Κ.Σ.: Ματαίωση Καλών Σχέσεων, Δ.: Δομής

Πίνακας 7. Συχνότητα εμφάνισης ζεύγους συμπεριφορών κατά την κωδικοποίηση των προπονήσεων με Ακολουθιακή μέθοδο (Sequential) από τον 2^ο παρατηρητή.

	Υ.Α				Ε.				Π.Δ				Π.Ε				Υ.Κ.Σ				Μ.Κ.Σ				Δ.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
0	47	48	18	0	1	6	5	0	0	4	6	0	86	43	16	0	2	6	11	0	66	42	29	0	0	0	4	0
1	45	37	19	0	10	115	43	0	2	4	37	0	49	34	7	0	7	15	49	0	47	24	9	0	0	2	28	0
2	22	16	11	0	1	47	35	0	8	35	167	0	11	12	5	0	11	49	111	0	24	14	8	0	4	28	197	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Υ.Α.: Υποστήριξη Αυτονομίας, Ε.: Ελέγχου, Π.Δ.: Προσανατολισμός στη «Δουλειά», Π.Ε.: Προσανατολισμός στο «Εγώ», Υ.Κ.Σ.: Υποστήριξη Καλών Σχέσεων, Μ.Κ.Σ.: Ματαίωση Καλών Σχέσεων, Δ.: Δομής.

Πίνακας 8. Δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης (Transitional Probabilities) ανά ζεύγη συμπεριφορών κατά την κωδικοποίηση των προπονήσεων με Ακολουθιακή μέθοδο (Sequential) από τον 1^ο παρατηρητή.

	Υ.Α				Ε.				Π.Δ				Π.Ε				Υ.Κ.Σ				Μ.Κ.Σ				Δ.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
0	.45	.35	.18	0	.09	.60	.30	0	0	0	.07	0	.56	.22	.09	0	0	.12	.03	0	.58	.21	.21	0	0	0	.0	0
1	.44	.33	.21	0	0	.71	.22	0	0	.02	.15	0	.32	.16	.02	0	0	.11	.08	0	.47	.12	0	0	0	0	.13	0
2	.41	.36	.21	0	0	.54	.43	0	0	.03	.84	0	.12	.13	0	0	.02	.19	.91	0	.28	.07	0	0	0	.13	.95	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

$p < .05$.

Υ.Α.: Υποστήριξη Αυτονομίας, Ε.: Ελέγχου, Π.Δ.: Προσανατολισμός στη «Δουλειά», Π.Ε.: Προσανατολισμός στο «Εγώ», Υ.Κ.Σ.: Υποστήριξη Καλών Σχέσεων, Μ.Κ.Σ.: Ματαιίωση Καλών Σχέσεων, Δ.: Δομής.

Πίνακας 9. Δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης (Transitional Probabilities) ανά ζεύγη συμπεριφορών κατά την κωδικοποίηση των προπονήσεων με Ακολουθιακή μέθοδο (Sequential) από τον 2^ο παρατηρητή

	Υ.Α				Ε.				Π.Δ				Π.Ε				Υ.Κ.Σ				Μ.Κ.Σ				Δ.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
0	.41	.42	.15	0	0	0	.35	0	0	0	.09	0	.63	.30	.11	0	.09	.06	.05	0	.59	.39	.21	0	0	0	0	0
1	.44	.31	.19	0	.04	.72	.27	0	0	.09	.21	0	.47	.29	.0	0	.07	.14	.28	0	.52	.28	.04	0	0	0	.21	0
2	.36	.36	.21	0	0	.61	.30	0	0	.16	.87	0	.21	.19	0	0	.05	.28	.69	0	.28	.12	.02	0	0	.21	.96	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.65	0	0	0	0	0	0	0	0	0

$p < .05$

Υ.Α.: Υποστήριξη Αυτονομίας, Ε.: Ελέγχου, Π.Δ.: Προσανατολισμός στη «Δουλειά», Π.Ε.: Προσανατολισμός στο «Εγώ», Υ.Κ.Σ.: Υποστήριξη Καλών Σχέσεων, Μ.Κ.Σ.: Ματαιίωση Καλών Σχέσεων, Δ.: Δομής.

Σύμφωνα με τη μέθοδο Συσχέτισης και ερμηνεύοντας με την Ακολουθιακή μέθοδο (Sequential) (πίνακες 6 και 7), παρατηρήθηκε ότι κατά την ανάλυση των περιόδων (quarters) η συχνότητα εμφάνισης ζεύγους κωδικοποιήσεων για κάθε μία μεταβλητή είχε ποικίλες διακυμάνσεις. Η βαθμολογία για όλες τις μεταβλητές καθορίζεται από μια κλίμακα που κυμαίνεται από 0-3. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι παρατηρητές παρουσιάζουν παρόμοια αποτελέσματα, όσον αφορά την υποστήριξη της αυτονομίας το ζεύγος συμπεριφορών 0-0 βαθμολογήθηκε πολύ χαμηλά=0 (με συχνότητα 53 και 31) και τα 0-1, 1-0 και 1-1 χαμηλά=1 (με συχνότητα 41, 41 και 31) για τον πρώτο παρατηρητή και για τα ζεύγη 0-0 και 0-1 πολύ χαμηλά=0 (με συχνότητα 47 και 48) και 1-0 και 1-1 χαμηλά=1 (με συχνότητα 45 και 37) για το δεύτερο παρατηρητή. Στον έλεγχο παρατηρείται ότι η συχνότητα ζεύγους συμπεριφορών 1-1 και 1-2 βαθμολογήθηκε χαμηλά=1 (με συχνότητα 120 και 43), μέτρια=2 (με συχνότητα 45) για τον πρώτο παρατηρητή, για το δεύτερο παρατηρητή το ζεύγος συμπεριφορών 1-1 και 1-2 βαθμολογήθηκε επίσης χαμηλά=1 (με συχνότητα 115 και 43) και το ζεύγος 2-1 μέτρια=2 (με συχνότητα 47). Κατά τον προσανατολισμό στη «δουλειά» προέκυψε ότι τα ζεύγη συμπεριφορών 2-1 και 2-2 βαθμολογήθηκαν μέτρια=2 (με συχνότητα 31 και 179) για τον πρώτο παρατηρητή και χαμηλά=1 (με συχνότητα 37) και τα ζεύγη 1-2 και 2-2 βαθμολογήθηκαν μέτρια=2 (με συχνότητα 37 και 167) για το δεύτερο παρατηρητή. Συνεχίζοντας στον προσανατολισμό στο «εγώ» τα ζεύγη συμπεριφορών 0-0 και 0-1 βαθμολογήθηκαν πολύ χαμηλά=0 (με συχνότητα 82 και 46) και το ζεύγος 1-0 χαμηλά=1 (με συχνότητα 50) για τον πρώτο παρατηρητή και για το δεύτερο παρατηρητή τα ζεύγη συμπεριφορών 0-0 και 0-1 βαθμολογήθηκαν επίσης πολύ χαμηλά=0 (με συχνότητα 86 και 43) και το 1-0 βαθμολογήθηκε μέτρια=2 (με συχνότητα 49). Παρατηρώντας την υποστήριξη καλών σχέσεων το ζεύγος συμπεριφορών 1-2 βαθμολογήθηκαν χαμηλά=1 (με συχνότητα 44), το 2-2 μέτρια=2 (με συχνότητα 46 και 117) για τον πρώτο παρατηρητή και το ζεύγος 1-2 συμπεριφορών χαμηλά=1 (με συχνότητα 49), το 2-2 ζεύγος βαθμολογήθηκε μέτρια=2 (με

συχνότητα 49 και 111) για το δεύτερο παρατηρητή. Στη ματαίωση καλών σχέσεων προκύπτει ότι τα ζεύγη συμπεριφορών 0-0 και 0-1 βαθμολογήθηκαν πολύ χαμηλά=0 (με συχνότητα 64 και 40) και το 1-0 ζεύγος χαμηλά=1 (με συχνότητα 47) για τον πρώτο παρατηρητή και για το δεύτερο παρατηρητή τα ζεύγη συμπεριφορών 0-0 και 0-1 βαθμολογήθηκαν επίσης πολύ χαμηλά=0 (με συχνότητα 66 και 42), και το 1-0 βαθμολογήθηκε χαμηλά=1 (με συχνότητα 47). Τέλος, εξετάζοντας τη δομή το ζεύγος συμπεριφορών 1-2 βαθμολογήθηκαν χαμηλά=1 (με συχνότητα 32) και το 2-2 ζεύγος μέτρια=2 (με συχνότητα 32 και 184) για τον πρώτο παρατηρητή και για το δεύτερο παρατηρητή το ζεύγος 1-2 βαθμολογήθηκαν χαμηλά=1 (με συχνότητα 28), το ζεύγος 2-2 μέτρια=2 (με συχνότητα 28 και 197). Στο χώρο του αθλητισμού η καλή οργάνωση είναι καθοριστική γιατί επηρεάζει την ικανοποίηση, τα επίπεδα της προσπάθειας και την ευχαρίστηση των αθλητών (Walling, Duda, & Chi, 1993).

