

**ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ &  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**με τίτλο “Άσκηση και Ποιότητα Ζωής” των**

ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ**  
**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗΣ**  
**ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΕ ΠΡΟΠΟΝΗΤΕΣ ΟΜΑΔΩΝ ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗΣ**  
**ΑΝΔΡΩΝ**

της  
Αμπράση Ευαγγελίας

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

Κομοτηνή

2012

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

---

1<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Ζέτου Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια

---

2η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

---

3ος Επιβλέπων: Αγγελούσης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αμπράση Ευαγγελία: Καταγραφή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της προπονητικής συμπεριφοράς σε προπονητές ομάδων πετοσφαίρισης ανδρών. (Υπό την επίβλεψη της κας Ελένης Ζέτου, Επίκουρης Καθηγήτριας).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή και η αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς δώδεκα προπονητών Πετοσφαίρισης ανδρών εθνικών κατηγοριών, μέσω της ανατροφοδότησης που παρείχαν και οι οποίες αντιστοιχούν στις 12 κατηγορίες του οργάνου. Οι προπονητές βιντεοσκοπήθηκαν σε τέσσερις προπονήσεις ο καθένας. Η ανάλυση των βιντεοσκοπημένων σχολίων έγινε από δυο παρατηρητές αφού εκπαιδεύτηκαν και αφού εξετάστηκε η εσωτερική και η εξωτερική τους αξιοπιστία. Το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Αναθεωρημένη Φόρμα Καταγραφής της Προπονητικής Συμπεριφοράς [Revised Coaching Behavior Recording Form (RCBRF; Bloom, Crumpton & Anderson, 1999)] το οποίο περιέχει 12 παραμέτρους, 10 από αυτές αποτελούν κοινές προπονητικές κατηγορίες, μία είναι σχετική με το χιούμορ και μία με μη κωδικοποιημένες συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο κάθε προπονητής χρησιμοποιούσε συνολικά 279,11 σχόλια σε κάθε προπόνηση. Η ανάλυση και καταγραφή των σχολίων έδειξε μεγάλο ποσοστό των καταγεγραμμένων συμπεριφορών των προπονητών ότι αφορούσε «Τακτική Οδηγία» 17,38% (N=48,34) και «Γενική Οδηγία» 15,92% (N=44,45), ενώ ακολούθησαν η «Τεχνική Οδηγία» 12,42% (N=34,68). Ο «Έπαινος/Ενθάρρυνση» 10,76%, τα «Κίνητρα» 10,73% και τα «Άλλα Σχόλια» (8,67%). Η «Κριτική» 5,5% (N=15,35) και «Επίδειξη» 8,26% (N=23,1) ακολούθησαν με πολύ μικρά ποσοστά, ενώ «Μη Λεκτικός έπαινος», «Μη Λεκτική Συμπεριφορά» και «Μη Κωδικοποιημένη Συμπεριφορά» με πολύ μικρότερα ποσοστά. Η σύγκριση μεταξύ των προπονητών της A1 και A2 εθνικής κατηγορίας έδειξε ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά τους, όπως αυτή εκφράστηκε από τα σχόλιά τους προς τους αθλητές τους, παρά μόνο στην «κριτική» ( $p<.05$ ) με τους προπονητές της A2 να χρησιμοποιούν περισσότερα σχόλια και στο «μη λεκτικό έπαινο» ( $p<.05$ ), με τους προπονητές της A1 να τον χρησιμοποιούν περισσότερο.

**Λέξεις κλειδιά:** *RCBRF, ανατροφοδότηση, προπονητική συμπεριφορά, σχόλια, συστηματική παρατήρηση*

### ABSTRACT

Amprasi Evangelia: Recording and evaluation of coaching behavior's effectiveness in coaches of men's volleyball teams.

(Under the supervision of Mrs. Eleni Zetou, Associated Professor).

The purpose of this study was to record and evaluate the practice behaviors of 12 Greek Volleyball National Division coaches, mean age 47.36 (SD=6.1) through feedback that they provided to their athletes throughout the 2010-11 seasons. Verbal and non verbal behaviors were video recorded during four practices, of each coach. A total of 13.400 behaviors were observed and were coded using the Revised Coaching Behavior Recording Form (RCBRF; Tharp, & Gallimore, 1976) which corresponded to the 12 categories of the instrument. The analyses of videotaped behaviors were made by two trained observers who were checked in the internal and external reliability. Results indicated that there were 279.11 coded coaching behaviors in each training session. A large proportion of reported coaching behaviors 17.38% (n=48.34) were about "Tactical Instruction", followed by "General Instruction" 15.92% (n=44.45) and "Technical Instruction" 12.42% (n=34.68). "Encouragement" and "Motivation" were 10.76% and 10.73% respectively. "Other Comments" (8.67%) and "Demonstration" (8.26%) were in lower rate. ANOVA revealed that there were not differences between 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> division coaching behavior, instead of "Criticism" (p<.05) with 2<sup>nd</sup> division coaches have more comments and "Non verbal reward" (p<.05) which 1<sup>st</sup> division coaches were used more often.

**Key words:** *CBAS, feedback, coaching behavior, comments, systematic observation*

**Ευχαριστώ τις ομάδες και ιδιαίτερα τους προπονητές,  
που δέχτηκαν να με δεχτούν και να με βοηθήσουν στη μαγνητοσκόπηση των  
προπονήσεών τους.....**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....</b>	<b>i</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ii</b>
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....</b>	<b>vii</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>viii</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....</b>	<b>ix</b>
<b>I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>1</b>
<i>Σκοπός της έρευνας.....</i>	<i>3</i>
<i>Προβληματισμός και Σημασία της έρευνας .....</i>	<i>3</i>
<i>Μηδενικές υποθέσεις.....</i>	<i>3</i>
<i>Περιορισμοί της έρευνας .....</i>	<i>3</i>
<i>Οριοθετήσεις της έρευνας.....</i>	<i>4</i>
<i>Λειτουργικοί ορισμοί.....</i>	<i>4</i>
<b>II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....</b>	<b>6</b>
<i>Ιστορία της Πετοσφαίρισης.....</i>	<i>6</i>
<i>Ιστορία του Ελληνικού Βόλεϊ.....</i>	<i>6</i>
<i>Σημαντικότερα γεγονότα.....</i>	<i>8</i>
<i>Η προπόνηση .....</i>	<i>9</i>
<i>Ο προπονητής.....</i>	<i>10</i>
<i>Η προσωπικότητα του προπονητή.....</i>	<i>12</i>
<i>Ο αποτελεσματικός προπονητής.....</i>	<i>15</i>
<i>Η συστηματική παρατήρηση.....</i>	<i>25</i>
<i>Η βιντεοσκόπηση.....</i>	<i>26</i>

<i>Παρατήρηση προπονητή</i> .....	28
<i>Εργαλεία μέτρησης</i> .....	31
2. <i>Arizona State University Observation Instrument (ASUOI)</i> .....	35
3. <i>Coaching Behavior Scale for Sport (CBS-S)</i> .....	38
4. <i>Revised Coaching Behavior Recording Form (RCBRF)</i> .....	39
5. <i>Coaching Analysis Instrument (CAI)</i> .....	40
6. <i>Coaching Feedback Questionnaire (CFQ)</i> .....	41
7. <i>Coach-Athlete Interaction Coding System (CAICS)</i> . ....	42
8. <i>Coaching Efficacy Scale (CES)</i> .....	43
9. <i>Coaching Behavior Revised Form (CBRF)</i> .....	43
10. <i>Youth Sports Behavior Assessment System (YSBAS)</i> . ....	44
11. <i>Coaching Behavior Questionnaire (CBQ)</i> .....	45
<b>III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	47
<i>Δείγμα</i> .....	47
<i>Όργανα μέτρησης</i> .....	47
<i>Διαδικασία Προσαρμογής του Οργάνου Μέτρησης</i> .....	48
<i>Περιγραφή του Εργαλείου καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς.</i> ....	48
<i>Διαδικασία καταγραφής</i> .....	49
<i>Ανάλυση των σχολίων</i> .....	50
<i>Έλεγχος της αξιοπιστίας Παρατηρητών</i> .....	50
<i>Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς των Προπονητών</i> .....	51
<i>Στατιστική Ανάλυση</i> .....	51
<b>IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	53
<i>Αποτελέσματα Αξιοπιστίας παρατηρητών</i> .....	53
<i>Αποτελέσματα Αξιοπιστίας του Οργάνου</i> .....	53
<i>Αξιολόγηση Προπονητικών Συμπεριφορών</i> .....	53

<i>Σύγκριση μεταξύ των προπονητών της Α1 και Α2 εθνικής κατηγορίας.....</i>	<i>55</i>
<b>V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>58</b>
<b>VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>63</b>
<i>Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή.....</i>	<i>64</i>
<i>Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....</i>	<i>65</i>
<b>VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>66</b>
<b>VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>85</b>

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1. Περίληψη των ευρημάτων από την μελέτη της διδασκαλίας του John Wooden (Gallimore, & Tharp, 2004).....	31
Πίνακας 2. Συχνότητα εμφάνισης και ποσοστιαία κατανομή των συμπεριφορών των προπονητών ανά προπόνηση.....	54



**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

Εικόνα 1.1. Προτεινόμενο μοντέλο γνώσεων στην προπόνηση. Διασκευασμένο από τους Kreber και Cranton (1997). .....	17
Εικόνα 1.2 Οι διδακτικές ευθύνες του προπονητή για μία περίοδο. ....	18

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ**

ASUI	Arizona State University Observational Instrument
CAI	Coaching Analysis Instrument
CBAS	Coaching Behavior Assessment System
CBAI	Coaching Behavior Assessment Inventory
CBQ	Coaching Behavior Questionnaire
CBRF	Coaching Behavior Recording Form
CES	Coaching Efficacy Scale
FIVB	Fédération Internationale de Volleyball
LSS	Leadership Scale for Sport
MM	Mediational Model (of Leadership)
MML	Multidimensional Model of Leadership
RCBRF	Revised Coaching Behavior Recording Form
RLSS	Revised Leadership Scale for Sport

## I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άθλημα της Πετοσφαίρισης κατατάσσεται στις ομαδικές κινητικές δραστηριότητες, που οριοθετούνται από κανονισμούς αποδεκτούς από όλους όσους ασχολούνται με αυτές. Αυτές οι δραστηριότητες ονομάζονται αθλοπαιδιές και εκφράζονται άλλοτε σαν απλά παιχνίδια και άλλοτε σαν αθλήματα επιδόσεων. Στόχος των αθλοπαιδιών είναι να επιλύσουν την ανάγκη της κινητικής έκφρασης και να συμβάλλουν στην συνεργασία και επικοινωνία των ατόμων. Παράλληλα διατηρούν τα στοιχεία του συναγωνισμού και της ψυχικής ισορροπίας. Με την έννοια αυτή η πετοσφαίριση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ομαδικό παιχνίδι. Η ομαδικότητά της αυτή εκφράζεται με την υποχρεωτική, από τους κανονισμούς συνεργασία των παικτών σε συνδυασμό με την απαγόρευση κατοχής της μπάλας από ένα μόνο άτομο. Ο διαχωρισμός του γηπέδου από το φιλέ αποκλείει την άμεση επαφή των αντιπάλων και έτσι την ύπαρξη κάθε μορφής βίας. Αντικειμενικός σκοπός του παιχνιδιού είναι να σταλεί η μπάλα πάνω από το φιλέ με στόχο την πρόσκρουσή της στο αντίπαλο γήπεδο με τέτοιο τρόπο ώστε ο αντίπαλος να μην μπορέσει να την επιστρέψει χωρίς να υποπέσει σε κάποιο λάθος (Ζέτου & Κασαμπαλής 2006).

Το βόλεϊ επομένως, είναι ένα άθλημα, που συνδυάζει συνεργασία, δύναμη, χάρη και φινέτσα. Πιο συγκεκριμένα είναι ένα άθλημα που παίζεται σε ένα ανοιχτό, μεταβαλλόμενο και απρόβλεπτο περιβάλλον (δηλαδή δεν ακολουθούνται πάντα οι ίδιες συνθήκες) και επομένως απαιτείται η οργάνωση της εξάσκησης να είναι πιο προσεγμένη και εξειδικευμένη και να στοχεύει σε τακτικές και στρατηγικές καταστάσεις που εμφανίζονται στον αγώνα.

Η προπόνηση είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία που εμπεριέχει τον προπονητή, τους παίκτες και το περιβάλλον (Harrison, Preece, Blakemore, Richards, Wilkinson & Fellingham 1999). Η διαδικασία αυτή, δεν θεωρείται επιστήμη, αλλά δανείζεται γνώσεις από άλλες επιστήμες, όπως η φυσιολογία, η ψυχολογία, η κινητική μάθηση, η βιομηχανική, η ιατρική, η βιοχημεία και οπωσδήποτε είναι απαραίτητη η γνώση του συγκεκριμένου αθλήματος (τεχνικές, τακτικές, στρατηγική) (Ζέτου, 1999; Nash, & Collins, 2006). Κατά τη διάρκεια της προπόνησης γίνονται αμέτρητες προσπάθειες,

διδάσκονται νέες τεχνικές, επεξεργάζονται καλύτερα σχέδια και στρατηγικές τακτικής, ενώ το αποτέλεσμα των προσπαθειών της κρίνεται στον αγώνα, που αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας του αγωνιστικού αθλητισμού. Η Harre (1977) την καθορίζει σαν «την με επιστημονικές και ιδιαίτερα παιδαγωγικές αρχές, καθοδηγούμενη διαδικασία αθλητικής τελειοποίησης, η οποία έχει σαν σκοπό να οδηγεί τους αθλητές σε μεγάλες επιδόσεις με προγραμματισμένη και συστηματική επίδραση στις δυνατότητες και την επιθυμία του αθλητή για επίδοση».

Η προπόνηση, επομένως, είναι ο βασικός δρόμος για την ανάπτυξη της τεχνικής καθώς και την ανάπτυξη και διατήρηση της φυσικής κατάστασης του αθλητή. Ο προπονητής για την επίτευξη όλων των ωφελειών της προπόνησης πρέπει να οργανώσει κατάλληλα την προπόνηση. Σ' αυτό θα τον βοηθήσουν γνώσεις σχετικές με την οργάνωση κατάλληλων προπονητικών ενοτήτων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το περιεχόμενο και τον τύπο της προπονητικής ενότητας, είναι η ηλικία και το επίπεδο εμπειρίας των αθλητών που συμμετέχουν (νέοι ή ενήλικες, αρχάριοι, προχωρημένου ή υψηλού επιπέδου) και η πραγματική προπονητική τους κατάσταση.

Οι προπονητές, δε, είναι σημαντικό να διακρίνονται από ιδιαίτερες ικανότητες και γνώσεις, τις οποίες χρησιμοποιούν τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Οι Douge και Hastie (1993) κάνοντας μία ανασκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προπονητών, προσδιόρισαν 5 χαρακτηριστικά των επιτυχημένων προπονητών, τα οποία προέκυψαν από μελέτες της συμπεριφοράς των προπονητών κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Οι επιτυχημένοι προπονητές, λοιπόν, α) δίνουν συχνά ανατροφοδότηση και παρακινούν τους αθλητές τους, β) διορθώνουν τα λάθη, γ) χρησιμοποιούν ερωτήσεις και διευκρινήσεις, δ) δίνουν συχνά οδηγίες και ε) διαχειρίζονται σωστά το προπονητικό περιβάλλον.

Η παρατήρηση της προπόνησης έχει απασχολήσει διάφορους μελετητές με πρωτεργάτες τους Tharp και Gallimore το 1976 (Bloom, Crumpton & Anderson, 1999). Η προπόνηση καταγράφεται μέσω διαφόρων εργαλείων μέτρησης ή μέσω ερωτηματολογίων, αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της προπόνησης και του προπονητή. Μέσω της παρατήρησης μπορεί να μελετηθεί ο τρόπος διδασκαλίας των δεξιοτήτων, τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο προπονητής καθώς και η συμπεριφορά του απέναντι στους αθλητές.

### ***Σκοπός της έρευνας***

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει και να κωδικοποιήσει τις προπονήσεις 6 προπονητών της A1 εθνικής κατηγορίας ανδρών και 6 προπονητών της A2 εθνικής κατηγορίας ανδρών και να αναλύσει τα σχόλια, τη συμπεριφορά του προπονητή και κατά επέκταση την αποτελεσματικότητα του προπονητή, μέσω του εργαλείου καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς RCBRF (Bloom και συν. 1999).

### ***Προβληματισμός και Σημασία της έρευνας***

Η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μέσω της καταγραφής και της αξιολόγησης της συμπεριφοράς του προπονητή κατά την διάρκεια της προπόνησης, θα κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος που ενεργεί και αντιδρά ο προπονητής σε κάθε ερέθισμα που δέχεται κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Συγκεκριμένα θα διαπιστωθεί όχι μόνο πως συμπεριφέρεται ο προπονητής στους παίκτες του αλλά και πως αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν.

### ***Υποθέσεις***

Μετά την καταγραφή και ανάλυση των σχολίων θα υπάρξουν περισσότερα θετικά σχόλια στο σύνολο των σχολίων των προπονητών.

Μετά την καταγραφή και ανάλυση των σχολίων θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ των σχολίων των προπονητών της A1 και A2 εθνικής κατηγορίας.

### ***Μηδενικές υποθέσεις***

Οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

Μετά την καταγραφή και ανάλυση των σχολίων δεν θα υπάρξουν περισσότερα θετικά σχόλια στο σύνολο των σχολίων των προπονητών.

Μετά την καταγραφή και ανάλυση των σχολίων δεν θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ των σχολίων των προπονητών της A1 και A2 εθνικής κατηγορίας.

### ***Περιορισμοί της έρευνας***

Κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να μελετηθεί η συμπεριφορά των προπονητών (καταγραφή σχολίων) κατά τη διάρκεια της προπόνησης, με το εργαλείο καταγραφής της αποτελεσματικότητας του προπονητή κατά τη διάρκεια της προπόνησης (Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan 1999). Οι περιορισμοί της έρευνας ήταν:

- ⊣ Κάθε προπονητής καταγράφηκε κατά την διάρκεια τεσσάρων προπονήσεων μιας εβδομάδας.
- ⊣ Λόγω της ύπαρξης αλλοδαπών παικτών και προπονητών πιθανά να μην καταγράφηκαν σωστά κάποιες λέξεις ή προτάσεις, κατά την κωδικοποίηση λόγω γλώσσας.
- ⊣ Λόγω του θορύβου (από εξωτερικούς παράγοντες) κατά τη διάρκεια της προπόνησης, πιθανά κάποια σχόλια δεν μαγνητοφωνήθηκαν.
- ⊣ Κατά τη μαγνητοσκόπηση/μαγνητοφώνηση των προπονήσεων υπήρξε μικρή απώλεια πληροφορίας (χαμένες φάσεις και παρεμβάσεις προπονητή), λόγω της απώλειας της εικόνας (κακή ποιότητα μαγνητοσκόπησης).
- ⊣ Απώλεια πληροφορίας υπήρξε και εξαιτίας της απόστασης και της γωνίας λήψης, δηλαδή το πλάνο ήταν μακρινό και όχι καθαρό.
- ⊣ Ακόμη υπήρξε δυσκολία συμβατότητας απομαγνητοφώνησης με την παρακολούθηση του βίντεο.
- ⊣ Η παρουσία του γράφοντα κατά την καταγραφή των προπονήσεων πιθανά να επηρεάσει την συμπεριφορά των προπονητών ή/και των αθλητών.

### ***Οριοθετήσεις της έρευνας***

- i. Παρατηρήθηκαν 12 ομάδες Α1 και Α2 Εθνικής Κατηγορίας ανδρών του πρωταθλήματος της περιόδου 2010-11, σχεδόν από όλη την Ελλάδα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Θράκη, Κυκλάδες).
- ii. Παρατηρήθηκαν 4 προπονήσεις κάθε ομάδας.

### ***Λειτουργικοί ορισμοί***

**Ανατροφοδότηση:** Οι εξωτερικές πληροφορίες που δέχονται οι αθλητές και αναφέρονται στην απόδοσή τους, ή στη διόρθωση των λαθών τους (Christina, & Corpos, 1993).

**Ενίσχυση-Επιβράβευση:** Είναι κάθε πράξη, γεγονός ή φαινόμενο που αυξάνει την πιθανότητα για μια συμπεριφορά να ξαναεμφανιστεί (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 1998).