Κατά την ανάλυση σύμφωνα με τους δείκτες Πιθανοτήτων Μετάβασης (Transitional Probabilities) (πίνακες 8 και 9) η υποστήριξη της αυτονομίας παρουσιάζεται σε χαμηλά επίπεδα και για τους δύο παρατηρητές, και βαθμολογήθηκε πολύ χαμηλά=0 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .45 και .35 για τον πρώτο και .41 και .42 για το δεύτερο παρατηρητή), και χαμηλά=1 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .44 για τον πρώτο και .44 για το δεύτερο παρατηρητή), επίσης βαθμολογήθηκε μέτρια=2 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .41 για τον πρώτο και .36 για το δεύτερο παρατηρητή). Στον έλεγχο παρατηρήθηκε ότι οι δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης ανά ζεύγος συμπεριφορών είναι σε υψηλά επίπεδα κυρίως, αλλά βαθμολογήθηκε πολύ χαμηλά=0 (με πιθανότητα μετάβασης .60), χαμηλά=1 (με πιθανότητα μετάβασης .71) και μέτρια=2 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .54 και .43) για τον πρώτο παρατηρητή και πολύ χαμηλά=0 και μέτρια=2 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .35 και .61) και βαθμολογήθηκε χαμηλά=1 (με πιθανότητα μετάβασης .72 σε μια κλίμακα 0-3) για το δεύτερο προπονητή. Συνεχίζοντας, υπάρχει ένας σαφής προσανατολισμός στη «δουλειά», οι δείκτες μετάβασης

βαθμολογήθηκαν χαμηλά=1 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .16) και μέτρια=2 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .84) για τον πρώτο παρατηρητή, χαμηλά=1 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .21) και μέτρια=2 (σε μια κλίμακα 0-3, με πολύ υψηλή πιθανότητα μετάβασης .87) για το δεύτερο παρατηρητή. Όσον αφορά τον προσανατολισμό στο «εγώ» δείχνει ότι σε μια κλίμακα 0-3, οι δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης ανά ζεύγος συμπεριφορών βαθμολογήθηκαν πολύ χαμηλά=0 (με πιθανότητα μετάβασης .56) και χαμηλά=1 (σε μια κλίμακα 0-3, με πιθανότητα μετάβασης .32) για τον πρώτο παρατηρητή, πολύ χαμηλά=0 (με πιθανότητα μετάβασης .63) και χαμηλά=1 (με πιθανότητα μετάβασης .47) για το δεύτερο παρατηρητή. Παρατηρώντας την υποστήριξη καλών σχέσεων παρουσιάζουν πολύ υψηλές τιμές στους δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης και βαθμολογήθηκαν σε μια κλίμακα 0-3, μέτρια=2 (με πολύ υψηλή πιθανότητα μετάβασης .91) για τον πρώτο παρατηρητή, μέτρια=2 (με πιθανότητα μετάβασης .69) και τέλος πολύ υψηλά=3 (με πιθανότητα μετάβασης .65) για το δεύτερο παρατηρητή. Στη συνέχεια όσον αφορά τη ματαίωση καλών σχέσεων σε κλίμακα 0-3, οι δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης ανά ζεύγος συμπεριφορών βαθμολογήθηκαν πολύ χαμηλά =0 (με πιθανότητα μετάβασης .58) χαμηλά=1 (με πιθανότητα μετάβασης .47) για το πρώτο παρατηρητή και πολύ χαμηλά=0 (με πιθανότητα μετάβασης .59) και χαμηλά=1 (με πιθανότητα μετάβασης .39 και .52) για το δεύτερο παρατηρητή. Τέλος, η δομή αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της προπόνησης, γιατί σε κλίμακα 0-3 οι δείκτες πιθανοτήτων μετάβασης ανά ζεύγος συμπεριφορών βαθμολογήθηκαν μέτρια=2 (με πολύ υψηλή πιθανότητα μετάβασης .95) για τον πρώτο παρατηρητή και επίσης μέτρια=2 (με πολύ υψηλή πιθανότητα μετάβασης .96) για το δεύτερο παρατηρητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει και να αναλύσει τη δημιουργία κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τους προπονητές ποδοσφαίρου, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση. Η παρατήρηση και ανάλυση των προπονήσεων έγινε διαμέσου βίντεο-ηλεκτρονικού υπολογιστή και εξετάστηκαν τρεις προπονητικές μονάδες σε μια αγωνιστική περίοδο. Για την ανάλυση των βίντεο χρησιμοποιήθηκε το όργανο παρατήρησης Π.Ο.Α.Π.Κ. (Πολυδιάστατο Όργανο Αξιολόγησης Προπονητικού Κλίματος) (Tessier et al., 2013). Οι διαστάσεις που αξιολογήθηκαν με βάση το παραπάνω όργανο ήταν: α) η υποστήριξη αυτονομίας, β) ο έλεγχος, γ) ο προσανατολισμός στη «δουλειά», δ) ο προσανατολισμός στο «εγώ», ε) η υποστήριξη καλών σχέσεων, στ) η ματαίωση καλών σχέσεων και ζ) η δομή.

Από την στατιστική ανάλυση παρατηρήθηκαν υψηλά σκορ του προσανατολισμού στη «δουλειά» και της δομής, που δείχνουν ότι οι προπονητές δίνουν μεγάλη σημασία στην προπονητική διαδικασία, γιατί ίσως να θεωρούν ότι αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση των αθλητών τους. Επειδή όμως έχουν υψηλό το αίσθημα του ρόλου τους, πιστεύουν ότι αν αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της προπόνησης, τότε θα μπορέσουν να αυξήσουν την πιθανότητα επιτυχίας των ομάδων τους (Newton, Duda, & Yin, 2000). Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι προπονούσαν αθλητές μικρής ηλικίας οι οποίοι χρειάζονται καθοδήγηση (Chaumeton & Duda, 1998; Halliburton & Weiss, 2002) και βελτίωση των ικανοτήτων τους. Οι προπονητές, επίσης, προσανατολιζόταν και υποστήριζαν τις καλές σχέσεις μέσα στην ομάδα, προωθώντας τη θετική επικοινωνία και θεμελιώναν κανόνες που οδηγούσαν τους αθλητές τους στη ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Πιστεύουν, ότι όταν καλλιεργούνται οι σχέσεις και το προπονητικό κλίμα στην ομάδα, αυξάνουν την απόδοση, τη

συνεργατική μάθηση αλλά και την αποδοχή όλων των αθλητών (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008). Η υποστήριξη των παραπάνω διαστάσεων θεωρείται αναγκαία, γιατί αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας των νεαρών αθλητών και έτσι ενθαρρύνεται η συμμετοχή και η δυνατότητα βελτίωσης (Gilbert & Trudel, 2004a) και επίσης επιδρούν θετικά στη δημιουργία κατάλληλου προπονητικού κλίματος και του κλίματος παρακίνησης (Keegan et al., 2010). Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς, ότι το ζητούμενο για την γενικότερη απόδοση της προπονητικής συμπεριφοράς, είναι η υιοθέτηση από τους προπονητές στόχων ομαδικής ανάπτυξης, ταυτόχρονη μείωση των ατομικών τους προσδοκιών (Mageau & Vallerand, 2003). Δημιουργείται έτσι ένα ενδυναμωτικό κλίμα, που παρακινεί τους αθλητές σε μια προσπάθεια να παράγουν μέγιστη απόδοση (Tessier et al., 2013). Οι αθλητές αισθάνονταν ότι αποτελούν λειτουργικό μέρος του συνόλου (ομάδα), αλλά επίσης σταθεροποιούν τους προσανατολισμούς τους περισσότερο προς τη συμμετοχή τους στη «δουλειά» (Weiss & Amorose, 2002).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε επίσης, ότι ο προσανατολισμός στο «εγώ» βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα, που φανερώνει ότι οι προπονητές θέλουν να υπάρχει ένα θετικό κλίμα για όλους τους αθλητές και να αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους το ίδιο. Έτσι αποφεύγεται η αντιπαλότητα και η ομάδα λειτουργεί σαν σύνολο. Όλοι οι αθλητές έχουν το ρόλο τους και νιώθουν ότι προσφέρουν στην ομάδα τους και αρκετές φορές το λάθος δεν θεωρείται αδυναμία, αλλά προϋπόθεση για βελτίωση. Επιπροσθέτως, τα χαμηλά σκορ της ματαίωσης των καλών σχέσεων που προέκυψαν από τις περιγραφικές αναλύσεις, φανερώνουν ότι υπάρχει ενδιαφέρον για τη δημιουργία ενός κατάλληλου προπονητικού περιβάλλοντος που να μην μειώνει την παρακίνηση των αθλητών. Φανερώνουν έτσι ότι δεν ενδιαφέρονται μόνο για την απόδοση της ομάδας, αλλά έχουν σαν στόχο ίσως και την ευχαρίστηση μέσα από την προπόνηση. Συμμετέχοντας αρκετές φορές οι ίδιοι στο παιχνίδι προάγουν το ομαδικό πνεύμα και τη συνοχή της ομάδας, ενισχύουν την ομαδική βελτίωση,

δίνοντας ουσιαστικά ένα κίνητρο για την προσπάθεια των αθλητών, η οποία επηρεάζει θετικά την πρόθεση για συμμετοχή και οδηγεί προοδευτικά την απόδοσή τους.

Τα χαμηλά όμως σκορ της υποστήριξης της αυτονομίας, δείχνουν ότι οι προπονητές πιθανώς δεν έχουν κατανοήσει το ρόλο της και ούτε μπορούν να την προωθήσουν επιτυχώς, ίσως γιατί δεν γνωρίζουν πώς να αναδείξουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της διάστασης (αναγνώριση, εσωτερικό ενδιαφέρον, επιλογή). Οι αθλητές όμως χωρίς την αυτονομία, βρίσκονται ανά πάσα στιγμή υπό κρίση και αμφισβήτηση, και παρουσιάζουν έτσι μειωμένη απόδοση εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας (Elliot & Harackiewicz, 1996). Αυτή η κατάσταση ενισχύεται και από τη διάσταση του ελέγχου που βαθμολογήθηκε σε σχετικά υψηλά επίπεδα και αυτό φανερώνει ότι οι προπονητές προσπαθούσαν μέσα από διάφορους τρόπους (π.χ. θέτοντας προϋποθέσεις συμμετοχής, αποδοχή με όρους, υποτίμηση της άποψης) να έχουν τον απόλυτο έλεγχο των αθλητών τους, αλλά και της προπονητικής διαδικασίας (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008). Οι αθλητές δεν μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αλλά ακολουθούν, μερικές φορές απρόθυμα, τις οδηγίες του προπονητή και μειώνεται έτσι η ενεργητικότητα και η ευχαρίστησή τους. Παρατηρήθηκε ότι είτε λόγω στερεοτύπων, είτε λόγω προπονητικού σχεδιασμού, οι προπονητές ακολουθούν ένα προσωπικό μοτίβο συμπεριφορών που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία περιορίζει την εσωτερική παρακίνηση και προσπάθεια των αθλητών. Επομένως, προωθώντας ένα ελεγχόμενο κλίμα παρακίνησης, μπορεί να έχει επίδραση στη μακροπρόθεσμη στρατηγική και προγραμματισμό της προπόνησης (Tessier et al., 2013). Όταν αντιλαμβάνονται τους αθλητές τους με χαμηλή παρακίνηση, οι προπονητές αντιδρούν ρυθμίζοντας την συμπεριφορά τους με πιο ελεγχόμενο ύφος. Αυτό δημιουργεί ένα αποδυναμωτικό κλίμα στην ομάδα, που επιδρά στους αθλητές αρνητικά και αναπτύσσουν μια παθητική στάση (Tessier et al., 2013).

Συνοψίζοντας επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση ότι οι Έλληνες προπονητές μπορεί να υιοθετούν θετικές και αρνητικές συμπεριφορές ως προς την παρακίνηση των αθλητών τους. Αυτό δημιουργεί ένα μεικτό περιβάλλον παρακίνησης για επίτευξη των αθλητών, το οποίο δε μπορεί να χαρακτηριστεί ούτε ενδυναμωτικό, ούτε αποδυναμωτικό. Για να κατορθώσουν να έχουν ενδυναμωτικό περιβάλλον παρακίνησης στις ομάδες τους, οι προπονητές χρειάζονται να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στη μείωση του ελέγχου και στην αύξηση της αυτονομίας των αθλητών τους.

Σημασία επίσης χρειάζεται να δοθεί στην υποστήριξη αυτονομίας, που από την στατιστική ανάλυση προέκυψε δεν συσχετίζεται με καμιά θετική διάσταση (προσανατολισμό στη «δουλειά», υποστήριξη καλών σχέσεων) και δείχνει ότι οι προπονητές δεν κατάφεραν να συνδυάσουν ή να συνδέσουν τις θετικές διαστάσεις, έτσι ώστε να καλλιεργήσουν την εσωτερική παρακίνηση, αλλά και να προάγουν την αυτονομία των αθλητών τους. Σημαντικά ευρήματα της έρευνας δείχνουν επίσης, ότι η υποστήριξη καλών σχέσεων και ο προσανατολισμός στη «δουλειά» επίσης δεν συσχετίζονται μεταξύ τους που φανερώνει ότι παρά τη βελτίωση των σκορ τους στην περιγραφική στατιστική, εντούτοις δεν ασκούν σημαντική επίδραση στη βελτίωση της προπονητικής συμπεριφοράς. Οι προπονητές μπορεί να θεωρούν ότι υποστηρίζουν θετικές συμπεριφορές, όμως οι προσπάθειες τους παραμένουν απομονωμένες και αποκομμένες χωρίς να παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενδυναμωτικού κλίματος. Έτσι, εστιάζουν ως ένα βαθμό στο ελεγχόμενο περιβάλλον, όπως φαίνεται από την ανάλυση των βίντεο, που η διαχείρισή του είναι πιο εύκολη (μέσα από τις διαθέσεις και συμπεριφορές των παικτών) (Newton et al., 2000), ίσως γιατί δεν υπάρχει ισχυρός προσανατολισμός των προπονητών σε νέες μεθόδους, θέλοντας έτσι να αποφύγουν το ρίσκο ή την αποτυχία (Gano-Overway, Guivernau, Magyar, Waldrom, & Ewing, 2005).

Όσον αφορά τις αρνητικές διαστάσεις (έλεγχος, ματαίωση καλών σχέσεων, προσανατολισμός στο «εγώ») εμφανίσθηκαν να συσχετίζονται μεταξύ τους σε όλες σχεδόν

τις μετρήσεις και δείχνει ότι υπάρχει μια μετάβαση από την μία συμπεριφορά στην άλλη, παρουσιάζοντας ένα προπονητικό περιβάλλον που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των αθλητών. Τα αποτελέσματα αυτά ίσως να υποδηλώνουν ότι οι προπονητές επηρεάζονται από τις προσωπικές επιρροές και εμπειρίες, χωρίς να μπορούν να αντιληφθούν τις αδυναμίες τους και τι επίδραση μπορεί να έχουν στο προπονητικό κλίμα που δημιουργούν. Οι Alvarez, Balaguer, Castillo, και Duda (2012) αναφέρουν ότι οι προπονητές παρασυρόμενοι ίσως από την επιθυμία για επιτυχία ή την πίεση της νίκης, παρουσίαζαν αδυναμία ανταπόκρισης του στόχου που αφορούσε το προπονητικό περιβάλλον και στη δημιουργία κατάλληλου προπονητικού κλίματος. Επιβεβαιώνονται έτσι, μερικώς η τρίτη και η πέμπτη υπόθεση, επειδή μπορεί να βελτιώθηκαν τα σκορ των θετικών διαστάσεων, δεν υπήρχαν όμως συσχετίσεις μεταξύ τους, ενώ αντιθέτως τα σκορ των αρνητικών διαστάσεων ήταν χαμηλά, όμως οι συσχετίσεις μεταξύ των αρνητικών διαστάσεων ήταν πιο σημαντικές απ' ό,τι στις θετικές, επηρεάζοντας το προπονητικό περιβάλλον αρνητικά.