**Επικοινωνία:** Είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών ή συναισθημάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων (Καννελόπουλος, 1990).

**Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας:** Μία γνωστική προσέγγιση, κατά τον Bandura, στα κίνητρα, που εστιάζεται στη δύναμη της πίστης ενός ατόμου ότι μπορεί με επιτυχία να προσπαθήσει για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος (Δογάνης, 1990).

**Παρακίνηση:** Παρακίνηση είναι η δημιουργία κινήτρων. Για τους προπονητές παρακίνηση σημαίνει το να βρίσκουν τρόπους να βάζουν τους παίκτες να κάνουν πράγματα, που ίσως δεν θα ήθελαν να κάνουν από μόνοι τους. Για τους παίκτες παρακίνηση σημαίνει το να έχουν λόγους να εκτελούν ή να αποτυχαίνουν να εκτελούν (Warren, 1983). Μια μέθοδος παρακίνησης στην προπονητική είναι ο καθορισμός στόχων.

**Προπονητική συμπεριφορά:** Είναι η λεκτική (σχόλια) ή μη λεκτική (γλώσσα του σώματος- κινήσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου) αλληλεπίδραση του προπονητή με τους αθλητές του.

**Συνοχή:** Είναι η δυναμική πορεία η οποία αντανακλάται στην τάση μιας ομάδας να παραμένει ενωμένη ακόμη και στην αναζήτηση των αντικειμενικών μέσων για την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της (Carron, Brawley, & Widmeyer, 1997).

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### *Ιστορία της Πετοσφαίρισης*

Στο Holyoke της Μασαχουσέτης, το 1895 ο τότε διευθυντής Φυσικής Αγωγής της Χ.Α.Ν. (Χριστιανική Αδελφότητα Νέων) και καθηγητής του κολεγίου του Springfield, Γουίλιαμ Μόργκαν από το Λόκπορτ της Νέας Υόρκης, δημιούργησε το παιχνίδι που σήμερα ονομάζεται πετοσφαίριση. Στην προσπάθειά του να βρει ένα παιχνίδι ψυχαγωγικό και κατάλληλο για κλειστούς χώρους χωρίς κινδύνους τραυματισμών, για την άσκηση κυρίως και την χαλάρωση των εργαζομένων, επινόησε το Μιντονέτ, ένα παιχνίδι που θεωρείται ο πρόγονος της σημερινής Πετοσφαίρισης. Τοποθέτησε το φιλέ του τένις στα 1,98 μέτρα ύψος από το δάπεδο, χρησιμοποιώντας για μπάλα την εσωτερική σαμπρέλα μιας μπάλας του μπάσκετ που ζύγιζε 250-340γρ. και με ομάδες των 5 ατόμων. Αργότερα η εταιρεία «Spalding and Brothers», μετά από επιστολή του Μόργκαν που ζητούσε την κατασκευή ειδικής μπάλας για το νέο παιχνίδι, έφτιαξε την πρώτη μπάλα ειδική για την πετοσφαίριση. Η ουσία του παιχνιδιού ήταν να διατηρηθεί η μπάλα στον αέρα περνώντας πάνω από το φιλέ από τη μία πλευρά του γηπέδου στην άλλη. Μετονομάστηκε σε πετοσφαίριση από τον Dr. Άλφρεντ Χάλσιντ και στις 7 Ιουλίου 1896 έγινε ο πρώτος επίσημος αγώνας στο κολέγιο του Σπρίνγκφιλντ. Το άθλημα της πετοσφαίρισης έγινε αμέσως δημοφιλές στις ΗΠΑ και με τη βοήθεια της ΧΑΝ διαδόθηκε σ' όλο τον κόσμο. Στην Ευρώπη εμφανίστηκε με την προσέλευση των Αμερικανικών στρατευμάτων κατά τη διάρκεια του Α' Παγκόσμιου πολέμου. Το 1947 έγινε η σύσταση της Διεθνούς Ομοσπονδίας Πετοσφαίρισης FIVB με πρόεδρο τον Γάλλο Mr. Paul Libaud. Δύο χρόνια αργότερα (1949 στην Πράγα) οργανώθηκε το πρώτο παγκόσμιο πρωτάθλημα ανδρών και το 1952 πραγματοποιείται το αντίστοιχο των γυναικών στη Μόσχα. Η πετοσφαίριση σαν Ολυμπιακό άθλημα εισήχθη το 1964 στο Τόκιο της Ιαπωνίας (Ζέτου, & Χαριτωνίδης, 2002).

### *Ιστορία του Ελληνικού Βόλεϊ*

Η πετοσφαίριση στην Ελλάδα έχει τις ρίζες της στα πρώτα χρόνια του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Επίσημως, ωστόσο, έκανε την εμφάνισή της στα αθλητικά δρώμενα μετά τη Μικρασιατική



καταστροφή, το 1922, όταν το εισήγαγε ο Πανιώνιος και το πρωτοδίδαξε ο Αθανάσιος Λευκαδίτης. Πρώτο επίσημο όργανο της Πετοσφαίρισης στην Ελλάδα υπήρξε ο ΣΕΓΑΣ (Ζέτου, & Χαριτωνίδης, 2002) μέχρι και το 1966, ενώ το 1970 ιδρύθηκε η Ελληνική Ομοσπονδία Πετοσφαίρισης (Ε.Ο.ΠΕ.) (Ζέτου, & Χαριτωνίδης, 2002). Το πρώτο επίσημο πρωτάθλημα ανδρών διεξήχθη το 1925 στην Αθήνα, ενώ των γυναικών τον επόμενο χρόνο. Παράλληλα άρχισαν να οργανώνονται επίσημα πρωταθλήματα στην Θεσσαλονίκη. Από το 1937 άρχισαν να οργανώνονται Πανελλήνια πρωταθλήματα με ιδιαίτερες διακρίσεις τα πρώτα χρόνια του θεσμού ομάδων των Πατρών, όπως ο Πετοσφαιρικός Όμιλος Πατρών και η Ένωση Αθλοπαιδιών Πάτρας. Με την είσοδο της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο διεκόπη κάθε αγωνιστική δραστηριότητα όμως μετά τη λήξη του πολέμου (1949) η Ελλάδα έγινε μέλος της FIVB. Πανελλήνια πρωταθλήματα ανδρών άρχισαν να διεξάγονται πάλι στα τέλη της δεκαετίας του '50, ενώ η εθνική κατηγορία ανδρών καθιερώθηκε για πρώτη φορά το 1968-1969. Πανελλήνια Πρωταθλήματα γυναικών διεξάγονται από το 1970, ενώ η εθνική κατηγορία γυναικών καθιερώθηκε το 1982-1983. Τρία χρόνια μετά την είσοδο της Ελλάδας στην FIVB δημιουργήθηκε η πρώτη ελληνική εθνική ομάδα ανδρών (1952).

Ιδιαίτερα μεγάλες επιτυχίες άρχισε να πραγματοποιεί η εθνική ομάδα ανδρών με την έλευση στην Ελλάδα του Πολωνού προπονητή Γέρζυ Βελτς που οδήγησε την ομάδα για πρώτη φορά, από τότε που καθιερώθηκε το σύστημα της προκρίσεως, στην τελική φάση του Ευρωπαϊκού Πρωταθλήματος (Γαλλία 1979). Στις επιτυχίες του Πολωνού τεχνικού συγκαταλέγονται και οι κατακτήσεις κυπέλλων Άνοιξης για πρώτη φορά, καθώς και οι κατακτήσεις Βαλκανικών Πρωταθλημάτων εις βάρος των παραδοσιακά ισχυρών γειτόνων μας, όπως η Βουλγαρία, η Ρουμανία και η Γιουγκοσλαβία.

Το 1987 η Εθνική ομάδα ανδρών, αφού πέρασε από τον προκριματικό όμιλο το Πόρι της Φιλανδίας, κατέκτησε το χάλκινο μετάλλιο στο ευρωπαϊκό πρωτάθλημα νικώντας στον μικρό τελικό της Γάνδης τη Σουηδία με 3-2 σετ. Εθνική ομάδα γυναικών απέκτησε το 1966. Έπαιξε δύο αγώνες με την Τουρκία στους οποίους νίκησε. Μόνιμη, όμως, Εθνική συστάθηκε το 1981, καθώς μέχρι τότε η εθνική έπαιζε μόνο στο Βαλκανικό πρωτάθλημα και μία φορά στο κύπελλο Άνοιξης το 1977. Το 1985 την τεχνική ηγεσία στην εθνική ομάδα γυναικών αναλαμβάνει ο Δημήτριος Φλώρος, οδηγώντας την σε πρόκριση στα τελικά ευρωπαϊκού πρωταθλήματος Ολλανδίας (<http://www.volleyball.gr>).

Μεγαλύτερη επιτυχία της εθνικής γυναικών είναι η κατάκτηση χρυσού μεταλλίου στο κύπελλο Άνοιξης το 1989, νικώντας στην Κωνσταντινούπολη την Τουρκία 3-0 σετ, ένα χρόνο μετά το αργυρό που είχε κερδίσει στον Πειραιά στην ίδια διοργάνωση.

Καλύτερη χρονιά του ελληνικού γυναικείου βόλεϊ είναι το 1991, όπου η εθνική κέρδισε χάλκινο μετάλλιο στο κύπελλο ανοίξεως στο Γκούρ της Ουκρανίας και στους Μεσογειακούς στην Αθήνα. Την ίδια χρονιά η εθνική ομάδα κατακτά την 8<sup>η</sup> θέση στην Ευρώπη και ευρωπαϊκό πρωτάθλημα (<http://www.volleyball.gr>).

### ***Σημαντικότερα γεγονότα***

1895: Επινόηση του Βόλεϊ από το γυμναστή Morgan.

1897: Τυπώνονται οι πρώτοι κανονισμοί στο αθλητικό εγχειρίδιο των Βορειοαμερικανικών ΧΑΝ. Στοιχειώδεις οι κανονισμοί, ασαφείς οι κανόνες: απεριόριστος αριθμός χτυπημάτων, επιτρέπονται 2 προσπάθειες στο σερβίς, ύψος φιλέ 1,98 μέτρα, διαστάσεις γηπέδου 15μ x 7,5μ.

1900: Διάρκεια του σετ στους 21 πόντους. Ύψος φιλέ 2,13μ, περίμετρος μπάλας 62-69εκ.

1912: Καθιερώνεται η υποχρεωτική περιστροφή των παικτών. Ύψος του φιλέ 2,28μ, αριθμός παικτών ποικίλει από χώρα σε χώρα. Διαστάσεις αγωνιστικού χώρου 18,28μ x 10,66μ.

1917: Ύψος φιλέ 2,43μ, διαστάσεις γηπέδου 18,30μ x 10,57μ, η ομάδα αποτελείται από 6 παίκτες και το σετ τελειώνει στους 15 πόντους.

1921: Καθιερώνεται η κεντρική γραμμή.

1922: Καθιερώνονται τα 3 χτυπήματα της μπάλας.

1923: Οι διαστάσεις του γηπέδου γίνονται 18,28μ x 9,14μ με διαίρεση του γηπέδου σε δύο όμοια τετράγωνα με πλευρές 9,14μ και επιτρέπονται οι 6 αναπληρωματικοί παίκτες.

1925: Το σετ τελειώνει όταν μία ομάδα συμπληρώσει τους 15 πόντους και έχει διαφορά 2 πόντων μεταξύ των ομάδων.

1938: Επιτρέπεται το μπλοκ (μετά από πρόταση των Τσέχων).

1947: Ιδρύεται η FIVB (Fédération Internationale de Volleyball) στο Παρίσι.

1948: Διεξάγεται το πρώτο Πανευρωπαϊκό πρωτάθλημα

1949: Οριστική μορφή των κανονισμών. Ύψος φιλέ 2,43 για τους άντρες και 2,24 για τις γυναίκες, βάρος και περιφέρεια μπάλας 250-280γρ και 63-66εκ αντίστοιχα. Διεξάγεται το πρώτο Παγκόσμιο Πρωτάθλημα

1955: Οι Ασιατικές χώρες προσχωρούν στη διεθνή ομοσπονδία και αποδέχονται τους διεθνείς κανονισμούς.

1964: Εισαγωγή στους Ολυμπιακούς Αγώνες του Τόκιο.

1970: Ιδρύεται η Ελληνική Ομοσπονδία Πετοσφαίρισης (Ε.Ο.ΠΕ.).

1974: Τροποποίηση κανονισμών.

1998: Τροποποίηση ορισμένων κανονισμών. Εισαγωγή του παίκτη λίμπερο, το σετ τελειώνει στους 25 πόντους και καταργούνται οι αλλαγές αφού εισάγεται το σύστημα συνεχούς καταμέτρησης (κάθε λάθος φάση πόντος).

### ***Η προπόνηση***

Η προπόνηση είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία που εμπεριέχει τον προπονητή, τους παίκτες και το περιβάλλον (Harrison και συν. 1999). Η προπονητική αυτή διαδικασία, γενικότερα, θεωρείται επιστήμη, αφού δανείζεται γνώσεις από άλλες επιστήμες, όπως η φυσιολογία, η ψυχολογία, η κινητική μάθηση, η βιομηχανική, η ιατρική, η βιοχημεία και οπωσδήποτε είναι απαραίτητη η γνώση του συγκεκριμένου αθλήματος (τεχνικές, τακτικές, στρατηγική) (Ζέτου, 1999; Nash, & Collins, 2006). Είναι μία διαδικασία όπου συνεχώς παίρνονται αποφάσεις (Abraham, Collins & Martindale, 2006), ενώ θεωρείται προπονητική τέχνη όταν αναφέρεται στο ένστικτο ή στην διαίσθηση του προπονητή-τριας (Nash, & Collins, 2006; Jones, 1997).

Θεμελιώδης σκοπός της προπόνησης είναι η βελτίωση της απόδοσης των αθλητών, ενώ ουσιαστικό στοιχείο του προπονητή είναι οι αποτελεσματικές οδηγίες προς τους παίκτες του. Γι' αυτό το λόγο ο αποτελεσματικός προπονητής χρειάζεται να έχει παιδαγωγικές ικανότητες. Αυτές περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την οργάνωση των κατάλληλων ασκήσεων, η παρατήρηση της απόδοσης των αθλητών κατά τη διάρκεια αυτών των ασκήσεων και η παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης σχετικά με την απόδοσή τους (More, McGarry, Partridge & Franks, 1996).

Κατά τη διάρκεια της προπόνησης γίνονται αμέτρητες προσπάθειες, δοκιμάζονται νέες τεχνικές, επεξεργάζονται καλύτερα σχέδια και στρατηγικές τακτικής, ενώ το αποτέλεσμα των προσπαθειών της κρίνεται στον αγώνα, που αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας του αγωνιστικού αθλητισμού. Γι' αυτό άλλωστε και ο σχεδιασμός της προπόνησης γίνεται σύμφωνα με τον ερχόμενο αγώνα. Η Harre (1977) την καθορίζει σαν «την με επιστημονικές και ιδιαίτερα παιδαγωγικές αρχές, καθοδηγούμενη διαδικασία αθλητικής τελειοποίησης, η οποία έχει σαν σκοπό να οδηγεί τους αθλητές σε μεγάλες επιδόσεις με προγραμματισμένη και συστηματική επίδραση στις δυνατότητες και την επιθυμία του αθλητή για επίδοση».

Προπόνηση, άρα, σημαίνει:

- εξάσκηση των σωματικών δυνάμεων των παικτών,
- εκμάθηση της τεχνικής και τακτικής στους παίκτες-τριες,

- συντονισμός όλων των δεξιοτήτων που έχουν σχέση με το άθλημα (Κορώνας, 1984).

Η προπόνηση, ακόμη, είναι ο βασικός δρόμος για την ανάπτυξη της τεχνικής καθώς και την ανάπτυξη και διατήρηση της φυσικής κατάστασης του αθλητή-τριας. Ο προπονητής-τρια για την επίτευξη όλων των ωφελειών της προπόνησης πρέπει να οργανώσει κατάλληλα την προπόνηση. Σ' αυτό θα τον βοηθήσουν γνώσεις σχετικές με την οργάνωση κατάλληλων προπονητικών ενοτήτων (Curtner-Smith, Wallace, & Wang, 1999). Οι παράγοντες που επηρεάζουν το περιεχόμενο και τον τύπο της προπονητικής ενότητας είναι το είδος των αθλητών που συμμετέχουν (αρχάριοι, προχωρημένου ή υψηλού επιπέδου, νέοι ή ενήλικες), η εμπειρία και η πραγματική προπονητική τους κατάσταση.

Η ποιοτική προπόνηση είναι το κλειδί για την ανάπτυξη του κάθε παίκτη-τριας και της ομάδας γενικότερα, όμως ο ρόλος του προπονητή-τριας είναι ποικίλος και πολλές φορές δεν μπορεί να προσδιοριστεί. Τα καθήκοντα του προπονητή-τριας είναι διάφορα και πάρα πολλά όμως ο βασικός του ρόλος είναι η αύξηση της απόδοσης της ομάδας του (Nash, & Collins, 2006).

### ***Ο προπονητής***

Οι προπονητές-τριες υπηρετούν έναν σημαντικό ρόλο ως παιδαγωγοί και ηγέτες στην κοινωνία (Gilbert, 2002). Ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Hollembek, & Amorose, 2005) καθώς εμπλέκονται άμεσα στην προπονητική, η οποία σχετίζεται με την αύξηση της αθλητικής εμπειρίας και επίδοσης σε κάθε επίπεδο και είναι αναμφισβήτητα μία περίπλοκη διαδικασία (Jones, & Turner, 2006; Κουρτεσοπούλου, & Κριεμάδης, 2009).

Ο προπονητής-τρια σε κάθε επίπεδο είναι το κεντρικό πρόσωπο του προπονητικού περιβάλλοντος (Cushion, & Jones, 2001) και γι' αυτό πρέπει να έχει άριστες τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις. Είναι αυτός που εμπνέει θέληση και θάρρος στους παίκτες του και τους ωθεί να πραγματοποιήσουν τα αθλητικά τους όνειρα. Είναι επιστήμονας και ψυχολόγος προκειμένου να διαπλάσει με τέλειο τρόπο το σωματικό και ψυχικό τύπο του αθλητή του. Σύμφωνα με έρευνα των Chen, Chang, Hung, Chen, και Hung (2010) που πραγματοποιήθηκε σε αθλητές επιτραπέζιου τένις υψηλού επιπέδου, προπονητής είναι αυτός που θα αναπτύξει την αυτοπεποίθηση των αθλητών του και θα ελέγξει το στρες τους, ιδιαίτερα σε υψηλότερο επίπεδο. Ενώ προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης θα πρέπει να ενσωματωθούν σε κάθε προπόνηση.

Ο προπονητής-τρια κατά τη διάρκεια της προπόνησης πρέπει:

- να είναι ενθουσιώδης για να βοηθήσει ένα μέτριο αθλητή να ξεπεράσει τον εαυτό του στις αδύνατες του στιγμές,
- να είναι παράδειγμα προς μίμηση,
- να είναι θαρραλέος, υπομονετικός, τακτικός στη δουλειά του, αυστηρός αλλά και δίκαιος, πρόθυμος, οργανωτικός και γενικά ο αρχηγός της ομάδας που θα ξέρει να δίνει τις κατάλληλες λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα,
- να επιδιώκει την αθλητική βελτίωση των αθλητών του,
- να ενδιαφέρεται για την σωματική και ψυχική τους υγεία,
- να προσπαθεί να διαπλάσει το ήθος τους και να δημιουργεί προσωπικότητες,
- να βοηθά στην κατανόηση της πραγματικότητας και όχι στη δημιουργία απατηλών καταστάσεων,
- να γνωρίζει σαν παιδαγωγός ότι η σύγκριση και ο συναγωνισμός σε ορισμένες περιστάσεις καταστρέφει τη συνοχή και την οργάνωση της ομάδας και να ανεβάζει το ομαδικό συναίσθημα,
- να κρατά ψηλά το ενδιαφέρον για προπόνηση, και
- να διαμορφώνει την αντίληψη και να ενισχύει την δύναμη της θέλησής τους.