Όπως αναφέρθηκε, ως προς τη δομή προέκυψαν σχετικά υψηλά σκορ στην περιγραφική ανάλυση που φανερώνει ότι υπάρχει προγραμματισμός και πρόθεση να πραγματοποιείται η προπόνηση κάτω από ένα σωστό σχεδιασμό. Επίσης κάποιες μετρήσεις συσχετιζόταν θετικά με την υποστήριξη καλών σχέσεων και τον προσανατολισμό στη «δουλειά», το οποίο ίσως υποδηλώνει ότι οι προπονητές στηριζόμενοι κυρίως στην οργάνωση και την προπονητική διαδικασία προσπαθούν να παροτρύνουν τους αθλητές έτσι ώστε να ικανοποιούνται τόσο από το υποστηρικτικό κλίμα του προπονητικού περιβάλλοντος, όσο και τη βελτίωση των αθλητικών δυνατοτήτων. Ίσως, η προσδοκία της μάθησης, επιτρέπει στους προπονητές να θεωρούν τη δομή ότι αποτελεί το μέσον που θα οδηγήσει στη βελτίωση της ομάδας και στην ικανοποίηση των αθλητών, γι' αυτό και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτήν.

Από τη συνολική αξιολόγηση της ανάλυσης συσχέτισης μεταξύ των συμπεριφορών προκύπτει ότι η ανυπαρξία των θετικών σχέσεων μεταξύ των ενδυναμωτικών συμπεριφορών ίσως οφείλεται στο πως ερμηνεύουν και κατηγοριοποιούν τις συμπεριφορές οι παρατηρητές. Όταν παρουσιαζόταν μια θετική συμπεριφορά π.χ. αναγνώριση της προσπάθειας για βελτίωση ή θετική ανατροφοδότηση που δόθηκε στους παίκτες, οι παρατηρητές δε θεωρούσαν ότι αυτές οι συμπεριφορές παρείχαν κάποιου είδους αυτονομίας ή υποστήριξης καλών σχέσεων, αλλά αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της αντίληψης ικανότητας, χωρίς απαραίτητα να επηρεάζουν τις άλλες δύο θετικές διαστάσεις. Έτσι, οι συσχετίσεις μεταξύ των ενδυναμωτικών συμπεριφορών ήταν σχεδόν ανύπαρκτες.

Αντιθέτως, οι αρνητικές συμπεριφορές μπορεί να παρουσίασαν χαμηλά σκορ (εκτός του ελέγχου), όμως κατά τις συσχετίσεις παρατηρήθηκε ότι όλες αυτές οι συμπεριφορές συνδυάστηκαν μεταξύ τους και οι παρατηρητές ξεχωρίζοντας μια αρνητική διάσταση κατά την ανάλυση του βίντεο, όπως αντιπαλότητα μέσα στην ομάδα, ταυτοχρόνως την αξιολογούσαν ως αρνητική επικοινωνία και η υποτίμηση των παικτών. Αναδεικνύεται έτσι ότι οι αρνητικές συμπεριφορές, αν και δε φαίνεται να προωθούνται έντονα από τους προπονητές διότι οι περισσότερες διαστάσεις τους (π.χ., ματαίωση καλών σχέσεων, έμφαση στο «εγώ») εμφανίζονται μάλλον σπάνια, μπορεί να έχουν σημαντική επίπτωση στο γενικό προπονητικό κλίμα δημιουργώντας ένα αποδυναμωτικό περιβάλλον. Αυτό φαίνεται να αφορά περισσότερο τις συμπεριφορές ελέγχου που παρουσιάζονται συχνότερα καθ' όλη τη διάρκεια της προπόνησης, αναδεικνύοντας πόσο σημαντικό είναι να αλλάξουν οι προπονητές αυτόν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς ως προς τους αθλητές.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω αποτελούν ένδειξη εγκυρότητας της παρατήρησης των παρατηρητών [εγκυρότητα διάκρισης (Discriminant Validity)] γιατί όπως αναμενόταν με βάση τη θεωρία υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των αποδυναμωτικών διαστάσεων και

καμία σχέση μεταξύ των αποδυναμωτικών διαστάσεων, φανερώνοντας ότι σωστά αξιολογούνταν και κατηγοριοποιήθηκαν οι συμπεριφορές με βάση το όργανο παρατήρησης.

Παρατηρώντας επίσης τις τιμές που διαμορφώνονται σύμφωνα με την Ακολουθιακή στατιστική μέθοδο (πίνακες 6 και 7), προκύπτουν ανάλογα αποτελέσματα ότι οι συμπεριφορές των προπονητών στην υποστήριξη της αυτονομίας δεν ακολουθούν μια σταθερότητα και αυτό φαίνεται από τη συχνότητα που είναι φθίνουσα ως προς την πορεία εκδήλωσή τους (53, 41, 22 και 41, 31, 20 ή 47, 48, 18 και 45, 37, 19) και δείχνει ότι οι προπονητές δεν έχουν συνέπεια και συνέχεια στην εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η πιθανότητα μη εμφάνισης σ' όλη τη διάρκεια των περιόδων παρατήρησης της προπονητικής διαδικασίας. Αντιθέτως ο προσανατολισμός στη «δουλειά» και η υποστήριξη καλών σχέσεων έχουν αύξηση ως προς την συχνότητα εκδήλωσης (179, 167 και 117, 111 αντίστοιχα) και από αυτά προκύπτει ότι οι προπονητές δίνουν μεγάλη σημασία σ' αυτές τις δύο διαστάσεις και τις προωθούν συστηματικά και όχι τυχαία, ίσως για να δημιουργήσουν θετικό προπονητικό κλίμα στις ομάδες τους.

Στις αρνητικές διαστάσεις ο έλεγχος παρουσιάζεται να έχει αρκετά μεγάλη συχνότητα εμφάνισης (120 και 115). Αυτό δηλώνει ότι συμπεριφορά συνεχίζει να εμφανίζεται σ' όλες τις περιόδους της προπόνησης και ότι ίσως οι προπονητές θέλουν να έχουν την απόλυτη ευθύνη των ομάδων τους. Όμως, ο προσανατολισμός στο «εγώ» και η ματαίωση καλών σχέσεων παρουσιάζουν φθίνουσα συχνότητα ως προς την εκδήλωσή τους (82, 46, 16 ή 86, 43, 16 και 64, 40, 31 ή 66, 42, 29 αντίστοιχα), που ίσως να οφείλεται στην πρόθεση των προπονητών να αναπτύξουν ένα κλίμα που να βοηθά τις ομάδες τους να αποδώσουν.

Όσον αφορά τη δομή, προκύπτει ότι η τάση των προπονητών είναι προσανατολισμένη προς τον προγραμματισμό και την εκτέλεση της προπόνησης. Η δομή παρουσίασε ραγδαία άνοδο ως προς τη συχνότητα, από τη μια περίοδο μέτρησης στην άλλη (2, 32, 184 ή 4, 28,

197), όπου ίσως δείχνει ότι οι προπονητές οργανώνουν την προπόνηση αποτελεσματικά και μπορεί να δηλώνει επίσης την επιθυμία τους για συστηματική οργάνωση.

Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να επιβεβαιωθούν και από τον δείκτη πιθανοτήτων μετάβασης (πίνακες 8 και 9), όπου εκφράζεται σε μια κλίμακα 0-1 σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$. Έτσι, η υποστήριξη της αυτονομίας παρουσιάζεται να έχει χαμηλές πιθανότητες εμφάνισης γιατί καθ' όλη τη διάρκεια των περιόδων μέτρησης (τέσσερις περίοδοι) τα σκορ έχουν καθοδική πορεία (π.χ., .45, .35, .18 ή .44, .31, .19), που φανερώνει ότι οι προπονητές ίσως δεν γνωρίζουν πώς να προωθήσουν αυτή τη διάσταση, έτσι μειώνονται και οι πιθανότητες εκδήλωσης. Ο προσανατολισμός στη «δουλειά» και η υποστήριξη των καλών σχέσεων παρουσιάζουν βελτίωση, δείχνοντας μεγάλη πιθανότητα να ξαναεμφανιστούν (.84 και .91 ή .87 και .69 αντίστοιχα), όπου φανερώνουν ότι ίσως οι προπονητές θέλουν να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν συστηματικά αυτές τις συμπεριφορές, γιατί βοηθούν να βελτιωθεί το προπονητικό κλίμα.

Ο έλεγχος όμως επαναλαμβάνεται σ' όλες σχεδόν τις περιόδους μέτρησης (π.χ., .71 και .72) εμφανίζοντας ένα μοτίβο συμπεριφορών που έχει μια σταθερότητα ως προς την εκδήλωσή του και δείχνει ότι ίσως το κλίμα των ομάδων έχει περιορισμούς και ακολουθεί τις στρατηγικές και προσωπικές αντιλήψεις του κάθε προπονητή. Στον προσανατολισμό στο «εγώ» και τη ματαίωση των καλών σχέσεων οι πιθανότητες να εμφανισθούν σ' όλες τις περιόδους ήταν μικρή, και φαίνεται από την πτωτική πορεία τους (π.χ. .56, .22, .09 ή .63, .30, .11 και .58, .21, .21 ή .59, .39, .21 αντίστοιχα), και φανερώνει ότι ίσως οι προπονητές δεν επιθυμούν να ενθαρρύνουν τέτοιες συμπεριφορές οι οποίες δημιουργούν προβλήματα στη συνεργασία και συνοχή της ομάδας.

Τέλος η δομή παρουσιάζει μεγάλη πιθανότητα να εμφάνισης από τη μία μέτρηση στην άλλη (.95 και .96), ίσως γιατί οι προπονητές θεωρούν ότι η παρουσία της είναι καταλυτική για την απόδοση των ομάδων τους.

Συνοψίζοντας από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν υπάρχει σταθερότητα και συνέπεια, όσον αφορά την καταγραφή της προπονητικής συμπεριφοράς για το κλίμα παρακίνησης, όμως αναδεικνύουν εκείνα τα μοτίβα συμπεριφορών που γίνονται πιο ενδυναμωτικά ή αποδυναμωτικά για το περιβάλλον των ομάδων. Έτσι, γνωρίζοντας και αξιολογώντας ποια είναι πιο αποτελεσματικά, θα βοηθήσουν να εξακριβωθεί ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ του αντιλαμβανόμενου και του αντικειμενικού κλίματος παρακίνησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να επιβεβαιωθούν οι περισσότερες ερευνητικές υποθέσεις ότι οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι προπονητές προσανατολίζονται σ' ένα προπονητικό περιβάλλον που έχει σαν στόχο τη βελτίωση και απόδοση των ομάδων τους, αλλά χωρίς να υπάρχει σύνδεση και σταθερότητα στον τρόπο εκδήλωσης των συμπεριφορών αυτών. Επίσης, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων υψηλή, προσπαθούν κυρίως με τον περιορισμό της αυτονομίας και μέσα από τον έλεγχο, να έχουν την προπονητική καθοδήγηση των παικτών τους. Είναι σημαντικό οι προπονητές να προωθούν τολμηρές καινοτομίες που να βασίζονται στην έρευνα αλλά και στην εμπειρία τους, αναδεικνύοντας τόσο το περιβάλλον προπόνησης, όσο και την εξάσκηση των νεαρών αθλητών (Mesquita et al., 2008).

Μέσα στο αθλητικό περιβάλλον οι προπονητές για να μπορέσουν να έχουν θετικά αποτελέσματα για την ομάδα τους, χρειάζεται να έχουν τις κατάλληλες θεωρητικές και τεχνικές γνώσεις μέσα από την επιμόρφωσή τους, έτσι ώστε να υποστηρίζουν τους αθλητές τους, να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τη βελτίωση του έργου τους και να δίνουν έμφαση στην προώθηση των στόχων της ομάδας τους (Balaguer et al., 1996). Αυτά μπορούν να τα πετύχουν με συνεχή ενημέρωση, έχοντας πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε περιοδικά και βιβλία. Προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους, ώστε να έχουν θετική επικοινωνία με όλους τους αθλητές, το προπονητικό περιβάλλον γίνεται λιγότερο ανταγωνιστικό και περισσότερο υποστηρικτικό (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008). Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι χρειάζεται όχι μόνο να γίνεται προσεκτικός σχεδιασμός του καθημερινού προπονητικού προγράμματος, αλλά και να υπάρχει εμπιστοσύνη στον προπονητή, απ' όλα τα άτομα που συμμετέχουν στην ομάδα, γιατί αυτός μπορεί να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των αθλητών

και να τους παρακινήσει θετικά (Horn, 2008). Όταν επικεντρώνονται περισσότερο στην ομαδική βελτίωση και οι νεαροί αθλητές/τριες δουλεύουν σε μικρές ομοιογενείς και συνεργατικές ομάδες, επικεντρωμένοι περισσότερο στην προσπάθεια, βιώνουν τη θετική επίδραση της συνεργασίας (Ommundsen et al., 2003) και αποδίδουν. Δίνοντας έτσι οι προπονητές την ευκαιρία στους αθλητές/τριες να συμμετάσχουν ενεργά στη προπονητική διαδικασία, τους βοηθούν ουσιαστικά να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες όπως προσοχή, προσπάθεια και συγκέντρωση και έτσι να ενισχύουν και την εσωτερική τους παρακίνηση (Horn, 2002) και αυτονομία.

Ένα τέτοιο κλίμα θα ήταν περισσότερο ευεργετικό για τα παιδιά που δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, παρά γι' αυτά που είναι υψηλά παρακινήμενα (Morgan & Kingston, 2005). Οι προπονητές με την συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση μπορούν να δημιουργήσουν προϋποθέσεις έτσι ώστε να ισχυροποιηθούν οι αντιλήψεις της αυτονομίας, η οποία ενισχύει τον προσανατολισμό στη «δουλειά» και μειώνει τον προσανατολισμό στο «εγώ» και τον ανταγωνισμό των αθλητών (Laughlin & Laughlin, 1994). Έτσι, θα μπορέσουν να επιδείξουν συμπεριφορές πιο υποστηρικτικές δημιουργώντας ένα προπονητικό περιβάλλον παρακίνησης περισσότερο προσαρμοσμένο στις συνθήκες της σύγχρονης προπονητικής (Bortoli et al., 2010).

Μελλοντικές έρευνες

Με βάση τα παραπάνω η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε περισσότερα αθλήματα, όπως στην καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση, χειροσφαίριση, κ.α. διαπιστώνοντας έτσι αν το Π.Ο.Α.Π.Κ. μπορεί να εφαρμοστεί και σ' αυτά τα αγωνίσματα. Επίσης, η πραγματοποίηση έρευνας σε μεγαλύτερους σε ηλικία ή και σε επαγγελματίες αθλητές σε διάφορα αθλήματα, θα μας έδιναν χρήσιμα συμπεράσματα για άτομα με ολοκληρωμένη αθλητική προσωπικότητα. Επιπλέον, η έρευνα και σε γυναικείες ή ταυτόχρονα ανδρικές-

γυναικείες ομάδες, θα μας έδιναν πληροφορίες για τις διαφορές του φύλου και τις αντιδράσεις τους μέσα από τα προπονητικά προγράμματα και του κλίματος που δημιουργείται. Επίσης, θα μπορούσε να επεκταθεί σε γυναίκες προπονητές και να καταγραφούν ανάλογα οι συμπεριφορές τους.

Η διεύρυνση της έρευνας σε περισσότερες περιοχές της Ελλάδας καθώς και το μεγαλύτερο δείγμα των προπονητών θα μας έδιναν χρήσιμες πληροφορίες. Επίσης, οι λήψεις των δειγμάτων θα μπορούσαν να γίνουν και σε αγωνιστική κατάσταση και όχι μόνο κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Κάτι τέτοιο θα έδινε στοιχεία τόσο για τη συμπεριφορά των προπονητών, όσο και το τρόπο αφομοίωσης των παραγόντων ενίσχυσης και δημιουργίας κατάλληλου προπονητικού κλίματος (Ommundsen et al., 2003).