Κάθε προπονητής-τρια πρέπει να έχει ατομικό πρόγραμμα για κάθε παίκτη (ανάλογα με τις ελλείψεις του). Να είναι ευχάριστος και δημιουργικός καθ' όλη τη διάρκεια της προπόνησης, ώστε οι παίκτες να απολαμβάνουν την προπόνηση. Για όλη την ομάδα αλλά και για κάθε παίκτη ξεχωριστά η προπόνηση πρέπει να παρουσιάζει ενδιαφέρον. Ο προπονητής-τρια πρέπει να οργανώσει έτσι τις προπονήσεις του ώστε να είναι ενδιαφέρουσες και απολαυστικές για όλους τους παίκτες. Οι ασκήσεις πρέπει να έχουν ποικιλία και σκοπιμότητα και να είναι σύμφωνες με τις ικανότητες του κάθε παίκτη ξεχωριστά.

Ο προπονητής-τρια πρέπει να οδηγεί έτσι την ομάδα του, ώστε οι παίκτες του σε κάθε παιχνίδι να είναι και σε καλύτερη κατάσταση. Αυτός πρέπει να προσέχει πάντα την υγεία των παικτών του και μάλιστα σε πολλά σημεία της καθημερινής τους ζωής. Με άλλα λόγια ένας προπονητής-τρια πρέπει να φροντίζει ώστε οι παίκτες του να είναι ικανοί στο παιχνίδι και κάτω από διαφορετικές καταστάσεις να παρουσιάζουν τον καλύτερό τους εαυτό. Σύμφωνα με έρευνα των Jowett, Timson –Katchis, και Adams (2007) η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ γονέα –παιδιού είναι πολύ σημαντική για μία αποτελεσματική σχέση μεταξύ προπονητή –αθλητή. Εάν προπονητής και αθλητής είναι παθιασμένοι με το άθλημά

τους τότε αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να έχουν μία πολύ θετική σχέση μεταξύ τους καθώς μοιράζονται την ίδια αγάπη και έτσι προσπαθούν να φτάσουν στο υψηλότερο επίπεδο ενωμένοι (Lafreniere, Jowett, Vallerand, Donahue, & Lorimer, 2008).

Ο προπονητής-τρια, επομένως, προπονεί παίκτες, οργανώνει μία ομάδα και προσπαθεί να φθάσει στον προβλεπόμενο στόχο. Μ' αυτή την ενέργεια πρέπει να προσπαθεί να αναπτύσσει τους παίκτες πνευματικά και να φροντίζει ώστε να καλλιεργείται το αθλητικό πνεύμα. Ο τελικός σκοπός ενός προπονητή-τριας δεν είναι μόνο να κερδίσει ένα παιχνίδι, αλλά και να διαμορφώνει παίκτες, οι οποίοι να είναι χρήσιμοι και ικανοί από «κοινωνικής άποψης» στο σώμα και στο πνεύμα (Κορώνας, 1984).

Ο προπονητής-τρια, άρα, είναι το άτομο που βρίσκεται επί κεφαλής μίας αθλητικής ομάδας και μεριμνά για τη σύνθεση, απόδοση και την λειτουργία της προπόνησης. Είναι το άτομο που πρέπει να γνωρίζει καλά αυτό που θέλει και που μπορεί να εκτιμήσει την προσπάθεια και τον κόπο που θα χρειαστεί να καταβάλλουν οι παίκτες για να το πετύχει.

Ένα απ' τα σπουδαιότερα προσόντα του, τέλος, είναι η διδακτική του ικανότητα, να είναι σε θέση δηλαδή να κάνει κάθε παίκτη να καταλάβει τι πρέπει να πράξει ακριβώς, για να αποτελέσει ένα ενιαίο σύνολο με τους συμπαίκτες του. Είναι σπουδαίο να γνωρίζεις κάτι, είναι όμως σπουδαιότερο να μπορείς να το διδάξεις και στους άλλους. Ακόμη είναι εκείνος που θα προετοιμάσει τους παίκτες του και θα τους διδάξει κάθε σύστημα τακτικής. Δεν είναι εύκολο να ετοιμάσει μία ομάδα και να την «ρίξει» στον αγώνα με μία ορισμένη τακτική. Να την παρακολουθεί στη διάρκεια του αγώνα να τη διορθώνει και γενικά να την φροντίζει και να καλύπτει τα κενά που παρουσιάζονται στις κατάλληλες στιγμές. Μπορεί να είναι ένας καλός προπονητής στις προπονήσεις του, να μην μπορεί όμως να διευθύνει την ίδια του την ομάδα όταν αγωνίζεται. Αν δεν γνωρίζει τις ψυχολογικές απαιτήσεις και δεν κατέχει την ψυχική εξέλιξη του κάθε παίκτη, θα σπαταλά πολύτιμο χρόνο. Βασικός παράγοντας της επιτυχίας είναι και η ψυχολογική προπόνηση παράλληλα με τη σωματική. Ο συνδυασμός και των δύο οδηγεί τους παίκτες στην επιτυχία.

### ***Η προσωπικότητα του προπονητή***

Ο προπονητής-τρια δεν πρέπει να είναι μόνο καλός γνώστης του αθλήματός του, αλλά πρέπει να μπορεί να μεταδώσει την γνώση του στους παίκτες (Bloom, & Salmela, 2000). Ο προπονητής-τρια πρέπει να γνωρίζει καλά τους παίκτες του, καθώς και τις ιδιαιτερότητές τους. Πρέπει να είναι προσιτός και οι παίκτες να νιώθουν ότι η πόρτα του είναι ανοιχτή οποιαδήποτε στιγμή. Ο προπονητής-τρια πρέπει να κρατά τους παίκτες του σε εγρήγορση πάντα δραστήριους παρέχοντάς τους συνεχώς συνοπτικές οδηγίες.

Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια πρέπει να ελέγχει την ψυχραιμία και την αυτοκυριαρχία του κάθε στιγμή. Μέσα από τη διαδικασία της προπόνησης μεταδίδει στους αθλητές-τριες του ενθουσιασμό και όρεξη για μάθηση. Εξάλλου η συμπεριφορά και το προσωπικό στυλ του προπονητή-τριας, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ενδεχόμενης ψυχολογικής, συναισθηματικής καθώς και θετικής ή αρνητικής επίδρασης για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο άθλημα (Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004). Άλλωστε σύμφωνα με έρευνα των Martin, Rocca, Cavanus, & Weber (2009) η επιθετική συμπεριφορά των προπονητών απέναντι στους αθλητές τους σχετίζεται αρνητικά στην παρακίνηση των αθλητών.

Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα να διδάσκει τις αθλητικές δεξιότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε οι αθλητές να μπορούν να μάθουν, όσο το δυνατόν πιο σωστά και με τη λιγότερη εμπειρία σε αποτυχίες και απογοητεύσεις. Η συστηματική αντιμετώπιση της κατάστασης αυτής έχει ζωτική σημασία, γιατί έτσι οι αθλητές θα γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εκτελούνται οι δεξιότητες, γνώση που περιλαμβάνει πληροφορίες για τις σωστές αλλά και τις λανθασμένες εκτελέσεις τους. Οι πληροφορίες που δέχονται και αναφέρονται στην απόδοσή τους καλούνται ανατροφοδότηση. Χωρίς την ανατροφοδότηση, η συστηματική μάθηση είναι αδύνατη (Christina, & Corcos, 1993).

Σύμφωνα με έρευνα των Abraham και συν. (2006), οι στόχοι που θέτει ο προπονητής κατά τη διάρκεια της περιόδου, απορρέουν από τα αποτελέσματα που θέλει ο ίδιος ή και που πρέπει να έχει η ομάδα του. Κατά την ίδια έρευνα ο προπονητής καλό θα είναι να χρησιμοποιεί σωστά το βοηθητικό του προσωπικό για το καλό των παικτών του.

Κατά την ίδια έρευνα οι γνώσεις που πρέπει να έχει ο προπονητής-τρια είναι:

- Καλή γνώση του αθλήματός του,
- Παιδαγωγικές γνώσεις, δηλαδή να ξέρει πώς να διδάσκει τις δεξιότητες, να είναι καλός στην επικοινωνία και να κατέχει καλά τις απαιτούμενες δεξιότητες, και
- Γνώσεις φυσιολογίας, ψυχολογίας, βιομηχανικής (Abraham και συν. 2006).

Ενώ οι γνώσεις αυτές αποκτούνται μέσω:

- της εκπαίδευσης (ειδικά μαθήματα, σεμινάρια),
- παρατήρησης άλλων αποτελεσματικών προπονητών,
- της δικής τους προπονητικής εμπειρίας, και
- των προϋπαρχόντων προγραμμάτων.

Οι Bloom και Salmela (2000) σε έρευνά τους προκειμένου να μελετήσουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας προπονητής, πήραν συνέντευξη από 16, πολύ ικανούς για τη χώρα τους, προπονητές προερχόμενοι από 4 διαφορετικά αθλήματα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα χαρακτηριστικά του προπονητή αφορούν 3 κατηγορίες. Πρώτον την επιθυμία τους να μαθαίνουν συνεχώς και να εξελίσσονται, δεύτερον να βρίσκουν συνεχώς τρόπους για εκπαίδευση και τρίτον η προσπάθειά τους να βγάλουν τον σωστό χαρακτήρα στην προπόνηση.

Προπονητές-τριες με διαφορετική προσωπικότητα, λένε οι Smoll και Smith (1989), επιδρούν διαφορετικά στην παρακίνηση των αθλητών (Fletcher, 2006). Οι Baric και Bucik (2009) χρησιμοποιώντας το εργαλείο «Task and Ego Goal Orientation in Sport Questionnaire» (CTEOSQ; Barić, & Horga, 2007) διαπίστωσαν ότι αθλητές που προπονήθηκαν δίπλα σε προπονητές που ήταν άμεσοι και με χαμηλό προσανατολισμό στο «εγώ» παρακινήθηκαν περισσότερο σε σχέση με τους αθλητές που προπονήθηκαν δίπλα σε προπονητές όχι άμεσους και με υψηλό προσανατολισμό στο «εγώ». Άλλωστε σύμφωνα με τον Stenling (2010) η συμπεριφορά των προπονητών έχει αντίκτυπο στο κλίμα παρακίνησης των αθλητών.

Ο ρόλος του προπονητή-τριας είναι πολύ ισχυρός, καθοριστικός και σημαντικός κατά τη διάρκεια της προπόνησης, καθώς με την συμπεριφορά του μπορεί να επηρεάσει τους αθλητές του τόσο θετικά όσο και αρνητικά στην εξάσκησή τους και την απόδοσή τους (Cushion, 2008). Συγκεκριμένα, οι σχέσεις μεταξύ προπονητή-τριας και αθλητή-τριας θεωρείται ότι είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της ψυχικής προετοιμασίας των αθλητών και της περαιτέρω απόδοσής τους (Fletcher, 2006; Jowett, & Frost, 2007).

Οι Bloom, Stevens και Wickwire (2003), γνωρίζοντας ότι ο ρόλος του προπονητή είναι ανεκτίμητος για την ανάπτυξη της ομάδας, θέλησαν να εξετάσουν την αντίληψη ικανών προπονητών σχετικά με το χτίσιμο της ομάδας. Το δείγμα αποτέλεσαν 29 κορυφαίοι προπονητές από 5 ανώτερα ινστιτούτα εκπαίδευσης που συνεργάζονται με την ομοσπονδία Καναδικού ενδο – πανεπιστημιακού Αθλητισμού (Canadian Inter –University Sport, CIS). Για την συλλογή των δεδομένων οι ερευνητές μαγνητοσκόπησαν τις συνεντεύξεις που πήραν από τους προπονητές ακολουθώντας έναν συγκεκριμένο οδηγό (Morgan, & Kreuger, 1998). Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν 6 θέματα που θεωρούν σημαντικά οι προπονητές για το χτίσιμο της ομάδας. Τα θέματα και η συχνότητα που παρουσιάστηκαν είναι: 27,9% δραστηριότητες για το χτίσιμο της ομάδας, 24,5% ρόλος και χαρακτηριστικά του προπονητή, 14,1% θεμελιώδη στοιχεία χτισίματος



της ομάδας, 11,7% περιβάλλον της ομάδας, 11,7% εκμάθηση δεξιοτήτων και 10,1% συνοχή, απόδοση.

### ***Ο αποτελεσματικός προπονητής***

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προπονητή-τριας δείχνουν ότι η προπονητική συμπεριφορά έχει σημαντική επίδραση όχι μόνο στην απόδοση και την αγωνιστική συμπεριφορά των αθλητών αλλά επίσης και στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση και υγεία τους (Horn, 2008; Wilson, & Stephens, 2007).

Οι αρμοδιότητες του αποτελεσματικού προπονητή-τριας κατά τη διάρκεια της προπόνησης είναι α) να πληροφορεί τους αθλητές-τριες του για τους σκοπούς και τα επιμέρους στοιχεία της συγκεκριμένης προπόνησης, β) να εξηγεί και να επιδεικνύει τις ασκήσεις, γ) να διδάσκει και να συνδέει τις τεχνικές και τις τακτικές, δ) να εξασφαλίζει τη σωστή πρακτική των ασκήσεων στο κύριο μέρος της προπόνησης, ε) να παρακολουθεί και να παρατηρεί τα προβλήματα φυσικής κατάστασης, τεχνικής και τακτικής που έχουν οι αθλητές, στ) να επικοινωνεί και να μεσολαβεί για τη διόρθωση των κινήσεων των αθλητών δίνοντας και παίρνοντας ερεθίσματα και πληροφορίες, ζ) να χειρίζεται τη μπάλα σε διάφορες καταστάσεις όπου χρειάζεται και η) να ελέγχει την προθέρμανση, την απόδοση στην προπόνηση και τη χαλάρωση (Κασαμπαλής, 2003).

Ο προπονητής-τρια, επομένως για να θεωρηθεί αποτελεσματικός και να κάνει αποτελεσματική προπόνηση, πρέπει να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις για το συγκεκριμένο άθλημα (γνώσεις τεχνικής, τακτικής, στρατηγικής, πάντα σύμφωνα με τις νέες τάσεις του αθλήματος), γνώσεις ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης που απαιτεί το συγκεκριμένο άθλημα, γνώσεις για την οργάνωση και εφαρμογή της προπόνησης, τρόπους επικοινωνίας, διδασκαλίας και τέλος γνώσεις ψυχολογίας (Κασαμπαλής, 2003). Η αντίληψη των προπονητών σχετικά με την τέχνη και τη γνώση της προπόνησης προέρχεται από τρεις περιοχές: επαρκή γνώση για τη δημιουργία ετήσιων και πολυετών πλάνων προπόνησης, επάρκεια σχετικά με τον προσανατολισμό της εξάσκησης και του αγώνα και, τέλος, κατάλληλη εκπαίδευση. Προπονητές-τριες με πανεπιστημιακή εκπαίδευση θεωρούνται πιο ικανοί από τους εμπειρικούς (Santos, Mesquita, Graca, & Rosado, 2010; Curter, & Bloom, 2009).

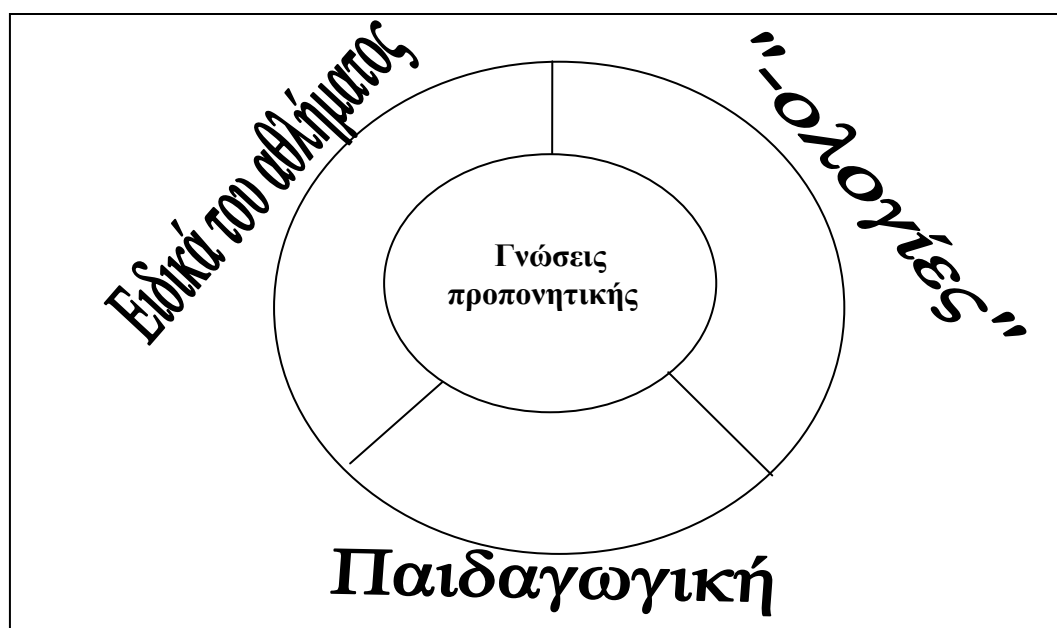
Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ προπονητή-τριας και αθλητών κατά τη διάρκεια των προπονήσεων αυτή γίνεται με μια συγκεκριμένη διαδικασία, που πρέπει να γνωρίζει ο προπονητής-τρια, κατά την οποία απαιτούνται τέσσερα σημαντικά στοιχεία που

είναι: α) ο προπονητής-τρια (πομπός), που με μορφή οδηγιών και κατευθύνσεων μεταβιβάζει τις σκέψεις, τις ιδέες, τη στρατηγική, τη φιλοσοφία και τα συναισθήματά του στους αθλητές, β) τα μηνύματα, που είναι αυτό που ζητά και προσδοκά ο προπονητής-τρια από τους αθλητές-τριες, γ) το μέσο, που θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο μεταβιβάζεται ένα μήνυμα από τον αποστολέα στον αποδέκτη και γι' αυτό ο προπονητής-τρια πρέπει να βρει τα κατάλληλα μέσα (προφορικά, γραπτά ή ηχητικά, ή μη προφορικά-γλώσσα σώματος), για να μεταβιβάσει τα μηνύματα που επιθυμεί στους παίκτες-τριες, και δ) οι αθλητές-τριες (αποδέκτες), στους οποίους μεταβιβάζονται τα μηνύματα του προπονητή-τριας (αποστολέα). Αφού λοιπόν οι αθλητές-τριες λάβουν τα μηνύματα που προέρχονται από τον προπονητή-τρια, στη συνέχεια με τη διανοητική διεργασία τα αποκωδικοποιούν και αντιδρούν ανάλογα (Λάιος, 1999). Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια καλό είναι να χρησιμοποιεί διάφορες ψυχολογικές δεξιότητες ώστε να προετοιμάζει τον αθλητή-τρια για ό,τι έπεται. Σε κάθε προπόνηση, ο στόχος του προπονητή-τριας θα πρέπει να περιέχει πέρα της τεχνικοτακτικής εξάσκησης και της φυσικής προετοιμασίας και την ψυχολογική προετοιμασία. Οι προπονητές-τριες δύναται να μαθαίνουν στους αθλητές τους να θέτουν τους κατάλληλους στόχους και να τους πετυχαίνουν, να μαθαίνουν να εξασκούνται νοερά, να εξασκούν παράλληλα την αυτοσυγκέντρωση και την προσοχή τους και να μάθουν να ελέγχουν με εποικοδομητικό τρόπο τις σκέψεις τους ώστε να μάθουν να σκέφτονται θετικά (Θεοδωράκης, Γούδας, Χρόνη, & Πέρκος, 2003). Ακόμη ο προπονητής-τρια πρέπει να προσπαθήσει να ανεβάσει την αυτοπεποίθηση της ομάδας, και αυτό μπορεί να το πετύχει ενθαρρύνοντάς τους με θετικό λόγο, δείχνοντάς τους εμπιστοσύνη, με λεκτική πειθώ, θέτοντας στόχους για την απόδοση μαζί με την ομάδα και χρησιμοποιώντας ανταμοιβές.