Οι προπονητές αντιλαμβάνονται διαφορετικά την αγωνιστική κατάσταση, περισσότερο ανταγωνιστική, απ' ότι στο προπονητικό περιβάλλον (Blake et al., 2004). Έτσι, χρειάζεται να γίνει αντιληπτό αν οι προπονητές μεταφέρουν αβίαστα τις θετικές συμπεριφορές στο προπονητικό μοντέλο του αθλητισμού, προωθώντας παράλληλα το κλίμα παρακίνησης (Duda & Hall, 2001). Για τη δημιουργία ενός κλίματος βελτίωσης στην προπόνηση και εσωτερικά παρακινούμενων αθλητών, οι προπονητές πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι αθλητές συναντούν ένα προπονητικό περιβάλλον που να μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους, παρέχοντας ένα λειτουργικό κλίμα παρακίνησης στην ομάδα τους (Vallerand, 2001). Γιατί, αυτόνομος αθλητής είναι αυτός που μπορεί να δράσει ανεξάρτητα και να έχει την αίσθηση του ελέγχου στο περιβάλλον του (Weinberg & Gould, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**Βιβλιογραφία**

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation Emotion*, 32, 189-199. doi: 10.1007/s11031-008-9095-z.
- Alderman, E. M., & Maehar, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Alvarez, S. M., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being, and intentions to continue participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6, 166-179.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992a). Classrooms, goals structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A. J. (2007). Coaching effectiveness: Exploring the relationship between coaching behavior and self-determined motivation. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis

- (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 209-227). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: a test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 654–670.
- Bakeman, R., & Gottman, J. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Balaguer, I., Crespo, M., & Duda, J. L. 1996. The relationship of motivational climate and athletes' goal orientations to perceived/preferred leadership style. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 496-513.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligan (Eds.), *Competence considered* (pp. 315-362). New Haven, CT: Yale University Press.
- Baric, R., & Bucik, V. (2009). Motivational differences in athletes trained by coaches of different motivational and leadership profiles. *Kinesiology*, 41, 181-194.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111–127.
- Berk, A. R. (1979). Generalizability of behavioral observations: A clarification of interobserver agreement and interobserver reliability. *American Journal of Mental Deficiency*, 5, 460-472.
- Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in Physical Education. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-128). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Blake, W. M., Roberts, C. G., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of medicine and Science in Sport, 14*, 193-202.
- Bloom, G. A., Crumpton, R., & Anderson, J. E. (1999). A systematic observation study of the teaching behaviors of an expert Basketball coach. *The Sport Psychologist, 13*, 157-170.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Comani, S., & Robazza, C. (2010). Competence, achievement goals, motivational climate, and pleasant psychobiosocial states in youth sport. *Journal of Sports Sciences, 29*, 171-180. doi: 10.1080/02640414.2010.530675.
- Bredemeier, B. J. (1999). Character in action: the influences of moral atmosphere on athletes' sport behavior. In R. Lidor, & M. Bar-Eli, (Eds.), *Sport Psychology: Linking Theory and Practice* (pp. 247–259). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Brewer, J. C., & Jones, L. R. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: The case of rugby union. *The Sport Psychologist, 16*, 138-159.
- Briere, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Development et validation d'une mesure de motivation intrinseque, extrinseque et d'amotivation en contexte sportif: L' Echelle de Motivation vis-his les Sports (EMS) [Development and validation of the French form of the Sport Motivation Scale (SMS)]. *International Journal Sport Psychology, 26*, 465-489.
- Carpenter, P. J., & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education, 4*, 31-41.

Chaumeton, M. & Duda, J. (1988). It is how you play the game or whether you win or lose?

The effects of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11, 157-174.

Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention.

European Journal of Sport Science, 4, 1-12.

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6,

284-290.

Coatsworth, J. D., & Conroy, D. E. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.

Coatsworth, J. D., & Conroy, D. E. (2006). Enhancing the self-esteem of youth swimmers through coach training: Gender and age effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 2,

173-192.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and*

Psychological Measurement, 20, 37-46. doi: 10.1177/001316446002000104

Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 x 2 achievement goals questionnaire for sport: evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity.

Journal of Sport & Exercise Psychology, 25, 456-476.

Côté, J., Salmela, J. H., & Russell, S. (1995). The knowledge of high performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9, 65-75.

Cumming, P. S., Smoll, L. F, Smith, E. R. & Grossbard, R. J. (2007). Is winning everything?

The relative contributions of motivational climate and won-lost percentage in youth

sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 322-336. doi:
10.1080/10413200701342640

Cushion, C., & Jones, R. L. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24, 354-376.

Cushion, C., Harvey, S., Muir, B., & Nelson, L. (2012). Developing the coach analysis and intervention system (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerized systematic observation instrument. *Journal of Sports Sciences*, 30, 203-218.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Deinstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237- 288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester N.Y.: The University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester N.Y.: The University of Rochester Press.

Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age- group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and

motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.

Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2004). A one year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00002-X.

Duda, J. L. (1989a). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.

Duda, J. L. (1992) Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.

Duda, J. L. (2001). Goal perspectives research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 318-335). New York: Guildford Publications.

Duda, J. L., & Ballaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Duda, J. L., & Hall, H. K. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R.N. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290–299.
- Duda, J. L., & White, S. A. (1992). The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite skiers. *The Sport Psychologist, 6*, 334-343.
- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurements* (pp.21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 265-273.
- Elliot, A. J., & Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review, 1*, 17-25.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.

- Everitt, B. S. (1994). *Statistical methods for medical investigations*. New York: Halsted Press.
- Fernandez, J., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, K. G. (2009). Identifying and analyzing the construction and effectiveness of offensive plays in basketball by using systematic observation. *Behavior Research Methods, 41*, 719-730.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: Wiley.
- Ford, P. R., Yates, I., & Williams, M. A. (2010). An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences, 28*, 483–495.
- Frederick, M. C., & Morrison, S. C. (1999). Collegiate coaches: An examination of motivation style and its relationship to decision making and personality. *Journal of Sport Behavior, 22*, 221-233.
- Gano-Overway, A. L., Guivernau, M., Magyare, T. M., Waldron, J. J., & Ewing E. M. (2005). Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate, and sportpersonship: individual and team effects. *Psychology of Sport and Exercise, 6*(2), 215–232.
- Gilbert, W. D., & Trudel, M. (2004a). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychology, 18*, 21-43.
- Gilbert, W. D., & Jackson, C. (2004). In search of an effective coaching style. *American College of Sports Medicine, 4*, 16-19. Retrieved from <http://coaching.usolympicteam.com/coaching/kpub.nsf/v/5Dec04>
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Education Psychology, 15*, 80-96.

- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1995). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational scale (SIMS). In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guivernau, M., & Duda, J. L. (1995). Psychometric properties of a Spanish version of The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and beliefs about the Causes of Success Inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- Halliburton, A. L., & Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skills level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hancock, L. C. (2006). The Effects of Perceived Motivational Climate on Performance in Physical Education. *Department of Kinesiology*. California State: University Dominguez Hills.
- Harrison, J. M., Preece, L. A., Blakemore, C. L., Richards, R. P., Wilkinson, C., & Fellingham, G. W. (1999). Effects of two instructional models –Skill teaching and Mastery learning –on skill development, knowledge, self –efficacy, and game play in volleyball. *Journal of Human Sport and Exercise*, 19, 34-57.
- Hartier, S. (1981b). A new self-report scale of intrinsic and extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hartmann, D. P. (1977). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 103-116.

- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, *128*, 774-795.
- 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*, *2*, 193-203. doi: 10.1207/s15374424jccp2402_7
- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 319-354). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 239-268). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horn, T. S., & Hasbrook, C. (1984). Informational components influencing children's perceptions of their physical competence. In M.R. Weiss & D. Gould (Eds.), *Sport for Children and Youths* (pp. 81-88). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Johnston, J. M., & Pennypacker, H. S. (1980). *Strategies and tactics of human behavioral research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jowett, S. (2003). When the honeymoon is over: A case study of a coach-athlete relationship in crisis. *The Sport Psychologist*, *17*, 444-460.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, *4*, 313-331.
- Keegan, J. R., Harwood, G. C., Spray, M. C., & Lavalley, E. D. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, 361-372.