Ο προπονητής-τρια πρέπει να επιβάλλεται με την προσωπικότητά του και να κυριαρχεί ως ηγετική μορφή. Η ωριμότητα, η δίκαιη μεταχείριση, χωρίς διακρίσεις των παικτών, η γνώση του αθλήματος, η συνέπεια στη δουλειά του, η ειλικρίνεια και η αντιμετώπιση του κάθε παίκτη ως άτομο με τη δική του προσωπικότητα είναι μερικά από τα προτερήματα που ανεβάζουν τον προπονητή στη συνείδηση των παικτών. Ο υπεύθυνος προπονητής-τρια πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι καλός παιδαγωγός και καλός δάσκαλος. Πρέπει να είναι εφοδιασμένος με εγκυκλοπαιδικές και ειδικές γνώσεις, με ικανό βαθμό εμπειρίας και με μία προσωπική φιλοσοφία προς το επάγγελμά του (Ζέτου, & Χαριτωνίδης, 2002). Απαιτείται να έχει γνώσεις τακτικής και τεχνικής του αθλήματός του, καθώς και γνώσεις παιδαγωγικής. Χρειάζεται, ακόμη, να κάνει χρήση των «-ολογίων» επιστημών π.χ. ψυχολογία, φυσιολογία, κινησιολογία, κοινωνιολογία προκειμένου να αυξήσει την απόδοση των αθλητών, σύμφωνα με το προπονητικό μοντέλο [Coaching

Model (CM)] των Côte, Salmela, Trudel, Baria, and Russell's (1995). Το μοντέλο φαίνεται ότι προτείνει πως οι προπονητικές γνώσεις είναι αποτέλεσμα αυτών των 3 τύπων γνώσεων (βλ. εικόνα 1.1) (Nash, & Collins, 2006; Carter, & Bloom, 2009; Bloom, & Salmela, 2000; Santos και συν. 2010; Wilson, Bloom, Harvey, 2010).

Ο προπονητής-τρια πρέπει, ακόμη, να είναι ικανός να σχεδιάσει την προπονητική διαδικασία, το πώς δηλαδή θα οργανώσει την διδασκαλία και θα παρουσιάσει τις δεξιότητες, πως θα διαμορφώσει το περιβάλλον και τις συνθήκες εξάσκησης, όπως επίσης ν' αποφασίσει για το ποια στρατηγική καθοδήγησης θ' ακολουθήσει, ώστε να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα στην εκμάθηση, βελτίωση, διατήρηση της κινητικής δεξιότητας και της απόδοσης γενικά των αθλητών του. Τα είδη των ασκήσεων που θα εφαρμόσει ανάλογα με το επίπεδο των αθλητών του, να είναι ικανός να κάνει σωστή κατανομή του χρόνου και να ακολουθεί κάθε φορά τις ανάλογες μεθόδους διδασκαλίας (ολική-μερική, τυχαία-μεταβαλλόμενη) (Κιουμουρτζόγλου, 1993). Σημαντικό σημείο, ακόμη, είναι ποιο από τα τρία στυλ συμπεριφοράς προπονητών (αυταρχικό, υποχωρητικό, συνεργασίας) θα υιοθετήσει προς τους παίκτες του, καθώς αυτό καθορίζει την όλη διδασκαλία (Ζέτου, & Χαριτωνίδης, 2002).



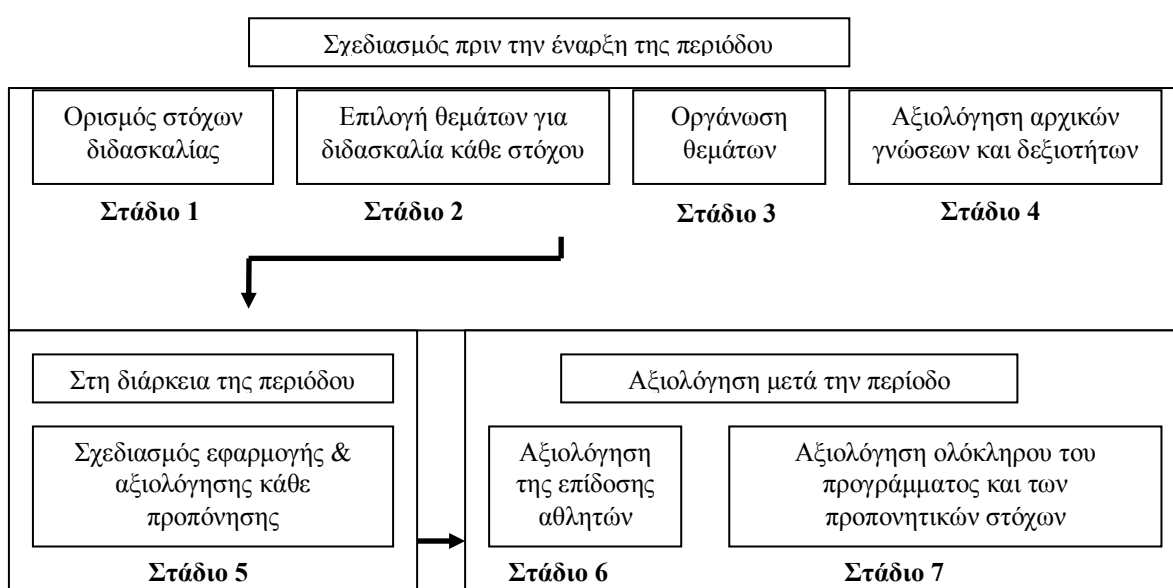
Εικόνα 1.1. Προτεινόμενο μοντέλο γνώσεων στην προπόνηση. Διασκευασμένο από τους Kreber και Cranton (1997).

Η βελτίωση του καθοδηγητικού περιεχομένου, είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με σκοπό την αύξηση της απόδοσης και τη βελτίωση της μάθησης. Η μάθηση επέρχεται σαν αποτέλεσμα εξάσκησης και εμπειρίας και

είναι μια συνεχής διαδικασία που αποτελείται από τρία στάδια: αρχικό (γνωστικό), συνδετικό (ενδιάμεσο ή κινητικό) και τελικό (αυτόνομο), (Fitts, 1964). Κατά τη διάρκεια του γνωστικού σταδίου, ο ασκούμενος-η προσπαθεί να καταλάβει τη φύση της κινητικής δεξιότητας. Κατά τη διάρκεια του ενδιάμεσου σταδίου ο ασκούμενος-η αρχίζει να τροποποιεί ή να προσαρμόζει, όταν χρειάζεται το κινητικό πρότυπο. Κατά τη διάρκεια της αυτόνομης φάσης, η εκτέλεση της κίνησης γίνεται περισσότερο αυτόματη και η προσοχή μπορεί να κατευθυνθεί κάπου αλλού.

Τα στάδια της εικόνας 1.2 βοηθούν στην αφομοίωση της θεωρίας της διδασκαλίας και της μάθησης στην προπόνηση. Παρουσιάζεται ένα σύνολο εκπαιδευτικών υπευθυνοτήτων και αποτελείται από 7 στάδια, τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μία τυπική περίοδο εξάσκησης (Christina, & Corcos, 1993).

Το διδακτικό πρόγραμμα δεν πρέπει να έχει μία αυστηρή και άκαμπτη δομή, που να μην έχει σχέση με τους ατομικούς ρυθμούς μάθησης των αθλητών και τους προσωπικούς τους στόχους. Προκειμένου να διατηρηθεί ένας βαθμός ευελιξίας στην προπόνηση, πρέπει να υπολογίσει ο προπονητής-τρια ένα χρονικό διάστημα όπου οι αθλητές-τριες θα εξασκούνται σε δεξιότητες που θα επιλέξουν οι ίδιοι. Σκόπιμο είναι να τροποποιηθεί η προπόνηση εάν γίνει αντιληπτό ότι οι αθλητές δεν βελτιώνονται με το ρυθμό που έχει υπολογιστεί. Δεν υπάρχει περίπτωση όλοι οι αθλητές-τριες να μάθουν όλες τις δεξιότητες που έχουν προγραμματιστεί, γιατί ο καθένας έχει διαφορετικό ρυθμό μάθησης (Christina, & Corcos, 1993).



Εικόνα 1.2 Οι διδακτικές ευθύνες του προπονητή για μία περίοδο.

Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια πρέπει να είναι ικανός να προσαρμόζει την προπόνηση στις ανάγκες του κάθε αθλητή-τριας του. Ο Earls (1983) υποστηρίζει ότι «λίγοι προπονητές... πραγματικά διδάσκουν διαφορετικά τις δεξιότητες σε κάθε αθλητή τους». Ακόμη, «υπάρχουν λίγα στοιχεία ότι οι συνηθισμένες οδηγίες είναι θετικά συνδεδεμένες με τη μάθηση και την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων για τους περισσότερους αθλητές». Ο μη αποτελεσματικός προπονητής-τρια δουλεύει χωρίς καμία αναφορά στα προπονητικά μοντέλα και εναλλακτικά, βασίζει την προπόνησή του σε συναισθήματα, στην διαίσθηση, στους αγώνες και σε προηγούμενες εμπειρίες (Cross, 1995; Saury, & Durand, 1998; Gilbert, & Trudel, 2001; Cushion, Armour, & Jones, 2003; Jones, Armour, & Potrac 2004).

Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια πρέπει να γνωρίζει ότι η συνοχή είναι το κεντρικό και κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη της ομάδας (Zander, 1975), ότι είναι θεμελιώδες της συστατικό και πρέπει να την αναπτύξει μέσα στην ομάδα. Εάν η συνοχή είναι το τελικό επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε το χτίσιμο της ομάδας είναι μία διαδικασία που διευκολύνει την ανάπτυξη. Το χτίσιμο της ομάδας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενίσχυση ή βελτίωση της ομάδας (Carron, & Hausenblas, 1998). Όταν το χτίσιμο της ομάδας είναι επιτυχημένο, θεωρείται ότι η ομαδικότητα είναι ανεπτυγμένη και οδηγεί στην αύξηση της ομαδικής απόδοσης. Ο προπονητής-τρια είναι αυτός που καθορίζει το χτίσιμο της ομάδας, και κατά τον Yukelson (1997) υπάρχουν 7 τρόποι με τους οποίους ο προπονητής-τρια επηρεάζει τη λειτουργικότητα της ομάδας: α) γνωρίζοντας τον κάθε παίκτη-τριας ως ατομική προσωπικότητα, β) αναπτύσσοντας την περηφάνια στα μέλη της ομάδας και την έννοια της ομοιότητας, γ) αναπτύσσοντας έναν περιεκτικό ομαδικό σκοπό, δ) εξασφαλίζοντας εκτίμηση του σκοπού, ε) διασαφηνίζοντας τις προσδοκίες για τον κάθε ρόλο, στ) θέτοντας τον χρόνο για τις συναντήσεις της ομάδας και ζ) συστήνοντας συμβουλές για τους παίκτες.

Ο προπονητής-τρια, για να θεωρηθεί αποτελεσματικός, πρέπει καθ' όλη τη διάρκεια της προπόνησης να ασχολείται με την παρουσίαση ή ανάλυση των νέων δεξιοτήτων και να μη μιλά πάρα πολύ γιατί στο τέλος οι αθλητές-τριες κουράζονται και δεν τον παρακολουθούν με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος από την προπόνηση ούτε να φλυαρεί χωρίς λόγο, μεταφέροντας στους αθλητές-τριες πληροφορίες που δεν τους βοηθούν καθόλου στον τρόπο εκτέλεσης της δεξιότητας (Christina, & Corcos, 1993).

Η εκμάθηση μίας νέας δεξιότητας είναι μία συνεχής διαδικασία που αποτελείται από 3 στάδια, το αρχικό, ενδιάμεσο και τελικό, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Στο αρχικό

στάδιο μάθησης, κατά την ανάπτυξη του κινητικού προγράμματος, μία σύντομη προφορική εισαγωγή μπορεί να προετοιμάσει θετικά τους αθλητές-τριες ώστε να μάθουν τη δεξιότητα που πρόκειται να παρουσιαστεί. Πρέπει, ο προπονητής-τρια, να κερδίσει τόσο την προσοχή των αθλητών, δίνοντάς τους πληροφορίες για τη δεξιότητα που πρόκειται να διδαχθούν, όσο και το ενδιαφέρον τους γι' αυτήν, παρουσιάζοντάς τους, π.χ., ένα σημαντικό λόγο για τον οποίο αξίζει να μάθουν τη νέα δεξιότητα. Μετά από σύντομη παρουσίαση πρέπει να γίνει επίδειξη και ανάλυση της δεξιότητας. Με την επίδειξη πρέπει να καταλάβουν πως αυτή εκτελείται, ενώ με την ανάλυση των κινήσεων η προσοχή των αθλητών πρέπει να στραφεί στα λίγα βασικά σημεία τα οποία απαιτούν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια της επίδειξης. Εάν η εισαγωγή, η επίδειξη και η ανάλυση γίνουν σωστά, τότε ο αθλητής-τρια θα έχει μία ολοκληρωμένη αρχική ιδέα για το πως να εκτελέσει ο ίδιος τη δεξιότητα. Η κατανόηση της δεξιότητας θα επιτρέψει στον αθλητή-τρια να φτιάξει ένα κινητικό πρόγραμμα (μία καθορισμένη σειρά από οδηγίες, την οποία ακολουθεί το νευρικό και μυϊκό σύστημα του αθλητή-τριας για να παράγει με επιτυχία τις κινήσεις που αποτελούν τη δεξιότητα) και μία νοερή αναπαράσταση, που είναι κατάλληλα για τον έλεγχο της δεξιότητας. Κατά το ενδιάμεσο στάδιο μάθησης της δεξιότητας, για να είναι αποτελεσματική η προπόνηση, πρέπει ο προπονητής-τρια να έχει εξασφαλίσει ότι οι αθλητές-τριες α) έχουν κίνητρο για μάθηση, β) συγκεντρώνουν την προσοχή τους στα σχετικά σημεία –κλειδιά ή τις στρατηγικές, γ) έχουν πάρει ανατροφοδότηση για το ποια μέρη εκτελούν σωστά και ποια όχι, και με ποιο τρόπο μπορούν να διορθώσουν τα λάθη αυτά και δ) ότι οι αθλητές-τριες ενθαρρύνονται στην προσπάθειά τους να μάθουν κάτι που μπορεί να προέλθει από την εμπειρία της σωστής εκτέλεσης ή από την ανατροφοδότηση του προπονητή ή των συναθλητών. Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, ο προπονητής-τρια πρέπει να βελτιώσει την απόδοση, και για να το πετύχει αυτό πρέπει να βελτιώσει την ακρίβεια, την σταθερότητα, να μειώσει την ενεργειακή δαπάνη, να αυξήσει την ταχύτητα και τον συγχρονισμό, να αυξήσει την αυτοματοποίηση, την ικανότητα πρόβλεψης, να μειώσει τον αυτοδιάλογο και να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των αθλητών. Στο τελικό στάδιο μάθησης, βασική ευθύνη του προπονητή είναι να κινήσει το ενδιαφέρον των αθλητών στην βελτίωση της απόδοσής τους σε επίπεδο τέτοιο ώστε να πλησιάσει σ' αυτή που απαιτείται για την εκτέλεσή της δεξιότητας σε αγωνιστικές συνθήκες (Christina, & Corcos, 1987).

Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια, ακόμη, πρέπει να προσέξει την οργάνωση της παρουσίας της δεξιότητας. Στο εισαγωγικό μέρος να αναφέρεται στο τι πρόκειται να μάθουν οι αθλητές-τριες και γιατί είναι σημαντικό να το μάθουν. Να προετοιμάζει,

δηλαδή, τους αθλητές-τριες για το τι θα περιλαμβάνουν η ανάλυση και η επίδειξη. Σημαντικό είναι να κερδίσει την προσοχή των αθλητών. Είναι γνωστό ότι η προσοχή, ιδιαίτερα των νεαρών αθλητών, διασπάται πολύ εύκολα, ενώ δεν έχουν και την ικανότητα να διατηρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα την προσοχή τους συγκεντρωμένη, κυρίως όταν το θέμα που τους παρουσιάζεται δεν τους προκαλεί ενδιαφέρον. Στην πραγματικότητα, ένας από τους βασικούς προπονητικούς στόχους του αποτελεσματικού προπονητή-τριας είναι να μάθει τους αθλητές του να διατηρούν την προσοχή τους. Για μια επιτυχημένη παρουσίαση απαιτείται να κερδίσει από την πρώτη στιγμή το ενδιαφέρον και την προσοχή τους και στη συνέχεια να καταφέρει να παραμείνουν συγκεντρωμένοι καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης. Ο προπονητής-τρια, ακόμη, πρέπει να προσέξει στην τοποθέτηση των αθλητών του στο χώρο κατά την παρουσίαση της δεξιότητας. Να εξασφαλίσει ότι όλοι να μπορούν να βλέπουν και να ακούν το ίδιο καλά. Πρέπει να φροντίσει ώστε στο οπτικό πεδίο των αθλητών να μην υπάρχει κάτι που θα τους αποσπά την προσοχή. Θα πρέπει να έχει προνοήσει και να έχει έτοιμες λύσεις για όλα τα πιθανά προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν. Εφόσον οι αθλητές-τριες τοποθετηθούν σωστά στον χώρο, ξεκινά η παρουσίαση, που πρέπει να είναι απλή, σύντομη και ξεκάθαρη. Μπορεί να τους προετοιμάσει και νοερά για την δεξιότητα που πρόκειται να διδαχθούν.

Σημαντικός είναι και ο τρόπος που παρουσιάζει την δεξιότητα ο προπονητής-τρια καθώς θα επηρεάσει το πόσο καλά θα την μάθουν οι αθλητές-τριες. Πολλή προσοχή χρειάζεται και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, να είναι απλό και να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό επίπεδο που έχει απέναντί του ο προπονητής-τρια. Πρέπει να βρει τις κατάλληλες λέξεις για την παρουσίαση κάθε δεξιότητας. Να συνδέσει αυτό που διδάσκει με γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν οι αθλητές-τριες. Πριν την εκμάθηση μίας πολύπλοκης δεξιότητας να κάνει μία προφορική προπαρασκευή, χρησιμοποιώντας απλές λέξεις για να βοηθήσει τους αθλητές του να θυμούνται τι πρέπει να κάνουν. Εφόσον η συσχέτιση αυτή επιτευχθεί, τότε οι λέξεις αυτές (λέξεις –κλειδιά) θα χρησιμοποιηθούν ως αναγνωριστικά των επόμενων βημάτων της δεξιότητας. Μετά την παρουσίαση της δεξιότητας, θα αναλυθεί στους αθλητές πώς θα την εκτελέσουν (Christina, & Corcos, 1987).

Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα να διδάσκει τις αθλητικές δεξιότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε οι αθλητές-τριες να μπορούν να μάθουν, όσο το δυνατόν πιο σωστά και με τη λιγότερη εμπειρία σε αποτυχίες και απογοήτευση. Σ' αυτό θα βοηθήσει και η κατάλληλη ανατροφοδότηση, οι πληροφορίες, δηλαδή, που δέχονται οι αθλητές-τριες και αναφέρονται στην απόδοσή τους.

Η ανατροφοδότηση πρέπει να τους παρέχει και πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να διορθώσουν τα λάθη τους και θα ενισχύσουν τη σωστή εκτέλεση της δεξιότητας (Λάιος, 1999). Η πρόσθεση συγκεκριμένων οδηγιών στην ανατροφοδότηση βελτιώνει την απόδοση των αθλητών. Προτιμότερη είναι η θετική ανατροφοδότηση, ωστόσο αν χρειαστεί να δοθεί διορθωτική ή αρνητική ανατροφοδότηση, τότε καλύτερα να δοθεί ατομικά ώστε μόνο αθλητής και προπονητής να το γνωρίζουν. Χωρίς την ανατροφοδότηση, η συστηματική μάθηση είναι αδύνατη. Όταν η ανατροφοδότηση λειτουργεί ως γνώση και πληροφορία, συνήθως μεταφέρει ένα μήνυμα στους αθλητές σχετικά με:

- Το αποτέλεσμα της προσπάθειας τους (γνώση του αποτελέσματος)
- Την αίσθηση που αφήνει η εκτέλεση των κινήσεων (κιναισθητική ανατροφοδότηση)
- Τον εντοπισμό των σημείων της δεξιότητας, που εκτελέστηκαν σωστά και εκείνων που εκτελέστηκαν λανθασμένα (γνώση απόδοσης)
- Τα αίτια των λαθών και την ανάλυσή τους
- τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην τεχνική για τη διόρθωση λαθών
- τους λόγους, που οδήγησαν στην επιλογή αυτών των συγκεκριμένων αλλαγών.

Σύμφωνα με τους Van der Mars και Darst (1988) η οδηγία για να είναι αποτελεσματική πρέπει να περιλαμβάνει 2-3 πληροφορίες το λεπτό και σε αναλογία 2:1 ή 3:1 θετική προς αρνητική ανατροφοδότηση. Οι Martin και Hrycaiko (1983), ωστόσο, προτείνουν ότι η αναλογία πρέπει να είναι 4:1 θετική προς αρνητική ανατροφοδότηση.

Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια πρέπει να γνωρίζει ότι, ο κάθε αθλητής-τρια εκτελεί την κάθε δεξιότητα με έναν μοναδικό τρόπο. Ο προπονητής-τρια, όμως, που έχει καταλάβει τις βασικές αρχές της εκτέλεσης μιας δεξιότητας, θα πρέπει να είναι ικανός να βοηθήσει τους αθλητές του να βελτιώσουν την τεχνική τους παρά τις ατομικές διαφορές που θα έχουν. Κατά την ανάλυση της τεχνικής πρέπει να συγκρίνει την παρατηρούμενη τεχνική με την σωστή και να εντοπίσει ένα λάθος κάθε φορά και τον τρόπο διόρθωσής του (Christina, & Corcos, 1987).

Ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια, τέλος, γνωρίζοντας την επιστήμη της καθοδήγησης μπορεί να οδηγήσει την ομάδα του σε υψηλότερο αγωνιστικό επίπεδο, βοηθώντας τους παίκτες του να ξεπεράσουν τις δυνατότητές του και κάνοντας την καθοδήγηση πιο ελκυστική, πιο διασκεδαστική για τους ίδιους. Όλοι οι προπονητές-τριες πρέπει να φιλοδοξούν να γίνουν καλύτεροι και αποτελεσματικότεροι, έτσι ώστε να παρακινήσουν και τους αθλητές τους να γίνουν καλύτεροι. Τέλος, σχετικά με την διεξαγωγή της προπόνησης, ο προπονητής-τρια πρέπει να είναι ήδη στο γήπεδο όταν



φτάσουν οι αθλητές-τριες, να προσπαθήσει να αναπτύξει σωστές συνήθειες (πειθαρχία), να δείχνει ότι είναι καλά οργανωμένος και ότι ξέρει τι κάνει, να αναφέρει τα θέματα της προπόνησης και να επιστήσει την προσοχή σε ουσιώδη σημεία και ειδικές λεπτομέρειες, να βεβαιωθεί ότι οι αθλητές κατανοούν τα βασικά σημεία της προπόνησης, να δώσει στους αθλητές-τριες να καταλάβουν ότι η συγκεκριμένη προπόνηση αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου πλάνου, να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα κλίμα όπου οι αθλητές θα μπορούν να αρχίσουν να προπονούνται ικανοποιητικά δια μέσου της σωστής επικοινωνίας και τέλος να τελειώνει την προπόνηση με μια ευχάριστη παρατήρηση (Κασαμπαλής, 2003).

Η δουλειά του προπονητή-τριας είναι πολύ σκληρή και επίπονη και αυτό μπορεί να το πιστοποιήσει κάθε προπονητής-τρια (Jones, & Wallace, 2005), ενώ θα πρέπει συνεχώς να βελτιώνει τις γνώσεις του καθώς η ανάπτυξη των αθλητών είναι μία διαρκής διαδικασία (Trninic, Papic, & Trninic, 2009). Ο ρόλος του άλλωστε είναι πολυδιάστατος. Ανεξάρτητα από την ηλικία ή το επίπεδο των αθλητών του, ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια απαιτείται α) να είναι άριστος γνώστης των τεχνικών και τακτικών του αθλήματός του, β) να δομεί σωστά την προπόνησή του και να δίνει ανατροφοδότηση και γ) να δημιουργεί το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα το οποίο δεν θα αποσκοπεί μονάχα στην μεγιστοποίηση της απόδοσης αλλά και στην ανάπτυξη ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αθλητών τα οποία θα τους είναι χρήσιμα όχι σαν αθλητές αλλά και σαν άνθρωποι. Ο προπονητής-τρια, επομένως, επηρεάζει την απόδοση και την γνωστική και συναισθηματική εμπειρία των αθλητών του και αυτό είναι εμφανές σε όποιον ασχολείται ή απλώς παρακολουθεί ανταγωνιστικά παιχνίδια (Trninic και συν. 2009).

Κάποιες στρατηγικές που καλό είναι να ακολουθεί ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια είναι (Amorose, 2007):

- να βοηθά τους αθλητές του να αναπτύσσουν και να διατηρήσουν αληθινές σχέσεις με τους συναθλητές τους,
- είναι σημαντικό να αναπτύξει με τους αθλητές του πολύ καλές σχέσεις που να στηρίζονται στην φροντίδα, την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό. Να τους παροτρύνει να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με την προπόνηση ή τον αγώνα, να τους συμπεριφέρεται σαν ίσους και να πείσει τους ότι έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους,
- να τους ακούει προσεκτικά και να λαμβάνει υπόψη του τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους όταν πρέπει να πάρει κάποιες αποφάσεις,

- ρόλος του προπονητή-τριας είναι να εμπλέκει τους σημαντικούς άλλους (γονείς, φίλους κλπ) των αθλητών του και να τους βοηθά να αναγνωρίζουν, να ενισχύουν και να συμπαραστέκονται στους αθλητές

Η συμβολή, επομένως, του αποτελεσματικού προπονητή-τριας στην ανάπτυξη των αθλητών περιλαμβάνει την βελτίωση τόσο της προσωπικότητας των αθλητών όσο της γνώσης τους για το άθλημά τους (Trninić και συν. 2009).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός προπονητής-τρια, μελέτησαν οι Côté και συν. (1995) που δημιούργησαν ένα θεωρητικό μοντέλο. Προκειμένου να ανακαλύψουν τη δομή των προπονητικών γνώσεων των προπονητών, πήραν συνέντευξη από 17 κορυφαίους Καναδούς προπονητές γυμναστικής. Μία επαγωγική ανάλυση των δεδομένων κατέληξε ότι το προπονητικό μοντέλο αποτελείται από 3 κύρια χαρακτηριστικά (συναγωνισμός, οργάνωση και εκγύμναση) και 3 περιφερειακά που περιλαμβάνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προπονητών.

Σε έρευνά τους οι Wilson και Stephens (2007) διαπίστωσαν ότι οι προπονητές, αθλητών υψηλών προσδοκιών, είχαν μεγαλύτερες απαιτήσεις απ' αυτούς, κάνανε περισσότερη δουλειά, ήταν πιο προσανατολισμένοι οι στόχοι και παρείχαν λιγότερη αρνητική ανατροφοδότηση αναφορικά με των αθλητών με χαμηλότερες προσδοκίες.

Οι Côté και Sedwick (2003), προσπάθησαν να αναπτύξουν ένα περιληπτικό περίγραμμα αποτελεσματικών στρατηγικών και συμπεριφορών που εφαρμόζουν Καναδοί ικανοί προπονητές κωπηλασίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 10 Καναδοί ικανοί προπονητές Κωπηλασίας και 10 εκλεκτοί κωπηλάτες. Οι ερευνητές πήραν συνέντευξη τόσο από τους προπονητές όσο και από τους αθλητές. Οι ερωτήσεις που απευθυνόταν στους προπονητές αφορούσαν την συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα αλλά και την οργανωτικότητά τους, ενώ οι ερωτήσεις που έθεσαν στους αθλητές είχαν σχέση με τις αντιλήψεις των αθλητών σχετικά με την συμπεριφορά των προπονητών τους. Οι κατηγορίες καθώς και η συχνότητα της εμφάνισής τους κατά την εξαγωγή των δεδομένων, ήταν α) χτίσιμο αυτοπεποίθησης των αθλητών 24,3%, β) αναγνώριση ατομικών διαφορών 17%, γ) αποτελεσματική εκμάθηση δεξιοτήτων 15,7%, δ) διευκόλυνση στον καθορισμό στόχων 12,9%, ε) μακροχρόνιο πλάνο εξάσκησης 11,1%, στ) καλλιέργεια αμοιβαίας συμπάθειας με κάθε αθλητή 10,6% και ζ) δημιουργία θετικού περιβάλλοντος εξάσκησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Smith, Smoll, και Hunt (1977) έδειξαν ότι οι αθλητές ανταποκρίνονται πιο ευνοϊκά σε προπονητές που η συμπεριφορά τους είναι κατά ένα μεγάλο ποσοστό υποστηρικτική και βασίζονται στις οδηγίες. Επίσης, έρευνα των

Smith και Smoll (1990) έδειξε ότι νεαροί αθλητές προτιμούν προπονητές οι οποίοι τους ενθαρρύνουν στα λάθη τους και τους δίνουν τεχνικές οδηγίες. Γενικά, οι προπονητές δεν γνωρίζουν πώς συμπεριφέρονται κατά τη διάρκεια της προπόνησης σύμφωνα με τους Smith, Smoll, και Curtis (1978).

Οι Κουρτεσοπούλου και Κριεμάδης (2009) θέλησαν να διερευνήσουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις Ελληνίδων αθλητριών με άνδρες και γυναίκες προπονητές σχετικά με τους τρόπους που επικοινωνούν μεταξύ τους και τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν κατά τη συνεργασία τους. Το δείγμα αποτέλεσαν αθλήτριες από ομαδικά και ατομικά αθλήματα, ενώ για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι αθλήτριες νιώθουν πιο άνετα με άντρες προπονητές γιατί πιστεύουν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν πιο εύκολα μαζί τους.

### ***Η συστηματική παρατήρηση***

Η μελέτη της συμπεριφοράς των προπονητών με τη βοήθεια της συστηματικής παρατήρησης είναι μία σημαντική μεθοδολογία έρευνας στην περιοχή του αθλητισμού. Η συστηματική παρατήρηση είναι μία αναλυτική μέθοδος κατά την οποία ο ερευνητής παρατηρεί γεγονότα και συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της προπόνησης, στο φυσικό περιβάλλον του προπονητή και όχι σε κάποιο εργαστήριο. Ενώ, χρησιμοποιώντας κάποιο εργαλείο μέτρησης, καταγράφει και αναλύει τα παρατηρήσιμα αυτά γεγονότα και τις συμπεριφορές. Οι πληροφορίες αυτές που θα καταγράψει είναι έγκυρες και αξιόπιστες για μία προπόνηση. Η διαδικασία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον καθώς και σε αθλητικούς οργανισμούς. Χρησιμοποιείται για να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με επιτυχημένες συμπεριφορές του προπονητή κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Σκοπός της είναι να βρει ποιες αλλαγές πρέπει να γίνουν σε συμπεριφορές και καταστάσεις για την περαιτέρω βελτίωση (More, & Franks, 1996).

Μολονότι οι τεχνικές συστηματικής παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν αρχικά σε σχολικές τάξεις προκειμένου να πραγματοποιηθεί συλλογή πληροφοριών σχετικά με την μαθησιακή διαδικασία (Curtner-Smith και συν. 1999), παρουσιάστηκε αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη τεχνικών παρατήρησης, που να μπορούν να εφαρμοστούν στο αθλητικό/προπονητικό περιβάλλον (Segrave, & Ciancio, 1990). Η συστηματική παρατήρηση των προπονητών έχει χρησιμοποιηθεί για να αναλύσει τις πτυχές της συμπεριφοράς τους, όπως η συχνότητα της ανατροφοδότησης, η παροχή πληροφοριών και οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τους προπονητές (Jones, Housner, & Kornspan,

1997). Επίσης, οι τεχνικές συστηματικής παρατήρησης χρησιμοποιούνται στην μελέτη της συμπεριφοράς προπονητών διαφορετικού επιπέδου και διαφορετικών αθλημάτων (Segrave, & Ciancio, 1990).

Η συστηματική παρατήρηση παρέχει γνώσεις σχετικά με την προπονητική διαδικασία, ωστόσο, τα ευρήματα είναι περιορισμένα λόγω της φτωχής φύσης των εργαλείων παρατήρησης που έχουν χρησιμοποιηθεί. Επιπλέον, οι Jones και συν. (1997, σελ. 455) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, “για να αντιληφθεί κανείς πλήρως το φαινόμενο που λέγεται προπόνηση, καθίσταται επιτακτική ανάγκη οι άμεσες τεχνικές παρατήρησης να συμπληρώνονται από μεθόδους για τη διερεύνηση της διαδικασίας σκέψης των προπονητών” (Fletcher, 2006).

Η αποτελεσματικότητα του προπονητή, επομένως, μπορεί να εκτιμηθεί και να μετρηθεί με συστηματική παρατήρηση της προπόνησης. Όπου ενώ και κατά τον Van der Mars (1989) είχε χρησιμοποιηθεί σε διάφορες επιστήμες, στην Φ.Α., ωστόσο, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1960. Με δειλά –δειλά βήματα, αρχικά, κυρίως για να διαπιστώσει τι τελικά κάνουν οι προπονητές και τι οι αθλητές τους. Σύμφωνα με τους Darst, Mancini και Zakrajsek (1983), «μέσω της συστηματικής παρατήρησης και ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες και διαδικασίες, μπορεί κάποιος να παρατηρήσει, να καταγράψει και να αναλύσει διάφορες αλληλεπιδράσεις».

Επιγραμματικά, λοιπόν, η προπόνηση καταγράφεται μέσω διαφόρων εργαλείων μέτρησης ή μέσω ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της προπόνησης και του προπονητή. Μέσω της παρατήρησης μπορεί να μελετηθεί ο τρόπος διδασκαλίας των δεξιοτήτων, τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο προπονητής καθώς και η αποτελεσματικότητά τους (Pereira, Mesquita, & Graca, 2009) και η συμπεριφορά του απέναντι στους αθλητές.

### ***Η βιντεοσκόπηση***

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για δώσει κανείς ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση του ασκούμενου, είναι διαμέσου των διάφορων μηχανημάτων εγγραφής, που συλλαμβάνουν τα βασικά σημεία της κίνησης. Στη συνέχεια αυτές οι εγγραφές μπορούν να χρησιμεύσουν σαν ανατροφοδότηση (Schmidt, 1993).

Η βιντεοσκόπηση είναι ένα πολύ διαδεδομένο μέσο για ανατροφοδότηση. Στη δεκαετία του 1960, αμέσως μόλις κυκλοφόρησαν στην αγορά τα βίντεο, οι προπονητές της γυμναστικής τα χρησιμοποίησαν για να δίνουν ανατροφοδότηση για τις προπονήσεις αλλά

και για να καταγράψουν την απόδοση στους αγώνες. Η βιντεοσκόπηση έλυσε πολλά από τα προβλήματα των φίλμς που χρησιμοποιούνταν νωρίτερα: την ανατροφοδότηση για την εκτέλεση μπορούσαν να τη δουν οι ασκούμενοι μόλις λίγα δευτερόλεπτα αφού γύριζαν πίσω την κασέτα και στην επανάληψη φαινόταν η δυναμική της κίνησης με κάθε λεπτομέρεια (Schmidt, 1993).

Η χρήση του βίντεο ως πηγή ανατροφοδότησης και ως εργαλείο έρευνας είναι μία καινοτόμος μέθοδος που βοηθάει την ανακάλυψη σε βάθος γνωστικών όψεων της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, από έρευνες με συστηματική παρατήρηση της προπόνησης είναι περιορισμένα λόγω της φτωχής φύσης των εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί (Fletcher, 2006).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, παρουσιάζεται μία πληθώρα εφαρμογών των συστημάτων βίντεο-ανάλυσης στα ομαδικά αθλήματα. Η βοήθεια η οποία προσφέρεται από τα συστήματα αυτά έχει να κάνει κυρίως με την εκτίμηση τακτικών σχημάτων της ίδιας της ομάδας ή με την «κατασκοπεία» και την παρατήρηση ανάλογων σχημάτων μελλοντικών αντιπάλων ή ακόμη και για εκμάθηση δεξιοτήτων. Έχει χρησιμοποιηθεί βίντεο-ανάλυση, ωστόσο, και σε πολλές εργασίες είτε για να εκτιμηθεί η λειτουργία της σαν μέσο ανατροφοδότησης είτε για να μελετηθεί η διαδικασία της προπόνησης.

Βίντεο -ανάλυση χρησιμοποιείται και σε ατομικά αθλήματα, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι, συγκεκριμένα, στο γκολφ χρησιμοποιείται συχνά με σκοπό να βοηθήσει στην διδασκαλία. Οι Guadagnoli, Holkomb και Davis (2002) σε έρευνά τους προσπάθησαν να μελετήσουν την επιρροή του βίντεο ως ανατροφοδότηση σε σχέση με τις λεκτικές οδηγίες κατά την εκμάθηση δεξιοτήτων του γκολφ. Για το σκοπό αυτό χωρίσανε μία ομάδα 30 ατόμων σε 3 υποομάδες όπου η 1<sup>η</sup> λάμβανε ανατροφοδότηση με βίντεο, η 2<sup>η</sup> λεκτική από τον προπονητή τους και η 3<sup>η</sup> χωρίς ανατροφοδότηση. Και οι τρεις υποομάδες βρισκόταν στο ίδιο επίπεδο σύμφωνα με την αρχική μέτρηση. Μετά από δύο βδομάδες εξάσκησης με διαφορετικό τρόπο η κάθε υποομάδα, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι 2 πρώτες είχαν καλύτερα αποτελέσματα με την πρώτη να τα έχει καταφέρει περισσότερο.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Stewart και Bengier το 2001 προκειμένου να αναλύσουν τη συμπεριφορά 4 κολεγιακών προπονητών βόλεϊ που συμμετέχουν σε καλοκαιρινή κατασκήνωση κοριτσιών λυκείου, ερεύνησαν επιλεγμένες συμπεριφορές και τον χρόνο που ξοδεύεται για την οργάνωση της προπόνησης, τις οδηγίες που παρέχονται και την εξάσκηση, μαγνητοσκοπώντας τις προπονήσεις 4 ημερών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο περισσότερος χρόνος ξοδεύεται στην εξάσκηση, ότι δίνουν θετική ανατροφοδότηση και γενικό έπαινο, χρησιμοποιούν τα ονόματα των αθλητών τους συχνά

και εμπλέκουν τους παίκτες στην προπόνηση κάνοντάς τους ερωτήσεις. Η μελέτη αυτή παρείχε καινούριες πληροφορίες αναφορικά με τη συμπεριφορά των προπονητών κατά τη διάρκεια της προπόνησης.

Ο Fletcher, (2006) κατά την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής, μελέτησε πώς η σχέση προπονητή –αθλητή αμέσως πριν τον αγώνα επηρεάζει την προετοιμασία αθλητών καλαθοσφαίρισης. Για την έρευνά του χρησιμοποίησε 4 ομάδες που συμμετέχουν στις διοργανώσεις της Αυστραλιανής Ομοσπονδίας Καλαθοσφαίρισης [Australian Basketball Association (ABA)]. Στην πρώτη φάση πήρε συνέντευξη απ' τους προπονητές πριν τον αγώνα, στην 2<sup>η</sup> βιντεοσκόπησε την προπόνηση και την τελευταία ώρα πριν τον αγώνα. Στην 3<sup>η</sup> φάση πήρε συνέντευξη από τους αθλητές και στην 4<sup>η</sup> φάση ανέλυσε με τους προπονητές όσα κατέγραψε στην 2<sup>η</sup> φάση. Συμπεράνε ότι προπονητής και αθλητές αμέσως πριν τον αγώνα εστιάζουν στην ψυχική και φυσική προετοιμασία, στην νοερή απεικόνιση και στην συνοχή της ομάδας. Τα αποτελέσματα αυτά παρέχουν σημαντικές πληροφορίες στους προπονητές και τους αθλητές καθώς οι προπονητές διαπίστωσαν πώς συμπεριφέρονται στους αθλητές και από τις συνεντεύξεις που προηγήθηκαν έμαθαν τι θέλουν οι αθλητές απ' αυτούς.

Η χρήση, επομένως, του βίντεο ως πηγή ανατροφοδότησης και ως εργαλείο έρευνας παρέχει μία σε βάθος μέθοδο εξερεύνησης της συμπεριφοράς ενός ατόμου από την γνωστική πλευρά. Η έρευνα με συστηματική παρατήρηση παρέχει μία βαθιά γνώση της προπονητικής διαδικασίας, ωστόσο, τα ευρήματα είναι περιορισμένα λόγω της ελλιπούς φύσης των εργαλείων παρατήρησης που έχουν χρησιμοποιηθεί (Fletcher, 2006).

### ***Παρατήρηση προπονητή***

Ο Gilbert (2002) κάνοντας μία ανασκόπηση σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις μεθόδους που έχουν χρησιμοποιηθεί προκειμένου να μελετηθεί η προπονητική συμπεριφορά διαπίστωσε ότι το 83.1% των ερευνών αυτών έχει χρησιμοποιήσει ή ερωτηματολόγια ή συστηματική παρατήρηση.