- Keegan, J. R., Spray, M. C., Harwood, G. C., & Lavalley, E. D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: Coach, Parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 87-105.
- Kristy, N. M., Clifford, J. M., & Peter, N. (2012). Assessing coach motivation: The development of the coach motivation questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 184-207.
- Lacy, A. C., & Darst, P. D. (1989). The Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). In P. W. Darst, B. Zakrajsek, & V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*, (pp. 83-97). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lacy, A. C., & Darst, P. W. (1984). Evolution of a systematic observation system: The ASU coaching observation instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 59-66.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *International Biometric Society*, 33, 159-174.
- Langenbucher, J., Labouvie, E., & Morgenstern, J. (1996). Measuring diagnostic agreement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 1285-1289.
- Laughlin, N., & Laughlin, S. (1994). The relationship between similarity in perceptions of teacher/coach leader behavior and evaluations of their effectiveness. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 396-410.
- Markland, D. (1999). Self-Determination Moderates the Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation in an Exercise Setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, c
- McDermott, J. (1988). Preliminary steps toward a taxonomy of problem-solving methods. *Automating Knowledge Acquisition for Expert Systems*, 57, 225-256.

- Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., Pereira, F., & Milistetd, M. (2008). A systematic observation of youth amateur volleyball coaches behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 2, 37-58.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229. doi: 10.1177/1356336X020083003
- Morgan, K., & Kingston, K. (2005). *Development of a self-observation mastery intervention program for teacher education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan.
- Morgan, K., Sproule, J., Weigand, D., & Carpenter P. (2005). A computer-based observational assessment of the teaching behaviours that influence motivational climate in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 83-105.
- Morgan, K., Sproule, K., & Kingston, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 3, 257-285.
- Newton, M. L., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Psychology*, 29, 1-20.
- 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.

- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J.C. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *9*, 315-332.
- Olympiou, A., Jowett, S., & Duda, J. L. (2008). The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports. *The Sport Psychologist*, *22*, 423-438.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: Relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport and Exercise*, *25*, 397-413.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *65*, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 18-34.

- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying ages and sport experiences. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. (1998a). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in the lesson of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger, & L. Biliek (Eds.) *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology, Part 1, Psychology of sport & 93 exercise: Enhancing the quality of life* (pp. 45-52). Prague: Charles University in Prague.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1997). Social cognitive correlates of motivation and intention in Greek children and the social desirability scale. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport Psychology: Linking theory and practice. Proceeding of the IX World Congress of Sport Psychology* (pp. 537-539). Wingate: International Society of Sport Psychology.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. In Y. Vanden, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler, (Eds), *Psychology for Physical Educators* (pp. 51-69). FEPSAC. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' flow and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., & Macdonald, A. (1993): Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.

- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996): A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal development goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27, 349-361.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Perceived autonomy support, motivation, and persistence in physical activity: A longitudinal investigation. Manuscript submitted for publication.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-62.
- Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). It's all about getting respect: the coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7, 183-202.
- Potrac, P., Jones, R., & Cushion, C. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer: a preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8, 33-49.

- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297-313.
- Roberts, G. C. (1993). Motivation in sport: understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 405-420). New York: Macmillan.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., & Fairclough, S. (2011). Observational analysis of students' activity modes, lesson contexts and teacher interactions during games classes in high school (11-16 years) physical education. *European Physical Education Review*, 17, 255-268. doi: 10.1177/1356336X11420222
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Goal orientations and cognitive and affective correlates among team athletes. *Scandinavian Journal of Sport Medicine*, 6, 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Science*, 16, 337-347.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Salminen, S., Luikkonen, J., & Telama, R. (1992). The differences in coaches' and athletes' perception of leader behavior of Finnish coaches. In T. Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.), *Span and physical activity: Moving towards excellence* (pp. 517-522). London: E. & FN. Spoon.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, *32*, 395-418.
- Schmuckler, M. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, *2*, 419–436.
- Sinel'nikov, A. O., & Hastie, P. (2009). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *15*, 55-69. doi: 10.1080/17408980902729362.
- Smith, E. R. (2000). Making sense of multiple informants of child and adolescent psychopathology. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *25*, 1139–1149.
- Smith, E. R., & Smoll, L. F. (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: John Wiley & Sons.

- Smith, E. R., & Smoll, L. F. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 75-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, E. R., Smoll, L. F., & Cumming, P. S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 39-59.
- Smith, E. R., Smoll, L. F., & Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research quarterly, 48*, 401-407.
- Smith, E. R., Zane, N. S., Smoll, L. F., & Coppell, D. B. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sport and Exercise, 15*, 208-214.
- Smoll, L. F., & Smith, E. R. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sport. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport* (pp. 211-231). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Smoll, L. F., Smith, E. R., Barnett, N. P., & Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology, 78*, 602-610.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology, 88*, 731-738.
doi:10.1037/0022-0663.88.4.731
- Solomon, G. B., Striegel, D. A., Eliot, J. F., Heon, S. N., & Maas, J. (1996). The self-fulfilling prophecy in college basketball: Implications for effective coaching. *The Journal of Applied Sport Psychology, 8*, 44-59.

- Sproule, J., Kinchin, G., Yelling, M., Mc Morris, T., & Mc Neill, M. (2002). Using computer technology to compare student teaching behaviors, *European Journal of Physical Education*, 7, 123–136.
- Stuntz, P. S., & Weiss, R. M. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 255-262.
- Suen, H. K., & Lee, S. W. (1985). Effects of the use of percentage agreement on behavioral observation reliabilities: A reassessment. *Journal of Psychopathology and Behavior*, 3, 221-234.
- Tessier, D., Smith, N., Tzioumakis, Y., Quested, E., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Digelidis, N., & Duda, J. L. (2013). Comparing the objective motivational climate created by grassroots soccer coaches in England, Greece and France. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11 (4), 1-19. doi:10.1080/1612197X.2013.831259.
- Tessier, D., Tzioumakis, Y., Smith, N., Sarrazin, P., Digelidis, N., Papaioannou, A., Quested, E., & Duda, J. L. (2011). Development of an observational instrument assessing the coach-created environment. *13th FEPSAC European Congress of Sport Psychology*, Madeira, Portugal, July 2011.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological response, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Todorovich, R. J., & Curtner-Smith, D. M. (2003). Influence of the motivation climate in physical education on third grade student's task and ego orientations. *Journal of Classroom Interaction*, 38, 36-46.

- Treasure, D. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest, 47*, 475-489.
- Tzioumakis, G., Michalopoulou, M., Aggelousis, N., Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2009). Youth coaches behavior assessment through systematic observation. *Inquiries in Sport & Physical Education, 7*, 344-354.
- Tzioumakis, Y., Papaioannou, A., Digelidis, N., Zourbanos, N., Krommidas, H., & Keramidis, P. (2012, July). *Consistency of the environmental dimensions of an observational instrument assessing coach initiated motivational climate*. The paper presented at 17th Annual Congress of the ECCS, Bruges, Belgium. Retrieved from <http://www.researchgate.net/publication/231696337>.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- 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. J., & Pelletier, L. G. (1985). On the causal effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioral Science, 20*, 239-250.

- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioral Science, 20*, 239-250.
- Vallerand, R. J., (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology, 2*, 427-435.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.
- Van De Pol, K. C. P., & Kavussanu, M. (2011). Achievement goals and motivational responses in tennis: Does the context matter? *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 176-183.
- Van Der Mars, H. (1983). Systematic Observation: An Introduction. In P.W. Darst, V.H. Mancini, & D.B. Zakrajsek (Eds.), *Systematic observation instrumentation for physical education*. (pp. 3-17). Champaign, IL: Leisure Press.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2005). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *School of Sport & Exercise Sciences, 7*, 215-233.
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 172-183.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of Sport and exercise psychology: fourth edition*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, R. M. (2004). *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*.

Retrieved from <http://www.books.google.es/books>.

Weiss, R. M., & Amorose, J. A. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T.S.

Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 101–183). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, R. M., & Petlichkoff, L. M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science, 1*, 195–211.

Weiss, R. M., & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 24*, 420–437.

Weiss, R. M., & Williams, L. (2004). The why of sport involvement: A developmental perspective on motivational processes. In M.R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 223-268). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.

White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology, 25*, 4-18.

White, S. A., Duda, J. L., & Keller, M. R. (1998). The relationship between goal orientation and perceived purposes of sport among youth sport participants. *Journal of Sport Behavior, 22*, 474-483.