Η σπουδαιότητα της άμεσης παρατήρησης του προπονητή έχει αναγνωριστεί πολλές φορές (Erickson, 2009). Κάποια παραδείγματα εργαλείων παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν είναι: η Φόρμα Καταγραφής Προπονητικής Συμπεριφοράς [Coaching Behavior Recording Form (CBRF; Tharp, & Gallimore, 1976)], το Σύστημα Αξιολόγησης Προπονητικής Συμπεριφοράς [Coaching Behavioral Assessment System (CBAS; Smith, Smoll, και Hunt, 1977)], η Αναθεωρημένη Φόρμα Καταγραφής της Προπονητικής Συμπεριφοράς [Revised Coaching Behavior Recording Form (RCBRF; Bloom και συν.

1999)], το Εργαλείο Παρατήρησης του Πανεπιστημίου της Αριζόνα [Arizona State University Observational Instrument (ASUOI, Lacy, & Darst, 1984, 1985, 1989; Lacy, & Goldston, 1990)] και το Εργαλείο Ανάλυσης του Προπονητή [Coaching Analysis Instrument (CAI; Partridge, & Franks, 1996)]. Το Coaching Behavior Assessment System (CBAS; Smith και συν., 1977) και το Arizona State University Observation Instrument (ASUOI; Lacy, & Darst, 1984) είναι από τα περισσότερο χρησιμοποιούμενα εργαλεία μέτρησης, ενώ το CBAS έχει χρησιμοποιηθεί πιο πολύ σε μελέτες με προπονητές νεαρών αθλητών (Erickson, 2009). Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν είναι: η κατάταξη της προπονητικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό [Coaching Behavior Scale for Sport (CBS-S; Côte και συν., 1999)], και το ερωτηματολόγιο προπονητικής συμπεριφοράς [Coaching Behavior Questionnaire (CBQ; Kenow, & Williams, 1992; 1999; Williams και συν., 2003)] (Fletcher, 2006).

Η εγκυρότητα των εργαλείων της συστηματικής παρατήρησης έχει αμφισβητηθεί καθώς υπάρχει περιορισμένος αριθμός κατηγοριών με αποτέλεσμα ο παρατηρητής να τοποθετεί κάποιες συμπεριφορές σε κατηγορίες που δεν είναι αντίστοιχες των συμπεριφορών. Έτσι καταργεί συγκεκριμένες πληροφορίες που είναι μοναδικές σε διαφορετικές καταστάσεις και διαφορετικά αθλήματα. Μία ακόμη κριτική που έχουν δεχτεί είναι ότι υπάρχουν περιορισμένες προκαθορισμένες λίστες γενικής συμπεριφοράς που μπορεί να μην είναι αρκετά ακριβείς για να ορίσουν την ιδιοσυγκρασία του προπονητή σε διάφορα αθλήματα. Αυτά τα εργαλεία παρατήρησης είναι πολύ γενικά ώστε να βρίσκουν εφαρμογή σε όλες τις απαιτήσεις των αθλημάτων και δεν υπολογίζουν τις μοναδικές πτυχές των διαφορετικών αθλημάτων (Fletcher, 2006). Ωστόσο έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως γιατί καθορίζουν με σαφήνεια τις κατηγορίες απόδοσης και διαδικασίες καταγραφής (Zeng & Leung, 2008).

Η παρατήρηση της προπόνησης και ιδιαίτερα του προπονητή έχει πρωτεργάτες τους Tharp και Gallimore το 1976 (Bloom και συν. 1999). Οι πολλές επιτυχίες του John Wooden, προπονητή μπάσκετ, παρακίνησαν τους ερευνητές Tharp και Gallimore (1976) να διεξάγουν μία μελέτη συστηματικής παρατήρησης: «Ήταν καλή μας τύχη να μελετήσουμε την τελευταία και καλύτερη εποχή του John Wooden (1974-75) στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας στο Λος Άντζελες και να διασώσουμε ένα αρχείο με τις μεθόδους του πιο επιτυχημένου προπονητή στην ιστορία του κολεγιακού αθλητισμού». Αυτή ήταν και η πρώτη αξιοσημείωτη έρευνα όπου παρατηρήθηκε η συμπεριφορά του προπονητή με τη χρησιμοποίηση της φόρμας καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989). Καθώς μέχρι τότε, οι έρευνες για την

αποτελεσματικότητα της προπόνησης χρησιμοποιούσαν τεχνικές παρατηρητικής καταγραφής ώστε να εξακριβώσουν πόσος χρόνος ξοδεύεται στην εξάσκηση και τι κάνουν οι προπονητές κατά τη διάρκειά της (Stewart, & Bengier, 2001). Προκειμένου να εκτιμηθεί η προπονητική μέθοδος του Wooden, συνέλεξαν τα δεδομένα τους παρακολουθώντας τον κατά τη διάρκεια της προπόνησης, για 15 προπονήσεις κατά τη διάρκεια της τελευταίας του περιόδου στην οποία κέρδισε 10 εθνικά πρωταθλήματα, προσέχοντας όλες τις λεκτικές του οδηγίες. Συνέλεξαν συνολικά 2,326 συμπεριφορές και τις κατέγραψαν στην Φόρμα Καταγραφής Προπονητικής Συμπεριφοράς [Coaching Behavior Recording Form (CBRF)] που δημιούργησαν οι ίδιοι και που περιλάμβανε 11 κατηγορίες: οδηγίες, παραινέσεις, σωστή επίδειξη, λανθασμένη επίδειξη, έπαινοι, αρνητικά σχόλια, μη-λεκτικός έπαινος, μη-λεκτική τιμωρία, επαναδιδασκαλία, διάφορα άλλα και άλλα μη κωδικοποιήσιμα. Παρατήρησαν ότι το 50,3% των οδηγιών του Wooden αφορούσαν οδηγίες πριν, κατά την εκτέλεση και μετά την εκτέλεση της άσκησης. Ενώ το 25% του χρόνου περίπου αφιέρωσε σε επαίνους, παραινέσεις και επικρίσεις. Συγκεκριμένα το 12.7% αφορούσε παραινέσεις, 8% επίπληξη/επαναδιδασκαλία, 6.9% έπαινο, 6.6% επίπληξη, 6.6% μη κωδικοποιήσιμη συμπεριφορά, 2.8% σωστή επίδειξη, 2.4% άλλα, 1.6% λανθασμένη επίδειξη, 1.2% μη λεκτικός έπαινος, και μικρά ποσά μη λεκτικής τιμωρίας (Gallimore, & Tharp, 2004) (Πίνακας 2.1).



**Πίνακας 1.** Περίληψη των ευρημάτων από την μελέτη της διδασκαλίας του John Wooden (Gallimore, & Tharp, 2004).

Κατηγορίες κωδικοποίησης	Περιγραφή	Ποσοστό τοις εκατό
Οδηγίες	Τι κάνει, πώς το κάνει	50,3
Παραινέσεις	Ενεργοποιεί ή εντείνει προηγούμενες συμπεριφορές	12,7
Σωστή επίδειξη	Επίδειξη του πώς να εκτελέσει	2,8
Λανθασμένη επίδειξη	Επίδειξη του πώς να μην εκτελέσει	1,6
Έπαινοι	Φιλοφρονήσεις	6,9
Επίπληξη	Εκφράσεις δυσαρέσκειας	6,6
Μη λεκτικός έπαινος	Χαμόγελο, χτύπημα στην πλάτη, κλπ	1,2
Μη λεκτική τιμωρία	Βλοσυρό ύφος, απελπισμένες χειρονομίες	ίχνη
Έπαινοι, επαναδιδασκαλία του “Wooden”	Συνδυασμένη κατηγορία, επίπληξη, σωστή επίδειξη, «Πόσες φορές θα σας πω να έχετε τα χέρια ψηλά για ένα ριμπάουντ;» ακολουθώντας λανθασμένη επίδειξη και τελειώνοντας με σωστή επίδειξη	8,0
Άλλα	Οτιδήποτε δεν αναφέρθηκε	2,4
Μη κωδικοποιήσιμη συμπεριφορά	Κάτι που δεν μπορούσε να δει ή να ακούσει ο ερευνητής	6,6

### *Εργαλεία μέτρησης*

Αρκετά εργαλεία συστηματικής παρατήρησης έχουν δημιουργηθεί για την παρατήρηση και ανάλυση της προπονητικής συμπεριφοράς (Zeng & Leung, 2008). Τα εργαλεία μέτρησης της προπονητικής συμπεριφοράς που έχουν χρησιμοποιηθεί καθώς και ανάλογες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με τα συγκεκριμένα εργαλεία ακολουθούν στην συνέχεια.

#### **1. Coaching Behavior Assessment System (CBAS)**

Οι Smith και συν. (1977) δημιούργησαν το Coaching Behavior Assessment System (CBAS) το οποίο επιτρέπει την απευθείας παρακολούθηση και κωδικοποίηση της προπονητικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα (Smoll, &

Smith, 1989). Το CBAS περιλαμβάνει 12 υπο-κατηγορίες που κατατάσσονται σε δυο κύριες κατηγορίες συμπεριφορών. Οι κατηγορίες αυτές αναπτύχθηκαν έπειτα από επεξεργασία και ανάλυση συμπεριφορών από ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων ετών. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε Αντιδραστικές συμπεριφορές, που περιλαμβάνουν υπο-κατηγορίες συμπεριφορών που αναφέρονται σε άμεση απόκριση του προπονητή σε προηγούμενη συμπεριφορά του αθλητή ή ολόκληρης της ομάδας. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι παρακάτω οκτώ υπο-κατηγορίες: α) Θετική Ενίσχυση (θετική ενίσχυση από τον προπονητή προς τους αθλητές, λεκτική ή μη, μετά από επιθυμητή συμπεριφορά), β) Έλλειψη Ενίσχυσης (ο προπονητής δεν ενισχύει μια ξεκάθαρα επιθυμητή συμπεριφορά), γ) Ενθάρρυνση μετά από λάθος (ενθάρρυνση από την πλευρά του προπονητή σε έναν αθλητή που έκανε λάθος), δ) Τεχνική Οδηγία μετά από λάθος (ακριβής υπόδειξη λεκτική ή πρακτική, σε αθλητή ώστε να διορθωθεί η λανθασμένη εκτέλεση), ε) Τιμωρία (αρνητική ή επιθετική αντίδραση μετά από μη επιθυμητή συμπεριφορά αθλητή, συνυπολογίζονται φωνές, προσβολές ή απλώς μορφασμοί και χειρονομίες), στ) Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία (συνδυασμός της προηγούμενης κατηγορίας με παράλληλη υπόδειξη για διόρθωση του λάθους), ζ) Αγνόηση Λάθους (έλλειψη απόκρισης, θετικής ή αρνητικής σε λάθος ενός ή περισσότερων αθλητών) και η) Διατήρηση Ελέγχου (ενέργειες για την διατήρηση της τάξης κατά την διάρκεια της προπόνησης). Η δεύτερη κατηγορία συμπεριφορών αφορά Αυθόρμητες συμπεριφορές που αναφέρονται σε συμπεριφορές του προπονητή οι οποίες δεν εκδηλώνονται ως απάντηση σε αναγνωρίσιμο ή πλήρως ξεκάθαρο προηγούμενο ερέθισμα. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι παρακάτω τέσσερις υπο-κατηγορίες συμπεριφορών που σχετίζονται με την προπόνηση: α) Γενική Τεχνική Οδηγία (καθοδήγηση των αθλητών από τον προπονητή χωρίς όμως να έχει προηγηθεί κάποιο λάθος), β) Γενική Ενθάρρυνση (ενθάρρυνση των αθλητών χωρίς να έχει προηγηθεί λάθος ή μη επιθυμητή συμπεριφορά, προτροπή ώστε να βελτιώσουν τις μελλοντικές τους συμπεριφορές, παρά να διορθώσουν λάθη που έχουν κάνει), γ) Οργάνωση (προπονητικές συμπεριφορές διαδικαστικού χαρακτήρα όπως η οργάνωση της προπόνησης, των αρχικών θέσεων των αθλητών σε μια άσκηση αλλά και τη διευθέτηση του βοηθητικού υλικού). Τέλος, δ) Γενική Επικοινωνία (αλληλεπίδραση με τους αθλητές για θέματα που δεν αφορούν άμεσα την προπόνηση όπως η ιδιωτική τους ζωή, οι σχολικές τους επιδόσεις κ.α.). Το CBAS μπορεί να δείξει τόσο σε αθλητές όσο και σε προπονητές ποια συμπεριφορά ακολουθούν και ποια θα θέλανε να ακολουθήσουν.

Οι Smith και Smoll το 1990 αξιολόγησαν την σχέση μεταξύ της γενικής αυτοεκτίμησης και της προτίμησης νεαρών αθλητών για τους προπονητές τους οι οποίοι

διαφέρουν στην υποστηρικτικότητα και στην τάση τους να προσπαθούν να τους βοηθούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο μπέισμπολ με οδηγίες. Στην έρευνα μετείχαν 51 προπονητές και 542 αθλητές που συμμετέχουν στην κατηγορία των νέων του μπέισμπολ στο Σιάτλ. Οι προπονητές παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των προπονήσεων 3 εβδομάδων και καταγράφηκαν συνολικά 57213 συμπεριφορές που αποκωδικοποιήθηκαν με το CBAS. Ενώ οι αθλητές απάντησαν σε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικά με την συμπεριφορά των προπονητών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αθλητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ανταποκρίνονται ιδιαίτερα όταν ο προπονητής τους είναι υποστηρικτικός και δίνει οδηγίες.

Οι Nicaise, Cogèrino, Fairclough, Bois, και Davis, (2007) μελέτησαν την επίδραση του γένους των μαθητών και του διαφορετικού είδους φυσικής δραστηριότητας στην συχνότητα και τη φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητών –μαθητών. Για την έρευνά τους χρησιμοποίησαν μία τροποποιημένη φόρμα του CBAS σε δύο τάξεις ενός σχολείου. Κάθε καθηγητής παρατηρήθηκε 9 φορές σε δύο φυσικές δραστηριότητες (μπάτμιντον και κυκλική προπόνηση δύναμης και κάθε τάξη βιντεοσκοπήθηκε σε κάθε φυσική δραστηριότητα από 5 φορές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο δεν έπαιξε κανένα ρόλο στην αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητών –μαθητών. Οι διαφορές που βρέθηκαν ανάμεσα στα δύο γένη ήταν α) στη φύση της ανατροφοδότησης που δόθηκε, β) ότι τα αγόρια παρακινήθηκαν περισσότερο σε αντίθεση με τα κορίτσια και γ) πως τα κορίτσια έλαβαν περισσότερο έπαινο ενώ τα αγόρια περισσότερη κριτική.

Έχοντας στο μυαλό τους ότι οι προπονητές αποτελούν μοντέλο για τους αθλητές και επιδρούν σημαντικά πάνω τους, οι Conde, Almagro, Sáenz –López και Castillo (2009), διεξήγαγαν μία έρευνα ώστε να εκτιμήσουν πόσο συνέβαλε η συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα έναν προπονητή καλαθοσφαίρισης στην βελτίωση του κλίματος μάθησης κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Στην έρευνα συμμετείχε ένας προπονητής και οι δύο ομάδες που προπονούσε. Η συμπεριφορά του προπονητή αναλύθηκε με το Coaching Behavior Assessment System (CBAS) (Smith, Smoll, & Hunt, 1977). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προπονητής σταδιακά βελτίωσε το κλίμα μάθησης κατά τη διάρκεια της προπόνησης.

Οι Solomon, Striegel, Eliot και Wayda (1996) προσπάθησαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και της αποτελεσματικής προπόνησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 8 προπονητές και 23 αθλητές που συμμετείχαν στην πρώτη κατηγορία NCAA κολεγιακών ομάδων μπάσκετ. Οι προπονήσεις βιντεοσκοπήθηκαν για 1 μήνα και αποκωδικοποιήθηκαν με τη βοήθεια των CBAS (Smith, Smoll, & Hunt, 1977) και «Cole Descriptive Analysis System» (Cole-DAS, Cole, 1979). Τα αποτελέσματα

έδειξαν ότι η ανατροφοδότηση που παρέχουν οι προπονητές είναι σχετική με τα λάθη ενώ οι βοηθοί προπονητή ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους παίκτες. Ακόμη οι αθλητές με μεγάλες προσδοκίες αντιλαμβάνονται τους προπονητές τους πιο θετικά σε σχέση με αυτούς με μικρότερες προσδοκίες. Συμπερασματικά, λοιπόν, τα προκύπτει ότι οι ρουτίνες που ακολουθούν οι προπονητές δεν μπορεί να είναι παράλληλες με τις τεχνικές της αποτελεσματικής προπόνησης όπως ορίζονται από την αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Σκοπός των Jones και συν. (1997) ήταν να συγκρίνουν την προπονητική συμπεριφορά έμπειρων και μη προπονητών καλαθοσφαίρισης κατά τη διάρκεια προπονήσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 έμπειροι και 10 μη έμπειροι προπονητές όπου παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια ενός 30 λεπτού προγράμματος προπόνησης όπου παίζανε «give and go». Συνολικά καταγράφηκαν 3995 συμπεριφορές των έμπειρων και 3730 συμπεριφορές των μη έμπειρων προπονητών. Για την αποκωδικοποίηση αυτών των συμπεριφορών χρησιμοποιήθηκε το CBAS (Smith, Smoll, & Hunt 1977). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι έμπειροι προπονητές παρείχαν στατιστικά περισσότερες τεχνικές οδηγίες, ενώ οι μη έμπειροι προπονητές παρουσίασαν στατιστικά υψηλά ποσοστά σιωπηλής παρατήρησης. Οι έμπειροι προπονητές παρείχαν οδηγίες σε ποσοστό 90,2%, ενώ οι μη έμπειροι προπονητές παρείχαν οδηγίες σε ποσοστό 78,4%. επίσης οι έμπειροι παρουσίασαν σιωπηλή παρουσίαση σε ποσοστό 17,5%, ενώ οι μη 45,3%, δηλαδή 3 φορές περισσότερο συχνά από τους έμπειρους. Η παροχή γενικής τεχνικής οδηγίας ήταν η συχνότερη συμπεριφορά που παρατηρήθηκε από τους έμπειρους και από τους μη (56% και 40% αντίστοιχα), ακολούθησε η παροχή τεχνικής οδηγίας μετά από λάθος (18% και 21% αντίστοιχα), και τελικά η θετική ενίσχυση (9% και 11% αντίστοιχα).

Παίρνοντας ως αφορμή την έρευνα των Tharp και Gallimore (1976), ο Langsdorf (1979) διεξήγαγε μία παρόμοια περιγραφική μελέτη παρατηρώντας τη συμπεριφορά του Frank Kush, πρώην προπονητή ποδοσφαίρου του πανεπιστημίου της Αριζόνας. Οι Darst και συν. (1989) παρατήρησαν ότι το σύστημα κατηγοριοποίησης του Langsdorf ήταν σχεδόν όμοιο με αυτό των Tharp και Gallimore, εκτός από δύο ακόμη περιγραφικές κατηγορίες που προστέθηκαν ώστε να επεκτείνουν τα μέσα για να συνοψίσουν και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα παρατηρώντας διάφορα τμήματα της προπόνησης. Ένα σημαντικό συμπέρασμα από την μελέτη του Langsdorf ήταν ότι το 36% της συμπεριφοράς του Kush απευθυνόταν σε οδηγίες. Η πιο γνωστή κλίμακα παρατήρησης προπονητικής συμπεριφοράς, έρχεται από τους Smith, Smoll και Curtis, (1978, 1979) και Smith, Smoll και Hunt, (1977), το Σύστημα Καταγραφής της Προπονητικής Συμπεριφοράς (CBAS) που

ήταν το πρώτο που εξέτασε την συμπεριφορά μετρίου επιπέδου προπονητών μπίσμπολ. Περιλαμβάνει 12 κατηγορίες και ασχολείται με 2 διαφορετικούς τύπους προπονητών, τον αντιδραστικό και τον αυθόρμητο. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη σημαντικότητα του προπονητή στην ολοκληρωτική ανάπτυξη και εξέλιξη των νεαρών αθλητών. Δύο διαστάσεις παρατηρούμενης συμπεριφοράς από το «CBAS», υποστηρικτικότητα και διδακτικότητα, ήταν στενά συνδεδεμένες με τη συμπεριφορά των παικτών απέναντι στους προπονητές τους και τους συναθλητές τους. Αυτή η μελέτη, ακόμη, αποκάλυψε ότι οι εξειδικευμένοι και μη προπονητές διαφέρουν στο πως αντιλαμβάνονται την συμπεριφορά των παικτών τους. Οι εξειδικευμένοι προπονητές επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά από τους μη εξειδικευμένους.