- Yoder, P., Warren, S., & Biggar, H. (1997). Stability of maternal reports of lexical comprehension in very young children with developmental delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 59–64.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2000). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2003). *Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπαϊωάννου, Α., & Χριστοδουλίδης, Τ. Μ. (2001). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης στόχων επίτευξης εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Οργάνωσης και Διοίκησης Αθλητισμού*, ΤΕΦΑΑ-ΠΘ, Τρίκαλα.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ., (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Χριστοδουλίδης, Τ. Μ. (2004). *Στόχοι επίτευξης, αντίληψη του καθήκοντος και παρακίνηση καθηγητών φυσικής αγωγής και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων (διδαστορική διατριβή)*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄



Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας

Τρίκαλα: 9/7/2012

Αριθμ. Πρωτ.: 606

Αίτηση Εξέτασης της πρότασης για διεξαγωγή Έρευνας με τίτλο: Συστηματική παρατήρηση και ανάλυση του κλίματος προπόνησης σε ακαδημίες ποδοσφαίρου.
Επιστημονικώς υπεύθυνος / επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος

Ιδιότητα: Δ.Ε.Π**Ίδρυμα:** Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**Τμήμα:** Τ.Ε.Φ.Α.Α.**Κύριος ερευνητής / φοιτητής:** Βλάχος Όμηρος**Πρόγραμμα Σπουδών:** ΠΜΣ Ψυχολογία της Άσκησης**Ίδρυμα:** Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**Τμήμα:** Τ.Ε.Φ.Α.Α.**Η προτεινόμενη έρευνα θα είναι:**Ερευνητικό πρόγραμμα Μεταπτυχιακή διατριβή Διπλωματική εργασία Ανεξάρτητη έρευνα **Τηλ. επικοινωνίας:** 6977982448**Email επικοινωνίας:** hommervlahos@yahoo.gr

Η Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας του Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μετά την υπ. Αριθμ. 6-6 /20-6-2012 συνεδρίασή της εγκρίνει τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας.

Ο Πρόεδρος της
Εσωτερικής Επιτροπής
Δεοντολογίας – ΤΕΦΑΑ

Τσιόκανος Αθανάσιος
Αναπληρωτής Καθηγητής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία**

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: Συστηματική παρατήρηση και ανάλυση του κλίματος προπόνησης σε ακαδημίες ποδοσφαίρου.

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Παπαϊωάννου Αθανάσιος Δ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Τρίκαλα.

Ερευνητές: Όμηρος Βλάχος (email: hommervlahos@yahoo.gr, τηλ. 6977982448)

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι η αναγνώριση, κωδικοποίηση και ανάλυση συμπεριφοράς προπονητών ποδοσφαίρου αναπτυξιακών ηλικιών που σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης και καθορισμού στόχων με διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης.

2. Διαδικασία μετρήσεων

Η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει τη βιντεοσκόπηση προπονήσεων ποδοσφαίρου, όπου η έμφαση δίνεται στην ανάλυση της συμπεριφοράς του προπονητή. Η έρευνα λοιπόν περιλαμβάνει την παρακολούθηση και καταγραφή δύο τουλάχιστον προπονήσεων ή/και αγώνων. Οι συμμετέχοντες θα αξιολογηθούν με διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης κατά την διάρκεια προπονήσεων ή/και κατά την διάρκεια αγώνα. Παρόλο ότι η εστίαση της βιντεοκάμερας θα είναι στον προπονητή είναι αναπόφευκτο να βρίσκονται μέσα στην εικόνα και οι αθλητές που συμμετέχουν στις προπονήσεις.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος τραυματισμού κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών. Θα ακολουθηθούν οι συνήθεις προπονητικές διαδικασίες, χωρίς καμία παρέμβαση.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους προπονητές να κάνουν τις προπονήσεις αποτελεσματικότερες, πιο διασκεδαστικές, θα μπορούν να παρακινούν τους αθλητές τους σε μεγαλύτερο βαθμό και να τους καθοδηγούν αποτελεσματικότερα.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σου στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείς με τη δημοσίευση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σου δε θα φαίνεται πουθενά.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσεις να κάνεις ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή/και τον τρόπο πραγματοποίησης της εργασίας. Αν έχεις κάποιες αμφιβολίες ή ερωτήσεις, ζήτησέ μας να σου δώσουμε πρόσθετες εξηγήσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η άδειά σου να συμμετάσχεις στην εργασία είναι εθελοντική. Είσαι ελεύθερος να μην συναινέσεις ή να διακόψεις τη συμμετοχή σου όποτε επιθυμείς.

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα εκτελέσω. Συναινώ να συμμετέχω στην εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Όνοματεπώνυμο και
υπογραφή συμμετέχοντος

Υπογραφή ερευνητή

Βλάχος Όμηρος
Μεταπτυχιακός φοιτητής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία**

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: Συστηματική παρατήρηση και ανάλυση του κλίματος προπόνησης σε ακαδημίες ποδοσφαίρου

Επιστημονικός Υπεύθυνος-η: Παπαϊωάννου Αθανάσιος Δ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Τρίκαλα.

Ερευνητές: Όμηρος Βλάχος (email: hommervlahos@yahoo.gr, τηλ. 6977982448)

8. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι η αναγνώριση, κωδικοποίηση και ανάλυση συμπεριφοράς προπονητών ποδοσφαίρου αναπτυξιακών ηλικιών που σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης και καθορισμού στόχων με διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης.

9. Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει τη βιντεοσκόπηση προπονήσεων ποδοσφαίρου, όπου η έμφαση δίνεται στην ανάλυση της συμπεριφοράς του προπονητή. Η έρευνα λοιπόν περιλαμβάνει την παρακολούθηση και καταγραφή προπονήσεων ή/και αγώνων. Οι συμμετέχοντες θα αξιολογηθούν με διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης κατά την διάρκεια προπονήσεων ή/και κατά την διάρκεια αγώνα. Παρόλο ότι η εστίαση της βιντεοκάμερας θα είναι στον προπονητή είναι αναπόφευκτο να βρίσκονται μέσα στην εικόνα και οι αθλητές που συμμετέχουν στις προπονήσεις.

10. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος τραυματισμού κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών. Θα ακολουθηθούν οι συνήθειες προπονητικές διαδικασίες, χωρίς καμία παρέμβαση.

11. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους προπονητές να κάνουν τις προπονήσεις αποτελεσματικότερες, πιο διασκεδαστικές, θα μπορούν να παρακινούν τους αθλητές τους σε μεγαλύτερο βαθμό και να τους καθοδηγούν αποτελεσματικότερα.

12. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με τη δημοσίευση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σου δε θα φαίνεται πουθενά.

13. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή/και τον τρόπο πραγματοποίησης της εργασίας. Αν έχετε κάποιες αμφιβολίες ή ερωτήσεις, ζητήσέ μας να σου δώσουμε πρόσθετες εξηγήσεις.

14. Ελευθερία συναίνεσης

Η άδεια για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε επιθυμείτε.

15. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Όνοματεπώνυμο και
υπογραφή συμμετέχοντος

Υπογραφή ερευνητή

Όνοματεπώνυμο και
υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄

Κωδικός Προπονητή: _____ **Όνομα Παρατηρητή:** _____ **Ημερομηνία:** _____

Όργανο Αξιολόγησης του Προπονητικού Κλίματος

Μέρος 1: Για κάθε 15λεπτό απόσπασμα, βαθμολογήστε σε ποιο ποσοστό οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τον προπονητή αποτυπώνουν κάθε μια από τις 7 περιβαλλοντικές διαστάσεις (χρησιμοποιήστε το σχήμα ανάλυσης για να διαμορφώσετε την απάντησή σας).

	Χρόνος (Λεπτά)				Σύνολο
	1ο Τέταρτο	2ο Τέταρτο	3ο Τέταρτο	4ο Τέταρτο	
Σημειώσεις:					
Περιβαλλοντικές Διαστάσεις					
Υποστήριξης της Αυτονομίας	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0
Ελέγχου	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0
Προσανατολισμού στην δουλειά	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0
Προσανατολισμού στο Εγώ	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0
Υποστήριξης των Καλών Σχέσεων	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0
Ματαίωσης των Καλών Σχέσεων	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0
Δομής	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0

Μέρος 2: Βαθμολογήστε τον βαθμό στον οποίο ο προπονητής ήταν ενδυναμωτικός ή αποδυναμωτικός καθόλη την διάρκεια της προπόνησης. Παρακαλώ, βάλτε σε κύκλο την απάντησή σας σε κάθε κλίμακα (Ενδυναμωτικός και Αποδυναμωτικός).

Ενδυναμωτικός

0 1 2 3
Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Πολύ

Αποδυναμωτικός

0 1 2 3
Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Πολύ