Οι Mora, Cruz και Torregrosa (2009) έχοντας υπόψη τους ότι οι προπονητές χρησιμοποιούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις για να διδάξουν τεχνικά και τακτικά τις δεξιότητες του αθλήματός τους, θετική προσέγγιση (ανταμοιβή επιθυμητής συμπεριφοράς) και αρνητική προσέγγιση (προσπάθεια εξάλειψης των λαθών και ανεπιθύμητων συμπεριφορών με κριτική και τιμωρία), προσπάθησαν να αναλύσουν την επίδραση του προγράμματος προπόνησης που χρησιμοποιούν κάποιοι προπονητές καλαθοσφαίρισης κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Το δείγμα αποτέλεσαν 5 προπονητές καλαθοσφαίρισης. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το «Coaching Behavior Assessment System (CBAS)» των Smith, Smoll και Hunt (1977) σε 2 προπονήσεις και 2 αγώνες για κάθε προπονητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά το πρόγραμμα εξάσκησης οι προπονητές βελτίωσαν την ενισχυτική συμπεριφορά, οι 4 απ' τους 5 μείωσαν τις τιμωρίες, ενώ αύξησαν σημαντικά τις τεχνικές οδηγίες.

Ο Stenling (2010) στην μεταπτυχιακή του διατριβή επιδίωξε να εξετάσει εάν η συμπεριφορά των προπονητών έχει αντίκτυπο στο κλίμα παρακίνησης των αθλητών. Έτσι κατέγραψε 4 προπονήσεις ποδοσφαίρου 4 ομάδων και κατέγραψε τις συμπεριφορές των προπονητών σε τροποποιημένη έκδοση του CBAS. Ενώ οι αθλητές συμπλήρωσαν το Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την αρχική υπόθεση τονίζοντας ότι η συμπεριφορά των προπονητών είχε αντίκτυπο στο κλίμα παρακίνησης των αθλητών.

## **2. Arizona State University Observation Instrument (ASUOI)**

Ακόμη ένα εργαλείο συστηματικής παρατήρησης του προπονητή κατά τη διάρκεια της προπόνησης αναπτύχθηκε από τους Lacy και Darst (1985) και Lacy και Goldston (1990). Οι οποίοι στηριζόμενοι στην μελέτη των Tharp και Gallimore, (1976) ανέπτυξαν το «Arizona State University Observation Instrument (ASUOI)», ένα εργαλείο

παρατήρησης που χρησιμοποιείται για να καταγράψει τη συμπεριφορά του προπονητή. Ανέπτυξαν αυτό που οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι “εκλεπτυσμένο εργαλείο” που “...έχει επεκτείνει και τροποποιήσει διάφορες κατηγορίες συμπεριφοράς για να δημιουργήσει ένα πιο ευαίσθητο εργαλείο, ικανό να συλλέξει περισσότερο συγκεκριμένα δεδομένα από την συμπεριφορά του προπονητή”. Το ASUOI περιλαμβάνει 14 κατηγορίες: πριν την εξάσκηση, κατά τη διάρκεια της εξάσκησης, μετά την εξάσκηση, ερωτήσεις, φυσική βοήθεια, σωστή επίδειξη, λανθασμένη επίδειξη, χρήση ονόματος παίκτη, κίνητρα, έπαινος, επίπληξη, οργάνωση, σιγή, και άλλα. Από τη δημιουργία του, πολλές ήταν οι έρευνες που το χρησιμοποίησαν έτσι όπως είναι είτε τροποποιώντας το λίγο σύμφωνα με τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας, ώστε να καταγράψουν την παρατηρήσιμη συμπεριφορά του προπονητή κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα.

Οι Lacy και Darst (1985) μελέτησαν την συμπεριφορά 10 έμπειρων, κορυφαίων προπονητών ποδοσφαίρου λυκείου. Οι ερευνητές παρατήρησαν και κατέγραψαν τη συμπεριφορά κάθε προπονητή κατά τη διάρκεια 3 προπονήσεων σε μία περίοδο. Το γένος των προπονητών δεν αναφέρθηκε, αλλά είναι πολύ πιθανό να είναι άνδρες λόγω της φύσης του αθλήματος, ποδόσφαιρο. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα εργαλείο μέτρησης παρόμοιο με το ASUOI, καθώς οι οδηγίες συγχωνεύτηκαν σε μία κατηγορία και η σιγή αφαιρέθηκε ως κατηγορία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 42.5% των συμπεριφορών που καταγράφηκαν αφορούσαν τις οδηγίες, 17.7% την οργάνωση, 16.9% κίνητρα, 15.5% χρήση ονόματος παίκτη, 11.4% έπαινο, 5.3% επίπληξη, 2.5% σωστή επίδειξη, 1.9% άλλα, 0.9% λανθασμένη επίδειξη, 0.5% μη λεκτικό έπαινο, και 0.3% μη λεκτική τιμωρία.

Σε έρευνά τους οι Lacy και Goldston (1990) προκειμένου να συγκρίνουν την προπονητική συμπεριφορά ανδρών και γυναικών προπονητών καλαθοσφαίρισης χρησιμοποίησαν το ASUI (Lacy, & Darst 1984). Το δείγμα αποτέλεσαν 5 άντρες και 5 γυναίκες προπονήτριες από 10 σχολικές ομάδες καλαθοσφαίρισης κοριτσιών. συμπέραναν ότι: α) οι γυναίκες προπονήτριες χρησιμοποιούσαν τις οδηγίες μετά, τη διαχείριση και τις οδηγίες πριν περισσότερο από τους άντρες προπονητές, β) οι γυναίκες προπονήτριες συνήθιζαν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον έπαινο και λιγότερο την επίκριση αναλογικά με τους άντρες προπονητές, γ) η κυρίαρχη κατηγορία προπονητικής συμπεριφοράς ήταν οι οδηγίες, δ) άλλες συμπεριφορές όπως οι παραινήσεις, οι έπαινοι και οι επικρίσεις ήταν περίπου 19% και ε) οι πιο συχνές συμπεριφορές που παρουσιάστηκαν από τους προπονητές ήταν οι παράλληλες οδηγίες, οι οδηγίες μετά και η διαχείριση.

Σκοπός των Becker και Wrisberg (2008) ήταν η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς της Pat Summitt κατά την διάρκεια της προπόνησης. Η Summitt είναι μία

πολυνίκης προπονήτρια της γυναικείας ομάδας καλαθοσφαίρισης του Πανεπιστημίου του Τενεσσί. Οι ερευνητές πίστευαν ότι γνωρίζοντας την συμπεριφορά της κατά τη διάρκεια της προπόνησης να συμβάλλουν στην βιβλιογραφία της αποτελεσματικότητας του προπονητή καθώς η Summit “Αδιαμφισβήτητα... κατόρθωσε να ανέβει στο υψηλότερο επίπεδο Την περίοδο 2004-05 βιντεοσκόπησαν 6 προπονήσεις της και κατέγραψαν συνολικά 3296 συμπεριφορές που αποκωδικοποίησαν με το εργαλείο Arizona State University Observation Instrument (ASUOI) (Lacy, & Darst, 1984) αφού πρώτα το τροποποίησαν λίγο (αφαιρώντας την κατηγορία χρησιμοποίηση ονόματος και σιωπής). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 55% της συμπεριφοράς της κατευθυνόταν απευθείας στην ομάδα, ενώ το 45% κατευθυνόταν ατομικά σε παίκτες. Χρησιμοποιούσε πολύ οδηγίες (48,12%), επαίνους (14,5%) και κίνητρα (10,65%). Για την οργάνωση χρησιμοποιούσε 9,34% της κωδικοποιημένης συμπεριφοράς. Ακόμη χρησιμοποιούσε λιγότερο επιπλήξεις (6,86%), ερωτήσεις (4,61%), άλλες συμπεριφορές (3,19%), σωστή επίδειξη (2,09%) και λανθασμένη επίδειξη (0,58%). Τέλος είχε ακριβώς την ίδια συμπεριφορά απέναντι στους καλύτερους και τους πιο αδύνατους αθλητές της

Συστηματική παρατήρηση χρησιμοποίησαν οι Potrac, Jones, και Armour (2002) ώστε να μελετήσουν την συμπεριφορά ενός, πολύ επιτυχημένου με 20ετή προπονητική εμπειρία καθώς και αθλητική, Άγγλου προπονητή ποδοσφαίρου. Για την συλλογή των δεδομένων μαγνητοσκοπήθηκαν οι προπονήσεις και στο τέλος της περιόδου πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τον προπονητή ώστε να συζητηθεί η συμπεριφορά του. Για την εξαγωγή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ASUOI (Lacy, & Darst, 1984). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 26.10% της συμπεριφοράς του αφορούσε οδηγίες μετά την άσκηση, 20.14% οδηγίες κατά τη διάρκεια, 13.19% σιωπή, 13.10% χρησιμοποιούσε το μικρό όνομα των παικτών, 11.29% οδηγίες πριν την άσκηση, 11.10% έπαινο, 7.30% οργάνωση, 2.97% ερωτήσεις, 2.95% επίδειξη σωστής δεξιότητας, 2.60% κίνητρα, 1.64% μη κωδικοποιήσιμη συμπεριφορά, 0.40% λανθασμένη επίδειξη, 0.33% σχόλια, και 0% φυσική βοήθεια. Από τον συγκεκριμένο προπονητή φάνηκε ότι οι οδηγίες του ήταν αρκετά σημαντικές για την ανάπτυξη μιας επιτυχημένης ομάδας και επιτυχημένων παικτών. Ακόμη έδινε εξατομικευμένες οδηγίες σε κάθε παίκτη χωριστά. Επιπλέον, είπε ότι ήθελε να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον που θα ενέπνεε εμπιστοσύνη και αυτό – αποτελεσματικότητα στους παίκτες του.

Το ASUOI χρησιμοποίησαν και οι Tovell και Gravelle (2009) προκειμένου να αναλύσουν και να περιγράψουν την συμπεριφορά 11 προπονητών ποδοσφαίρου πανεπιστημιακού επιπέδου. Οι ερευνητές μαγνητοσκόπησαν τις προπονήσεις κατά τη

διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου και σε μεταγενέστερο χρόνο τις ανέλυσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προπονητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο «Οδηγίες πριν την εξάσκηση» (36.2%), ενώ η δεύτερη συχνότερα εμφανιζόμενη κατηγορία ήταν ο «Έπαινος» (18.7%), ακολουθούν οι «Οδηγίες μετά την εξάσκηση» (12.5%), και τα «Σχόλια» (10.4%). Υπήρξε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της συγκεκριμένης έρευνας και άλλων ερευνών που χρησιμοποίησαν το ASUOI και το CBRF.

Οι Zeng και Leung (2008) χρησιμοποίησαν το ASUOI για να βρουν τις διαφορές και τις ομοιότητες στην προπονητική συμπεριφορά 9 κολλεγιακών προπονητών οι οποίοι είχαν διπλό ρόλο, ήταν και προπονητές σε αθλητικές ομάδες αλλά και στο κολλέγιο. Κάθε προπονητής είχε τουλάχιστον 5 χρόνια διδακτική και προπονητική εμπειρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδειξη και η οργάνωση είναι οι δύο πιο σημαντικές κατηγορίες που εμφανίζονται στην προπόνηση στο κολλέγιο, ενώ τα σχόλια παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προπόνηση στην αθλητική ομάδα. Αναφορικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες του ASUOI, εμφανίζονται το ίδιο τόσο στην αθλητική ομάδα όσο και στο κολλέγιο.

### **3. *Coaching Behavior Scale for Sport (CBS-S)***

Είναι ένα εργαλείο που δημιουργήθηκε από τους Côté, Yardley, Hay, Sedgwick, και Baker (1999) και εκτιμά την συμπεριφορά του προπονητή σύμφωνα με τις προσδοκίες των αθλητών. Οι 7 κλίμακες προπονητικής συμπεριφοράς του CBS-S είναι οι εξής:

1. Φυσική προπόνηση και σχεδιασμός (PTP, 7 θέματα σχετικά με τη συμμετοχή του προπονητή στην προπόνηση και τον σχεδιασμό της)
2. Καθορισμός στόχων (GS, 6 θέματα που αξιολογούν την συμμετοχή του προπονητή στον προσδιορισμό, την ανάπτυξη και τον έλεγχο των στόχων των αθλητών)
3. Ψυχική προετοιμασία (MP, 5 θέματα που εστιάζουν στο πως ο προπονητής βοηθά τους αθλητές του υπό πίεση να μείνουν συγκεντρωμένοι)
4. Τεχνικές δεξιότητες (TS, 8 θέματα σχετικά την ανατροφοδότηση που δίνει ο προπονητής, την επίδειξη και τα σχόλια)
5. Προσωπική συμπάθεια (PR, 6 θέματα που αξιολογούν την διαθεσιμότητα, την προσέγγιση και την κατανόηση του προπονητή)
6. Αρνητική προσωπική συμπάθεια (NPR, 8 θέματα που εξετάζουν πώς χρησιμοποιεί ο προπονητής αρνητικές τεχνικές όπως φόβο και δυνατές φωνές)
7. Στρατηγικές του αγώνα (CS, 7 θέματα που εστιάζουν αλληλεπίδραση του προπονητή με τους αθλητές κατά τη διάρκεια του αγώνα).



Οι αθλητές απαντούν με την 7-βάθμια κλίμακα του Likert που κυμαίνονται από το 1 (ποτέ) έως το 7 (πάντα) (Mallet, & Cote, 2006).

Σκοπός των Côté και συν. (1999) ήταν να παρουσιάσουν τις ψυχομετρικές ιδιότητες του CBS-S. Σε πρώτη φάση αφού τα 75 θέματα αντλήθηκαν από ποιοτικές μελέτες με προπονητές και αθλητές και δόθηκαν στο Institut National du Sport et de l' Education Physique (INSEP), σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο και εξετάστηκε για την αξιοπιστία του. Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε από 105 κωπηλάτες. Σε δεύτερη φάση το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε μεγαλύτερο δείγμα (205) από διάφορα αθλήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι αρκετά αξιόπιστο ώστε να χρησιμοποιηθεί σε επόμενες έρευνες. Οι προπονητές έχουν την μοναδική ευκαιρία να αλλάξουν σημαντικά τις ζωές των αθλητών τους. Το CBS-S μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο έρευνας για να παρέχει νέα και γεμάτα γνώσεις δεδομένα σχετικά με την συμπεριφορά του προπονητή. Το CBS-S προσφέρει κατευθύνσεις για την συμπεριφορά του προπονητή που είναι προσδιορισμένες από τους προπονητές και τους αθλητές.

Οι Baker, Yardley και Cote (2003) προσπάθησα να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του προπονητή και την ικανοποίηση των αθλητών στα ομαδικά και ατομικά αθλήματα. Στην έρευνα συμμετείχαν 198 αθλητές από 14 αθλήματα και συμπλήρωσαν το CBS-S (Cote et al., 1999). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας των αθλητών και της ικανοποίησης των προπονητών, οι πιο μεγάλοι σε ηλικία αθλητές ικανοποιούνταν περισσότερο με τους προπονητές τους.

#### **4. Revised Coaching Behavior Recording Form (RCBRF)**

Οι Bloom και συν. (1999) εξέτασαν την συμπεριφορά ενός πετυχημένου προπονητή αντρικής ομάδας καλαθοσφαίρισης της πολιτείας του Fresno, του Jerry Tarkanian, χρησιμοποιώντας ανάλυση συστηματικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια μία ολόκληρης προπονητικής περιόδου το έτος 1996-97. Για την παρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς του Tarkanian, δημιουργήθηκε η Αναθεωρημένη Φόρμα Καταγραφής της Προπονητικής Συμπεριφοράς, (Revised Coaching Behavior Recording Form) βασισμένη σε δουλειά των Tharp και Gallimore (1976) και σε μεταγενέστερες έρευνες σχετικά με την προπονητική τεχνική κορυφαίων προπονητών (Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Russell, 1995; Durand –Bush, 1996). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οδηγίες τακτικής χρησιμοποιούνταν πιο συχνά, αντιπροσωπεύοντας το 29% της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Ακολουθούν οι παραινέσεις με συχνότητα εμφάνισης

16%, οι τεχνικές οδηγίες 13,9%, έπαινοι, ενθαρρυντικά σχόλια 13,6%, γενικές οδηγίες 12%, αρνητικά σχόλια (επιπλήξεις) 6% και άλλες 6 κατηγορίες με ποσοστά μικρότερα του 3%. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν το 1/3 της συμπεριφοράς του Tarkanian σχετιζόταν με τη διδασκαλία επιθετικών και αμυντικών στρατηγικών. Αυτό βέβαια διαφέρει σε προπονητές αρχάριου και μέτριου επιπέδου, οι οποίοι επικεντρώνονται στη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων στους αθλητές τους.

Σε νεώτερη έρευνα οι Horton, Baker και Deakin (2005), μελέτησαν την συμπεριφορά 5 ομοσπονδιακών προπονητών του Καναδά 3 ομαδικών αθλημάτων ώστε να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Κάθε προπονητής παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια των προπονήσεων πριν την έναρξη του πρωταθλήματος. Χρησιμοποιήθηκε μία τροποποιημένη έκδοση της Αναθεωρημένης Φόρμας Καταγραφής της Προπονητικής Συμπεριφοράς [Coaching Behavior Recording Form (Tharp & Gallimore, 1976)] και επιπλέον πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με αθλητές και προπονητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προπονητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο τακτικές οδηγίες, λιγότερο γενικές οδηγίες και ακόμη λιγότερο τεχνικές οδηγίες. Επαινούσαν και ενθάρρυναν τους αθλητές τους σπάνια, ενώ σχόλια, κριτική και μη λεκτική τιμωρία ήταν οι συμπεριφορές με την χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης. Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις επικύρωσαν τα αποτελέσματα του RCBRF καθώς αθλητές και προπονητές πιστεύουν ότι κατά τη διάρκεια της προπόνησης απαιτείται προσπάθεια και ένταση.

### **5. *Coaching Analysis Instrument (CAI)***

Για να αναπτύξουν διεξοδικά μία συγκεκριμένη λεκτική συμπεριφορά (οδηγίες, ανατροφοδότηση, προσπάθεια κλπ) οι Franks, Johnson και Sinclair (1988) δημιούργησαν το Εργαλείο Ανάλυσης του Προπονητή (CAI). Το εργαλείο αυτό χρησιμοποίησαν οι More και Franks (1996) προκειμένου να παρατηρήσουν 4 προπονητές ποδοσφαίρου που δούλευαν με κορίτσια κάτω των 16 ετών. Τα δεδομένα τους συλλέχθηκαν από βιντεοσκόπηση των προπονήσεων και από το αντίστοιχο πλάνο προπόνησης. Το πείραμα διεξήχθη σε 3 φάσεις. Στην 1<sup>η</sup>, οι 4 προπονητές παρατηρήθηκαν και αναλύθηκαν ως προς την οργάνωση και διδασκαλία των ασκήσεων καθώς και ως προς την συμπεριφορά των προπονητή (ανατροφοδότηση, ενίσχυση κλπ). Στην 2<sup>η</sup> φάση οι παρατηρητές μίλησαν με τους προπονητές και παρακολούθησαν τις 4 βιντεοσκοπημένες προπονήσεις, δίνοντας μόνο στους 3 προπονητές και τα αποτελέσματα της ανάλυσης του CAI. Έδωσαν την

ευκαιρία στους 4 προπονητές να αλλάξουν ό,τι ήταν απαραίτητο στις επόμενες 4 προπονήσεις χωρίς να τους ενοχλήσουν. Και τέλος στην 3<sup>η</sup> φάση βιντεοσκοπήσαν τις επόμενες 4 προπονήσεις και τις ανέλυσαν. Διαπιστώθηκε ότι αυτή η μέθοδος μπορεί να επιδράσει θετικά στην αλλαγή της προπονητικής συμπεριφοράς.

## 6. *Coaching Feedback Questionnaire (CFQ)*

Το CFQ βασίζεται στο CBAS (Smith και συν., 1977), όπου ζητά από τους ερωτώμενους να δείξουν πόσο συχνά ο προπονητής τους ανταποκρίνεται στις προσπάθειες τους για την βελτίωση της απόδοσή τους με μία από τις 10 μορφές της ανατροφοδότησης. Τέσσερις από αυτές τις κατηγορίες αντιπροσωπεύουν τις αποκρίσεις της συμπεριφοράς στην καλή απόδοσή ή προσπάθεια των αθλητών (μόνο έπαινος, έπαινος σε συνδυασμό με πληροφορία, μη λεκτικός έπαινος, και μη απόκριση). Οι άλλες έξι κατηγορίες αντιπροσωπεύουν τις αποκρίσεις της συμπεριφοράς στην μειωμένη απόδοση και στα λάθη των αθλητών (μόνο ενθάρρυνση, διορθωτικές πληροφορίες, μη απόκριση, κριτική, μη λεκτική κριτική, και κριτική με διορθωτική πληροφορία) (Nicaise, Cogertino, Bois, & Amorose, 2006).

Οι Smith, Fry, Ethington και Li (2005) χρησιμοποίησαν, την έντυπη μορφή του CBAS, το ερωτηματολόγιο προπονητικής ανατροφοδότησης («Coaching Feedback Questionnaire», CFQ, Amorose, & Horn, 2000) και το Ερωτηματολόγιο Αντιλαμβανόμενου Κλίματος Παρακίνησης στον Αθλητισμό («Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2» PMCSQ-2, Newton, & Duda, 1999) προκειμένου να εξετάσουν πόσο επηρεάζει ή καθορίζει η αντίληψη νεαρών αθλητριών καλαθοσφαίρισης που έχουν για τη συμπεριφορά των προπονητών τις αντιλήψεις τους για το κλίμα παρακίνησης. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 143 μαθήτριες λυκείου αθλήτριες καλαθοσφαίρισης από ομάδες των Νοτιο-Κεντρικών πολιτειών των Ηνωμένων Πολιτειών. Οι αθλήτριες απάντησαν στις 33 ερωτήσεις του PMCSQ-2 (Newton, & Duda, 1999) και στις 16 ερωτήσεις του CFQ (Amorose, & Horn, 2000). Τα αποτελέσματα μολονότι, λόγω της φύσης των ερωτηματολογίων, δεν μπορούν να είναι ακριβή, ωστόσο παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες. Όταν οι προπονητές παρέχουν στις αθλήτριές τους θετική και ενθαρρυντική ανατροφοδότηση μετά από κάθε επιτυχημένη ή μη προσπάθεια καθώς επίσης και όταν δεν αγνοούν τα λάθη τους, αυτό το αντιλαμβάνονται οι αθλήτριες ως προσανατολισμός στο έργο. Αντίθετα όταν οι προπονητές τους δίνουν λιγότερη θετική ανατροφοδότηση και περισσότερη τιμωρία το αντιλαμβάνονται ως προσανατολισμός στο

εγώ. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των αθλητών για τη συμπεριφορά των προπονητών τους συμβάλλει σημαντικά στις αντιλήψεις τους για το κλίμα παρακίνησης.

Ένα χρόνο αργότερα οι Nicaise και συν. (2006) προσπάθησαν, πρώτον, να εξερευνήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ανατροφοδότηση που δίνουν οι καθηγητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αν, συγκεκριμένα, το φύλο έχει σχέση με την ανατροφοδότηση. Και δεύτερον αν οι αντιλήψεις των μαθητών για την ανατροφοδότηση συνδέονται με το πώς αντιλαμβάνονται το μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 450 μαθητές και μαθήτριες που συμπλήρωσαν το CFQ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στο γένος των μαθητών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον έπαινο που δίνουν οι καθηγητές τους. Τα κορίτσια, όμως, λαμβάνουν περισσότερη ενθάρρυνση και τεχνικές οδηγίες. Ακόμη, τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια από την ανατροφοδότηση που δίνουν οι καθηγητές τους.

### **7. *Coach-Athlete Interaction Coding System (CAICS).***

Κατά τη μεταπτυχιακή του διατριβή ο Erickson (2009) προσπάθησε να συγκρίνει τη δομή της αλληλεπίδρασης προπονητή –αθλητών δύο αντίπαλων ομάδων συγχρονισμένης κολύμβησης, με την μία ομάδα πιο επιτυχημένη απ’ την άλλη. Οι δύο ομάδες βιντεοσκοπήθηκαν για 2 βδομάδες και για την σύγκριση χρησιμοποιήθηκε μία νέα μέθοδος παρατήρησης αθλητικής ψυχολογίας, η State Space Grid (SSG) (Hollenstein, 2007; Lewis, Lamey, & Douglas, 1999). Η σύγκριση της προσωπικής ανάπτυξης των αθλητών των δύο ομάδων έγινε με τα σκορ του ερωτηματολογίου Youth Experience Survey 2.0 (YES 2.0; Hansen, & Larson, 2005). Για να μελετηθεί η σχέση μεταξύ προπονητή –αθλητή, χρησιμοποιήθηκε μία τροποποιημένη μέθοδος του Coaching Behavior Assessment System (CBAS; Smith, Smoll, & Hunt, 1977) ειδική για να χρησιμοποιηθεί στην προπόνηση της συγχρονισμένης κολύμβησης, η Coach-Athlete Interaction Coding System (CAICS). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις 2 ομάδες. Γενικότερα υποστηρίζουν ότι ένα γεμάτο σεβασμό, προσεκτικά σκεπτόμενο υπόδειγμα αλληλεπίδρασης προπονητή –αθλητή μπορεί να συνδέεται με το περιβάλλον που προωθεί την θετική επίδοση και προσωπική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών.

### **8. *Coaching Efficacy Scale (CES)***

Σκοπός των Vargas –Tonsing, Warners και Feltz (2003) ήταν να εξετάσουν αν η αποτελεσματικότητα του προπονητή προβλέπει την αποτελεσματικότητα του παίκτη και της ομάδας στην πετοσφαίριση. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 133 γυναίκες αθλήτριες και οι προπονητές τους από 12 Αμερικάνικες λυκειακές ομάδες πετοσφαίρισης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια, που συμπλήρωσαν παίκτες και προπονητές. Οι παίκτες συμπλήρωσαν 2 ερωτηματολόγια, ένα που αφορούσε την αυτό – αποτελεσματικότητά τους και ένα άλλο που αφορούσε αποτελεσματικότητα της ομάδας. Οι προπονητές συμπλήρωσαν την Κλίματα της Προπονητικής Αποτελεσματικότητας (Coaching Efficacy Scale; CES; Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η αποτελεσματικότητα του προπονητή προβλέπει την αποτελεσματικότητα της ομάδας αλλά όχι του παίκτη.

Οι Myers, Vargas –Tonsing, & Feltz (2005) προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση α) των προτεινόμενων πηγών σχετικά με τις διαστάσεις των αποτελεσματικών πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα της προπόνησης, και β) της αποτελεσματικότητας της προπόνησης στην συμπεριφορά του προπονητή και στις μεταβολές της ομάδας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε δύο περιόδους όπου 135 προπονητές, στην πρώτη περίοδο, συμπλήρωσαν το Coaching Efficacy Scale, και στην δεύτερη περίοδο 101 προπονητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με την συμπεριφορά τους προς τους αθλητές και 1618 αθλητές πληροφόρησαν τους ερευνητές για την ικανοποίησή τους από τους προπονητές τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για τις γυναίκες προπονήτριες ήταν πιο αποτελεσματικές οι πληροφορίες όταν περιείχαν κοινωνική υποστήριξη. Η αποτελεσματική προπόνηση προβλέπει την συμπεριφορά του προπονητή, την ικανοποίηση της ομάδας, και τις νίκες για τις ομάδες των ανδρών. Ενώ για τις ομάδες των γυναικών η αποτελεσματική προπόνηση προβλέπει μόνο τη συμπεριφορά του προπονητή σε όλη την ομάδα.

### **9. *Coaching Behavior Revised Form (CBRF)***

Σκοπός των Segrave και Ciancio (1990) ήταν να αναλύσουν τη συμπεριφορά του πετυχημένου προπονητή ποδοσφαίρου Beau Kilmer και να συγκρίνουν το προπονητικό του προφίλ με εκείνα των επιτυχημένων προπονητών μπάσκετ John Wooden (Tharp, & Gallimore, 1976) και ποδοσφαίρου Frank Kush (Langsdorf, 1979). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ο Beau Kilmer, ο οποίος επιλέχθηκε λόγω του επιτυχημένου προπονητικού

παρελθόντος. Το εργαλείο που επιλέχθηκε για την παρατήρηση του προπονητή ήταν το CBRF και συνολικά παρατηρήθηκαν 20 προπονήσεις. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η συχνότερη συμπεριφορά που παρουσίασε ο Beau Kilmer ήταν «οδηγίες» 33,68%, η αλληλεπίδραση του προπονητή 21,19%, οι έπαινοι 12,56% και άλλα 11,11%. Από τη σύγκριση της συμπεριφοράς του Kilmer κατά τη διάρκεια της προπόνησης με εκείνη των Wooden και Kush, φάνηκε ότι παρόλο που η παροχή οδηγιών ήταν πρώτη στη σειρά και για τους τρεις προπονητές, ο Kilmer διέφερε από τους άλλους σε δύο απόψεις. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι ο Kilmer χρησιμοποιούσε σε μεγάλο βαθμό θετική συμπεριφορά για να παρακινήσει τους παίκτες, ενώ οι άλλοι δύο προπονητές χρησιμοποιούσαν αρνητική συμπεριφορά για να παρακινήσουν τους παίκτες.

### ***10. Youth Sports Behavior Assessment System (YSBAS).***

Σκοπός της εργασίας του Apache (2006) ήταν η περιγραφή του «Youth Sports Behavior Assessment System» (YSBAS). Το YSBAS δημιουργήθηκε από μία τροποποίηση του CBAS. Ενώ το CBAS επικεντρώνεται στην αντιδραστική και αυθόρμητη συμπεριφορά, το YBAS παίρνει μία κατά γράμμα άποψη της γονικής και προπονητικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό των νέων. Για τις ανάγκες της έρευνας, γονείς και προπονητές παρακολούθησαν υποχρεωτικά προπόνηση μίας ώρας για να δουν τον προσανατολισμό των νέων στον αθλητισμό. Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν να δώσει έμφαση στην φιλοσοφία της κοινωνίας και των τμημάτων αναψυχής, σε μία προσπάθεια να εξαλείψουν όλες τις ακατάλληλες και βίαιες συμπεριφορές που εμφανίζονται στις μέρες μας στις αθλητικές διοργανώσεις της νεολαίας. Για το σκοπό αυτό, η διοίκηση της αναψυχής ζήτησε από το τοπικό πανεπιστήμιο και το κέντρο του για αγωγή του αθλητισμού, να αναπτύξει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα και να αξιολογήσουν την επίδραση στους γονείς και προπονητές νεαρών που ασχολούνται με τον αθλητισμό. Για την πραγματοποίηση της έρευνας, ο ερευνητής και αρκετοί μεταπτυχιακοί φοιτητές παρακολούθησαν 284 αγώνες νεαρών που συμμετείχαν σε διάφορα πρωταθλήματα και διάφορα αθλήματα. Οι παρατηρητές κατέγραψαν όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα σχόλια που κάνανε προπονητές και γονείς κατά τη διάρκεια των αγώνων. Κατά μέσο όρο καταγράφηκαν 225 σχόλια από κάθε αγώνα. Τα 284 φύλλα καταγραφής σχολίων στην συνέχεια χωρίστηκαν τυχαία σε τέσσερις ομάδες των 71. Ένα σετ από τα φύλλα καταγραφής χρησιμοποιήθηκε για να συνδεθούν τα σχόλια με τις περιγραφές που δίνει το CBAS. Εννέα κατηγορίες συμπεριφοράς προέκυψαν από την

αξιολόγηση των σχολίων με το CBAS, α) θετική ενίσχυση, β) ενίσχυση μετά από λάθος, γ) θετικές τεχνικές οδηγίες, δ) τεχνικές οδηγίες μετά από λάθος, ε) τιμωρία, στ) διατήρηση ελέγχου, ζ) γενική ενθάρρυνση, η) αρνητικά σχόλια, και θ) αρνητικά σχόλια στους προπονητές ή τους διαιτητές. Έπειτα 3 μεταπτυχιακοί φοιτητές πήραν τις άλλες τρεις ομάδες φύλλων καταγραφής και προσπάθησαν να κατανεύμουν τις συμπεριφορές στις 9 κατηγορίες. Έτσι δημιουργήθηκε το YBAS σκοπός του οποίου ήταν να αναπτύξει ένα εργαλείο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί εύκολα και αξιόπιστα για να εκτιμηθεί η συμπεριφορά προπονητών και γονέων κατά τη διάρκεια αγώνων νέων. Μπορεί, ακόμη να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει φοιτητές προπονητικής και παιδαγωγικών να αντιληφθούν πώς η επικοινωνία στους αγώνες και τις προπονήσεις μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των παικτών. Τέλος, είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για να συνδέσει τις κατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας σε έννοιες της προπονητικής όπως κίνητρα, ενίσχυση, μείωση άγχους και ενθάρρυνση.

### ***11. Coaching Behavior Questionnaire (CBQ)***

Οι Kenow και Williams (1992) προκειμένου να εκτιμήσουν τις αντιλήψεις των αθλητών και να αξιολογήσουν τις αντιδράσεις σε επιλεγμένες συμπεριφορές των προπονητών, δημιούργησαν το CBQ. Σε μετέπειτα έρευνά τους επισήμαναν ότι οι 28 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε ειδικές πτυχές της συμπεριφοράς του προπονητή: α) Γνωστικές/Προσηλωτικές συνέπειες της συμπεριφοράς του προπονητή, β) Υποστηρικτικότητα, γ) Συναισθηματικός έλεγχος και ηρεμία, δ) Επικοινωνία, και ε) Σωματικές επιπτώσεις της συμπεριφοράς του προπονητή (Kenow, & Williams, 1997). Χρησιμοποίησαν το CBQ, οι Kenow και Williams (1992) για να αξιολογήσουν τη σχέση του ανταγωνιστικού άγχους, του γνωστικού άγχους, του σωματικού άγχους και της αυτοπεποίθησης αθλητριών μπάσκετ στην αντίληψη και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των προπονητών τους. Διαπίστωσαν ότι οι αθλήτριες που είχαν υψηλά επίπεδα ανταγωνιστικού και γνωστικού άγχους, χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την συμπεριφορά των προπονητών τους πιο αρνητικά. Οι ίδιοι λίγα χρόνια αργότερα (Kenow, & Williams, 1999) προσπάθησαν να ανακαλύψουν 1) αν η συμβατότητα αθλητή-προπονητή σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις αντιλήψεις και την αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς από τους αθλητές, 2) αν η συμβατότητα μεσολαβεί στις σχέσεις του άγχους και της αυτοπεποίθησης με τις αντιλήψεις των αθλητών για την συμπεριφορά των προπονητών, και 3) αν το άγχος ή η

αυτοπεποίθηση μπορούν να προβλέψουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των αθλητών για την συμπεριφορά των προπονητών τους. 68 αθλήτριες μπάσκετ συμμετείχαν στην έρευνά όπου συμπλήρωσαν το CBQ (Kenow, & Williams, 1992). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο η αυτοπεποίθηση των αθλητών αυξάνεται τόσο αυξάνεται και η συμβατότητα αθλητή-προπονητή. Και ότι η συμβατότητα αθλητή-προπονητή και το γνωστικό άγχος των αθλητών προβλέπουν καλύτερα τον τρόπο που οι αθλητές αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την συμπεριφορά του προπονητή.

Υπάρχει επομένως μία πληθώρα εργαλείων μέτρησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αποσαφηνιστεί η πολυπλοκότητα της προπονητικής διαδικασίας. Ωστόσο, εμείς επιλέξαμε το RCBF γιατί θεωρούμε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εργασίας.



## II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η καταγραφή και η αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς 12 προπονητών Πετοσφαίρισης των εθνικών κατηγοριών ανδρών (A1 και A2) μέσω της καταγραφής και ανάλυσης των σχολίων και της ανατροφοδότησης που παρείχαν.

### *Δείγμα*

Για την πραγματοποίηση της έρευνας βιντεοσκοπήθηκαν 48 προπονήσεις ομάδων A1 και A2 εθνικής κατηγορίας βόλεϊ ανδρών και γυναικών. Αξιολογήθηκαν συνολικά 12 άνδρες προπονητές. Το δείγμα προήλθε από αθλητικούς συλλόγους της Θράκης, της Μακεδονίας, της Αττικής και των Κυκλάδων. Στην έρευνα επιλέχθηκαν για να αξιολογηθούν προπονητές εθνικών κατηγοριών, ως πιο έμπειροι και πιο αποτελεσματικοί προπονητές. Οι προπονήσεις καταγράφηκαν στην αγωνιστική περίοδο (4 προπονήσεις συνεχόμενες μιας εβδομάδας για κάθε ομάδα).

### *Όργανα μέτρησης*

Για την καταγραφή των προπονήσεων χρησιμοποιήθηκε βιντεοκάμερα Sony DCR-HC40E και ένα μαγνητόφωνο με μικρόφωνο που φορούσε ο προπονητής κατά τη διάρκεια της προπόνησης.

Για την κωδικοποίηση των σχολίων των προπονητών κατά τη διάρκεια της προπόνησης, χρησιμοποιήθηκε το Εργαλείο καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς (RCBRF) που δημιουργήθηκε από τους Bloom και συν. (1999), βασισμένο σε προηγούμενη δουλειά των Tharp και Gallimore (1976) καθώς και σε μεταγενέστερες έρευνες σε αποτελεσματικούς προπονητές (Côté, Salmela, Trudel, Baria και Russell, 1995; Durand- Bush, 1996). Το συγκεκριμένο εργαλείο ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του.

### ***Διαδικασία Προσαρμογής του Οργάνου Μέτρησης***

Χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία της διπλής μετάφρασης για την μετατροπή του οργάνου μέτρησης από την Αγγλική γλώσσα στην Ελληνική. Το όργανο μέτρησης δόθηκε σε δύο καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας, ώστε να μεταφραστεί στην Ελληνική γλώσσα. Το μεταφρασμένο εργαλείο στη συνέχεια δόθηκε σε δυο ειδικούς ώστε να μεταφραστεί ξανά στην Αγγλική γλώσσα και να προκύψει το τελικό κείμενο το οποίο θα αποδίδεται στα ελληνικά και θα χρησιμοποιηθεί για την κωδικοποίηση των συμπεριφορών των προπονητών.

### ***Περιγραφή του Εργαλείου καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς.***

Στο Εργαλείο καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς οι Bloom και συν. (1999), πραγματοποίησαν 4 διαφοροποιήσεις στην αρχική φόρμα των Tharp και Gallimore (1976) φτιάχνοντας τις εξής κατηγορίες:

1. Τεχνικές οδηγίες: οδηγίες που διορθώνουν την προσωπική τεχνική κάθε παίκτη.
2. Οδηγίες Τακτικής: διδασκαλία στρατηγικών προκειμένου οι παίκτες να ξεπερνούν τους αντιπάλους.
3. Γενικές οδηγίες: οδηγίες που δεν είναι ούτε τεχνικής ούτε τακτικής, αλλά είναι σχετικές με την επανάληψη της άσκησης, αλλαγή παικτών ή διακοπή για νερό.
4. Σχόλια: δηλώσεις που ενεργοποιούν τους παίκτες χωρίς να είναι ούτε θετικές ούτε αρνητικές.
5. Ενθάρρυνση: δηλώσεις που είναι θετικές και ενθαρρυντικές σχετικά με την απόδοση ή την προσπάθεια των αθλητών.
6. Αρνητικά σχόλια: σχόλια θυμού ή δυσαρέσκειας.
7. Μη- Λεκτική τιμωρία: χειρονομίες ή γκριμάτσες δυσαρέσκειας.
8. Κριτική: σχόλια σχετικά με λάθος ενέργειες ή συμπεριφορές των παικτών.
9. Επίδειξη: επίδειξη από τον προπονητή την σωστής ή λάθος εκτέλεσης.
10. Μη –Λεκτική αμοιβή: μη λεκτική ενθάρρυνση ή ανταμοιβή (π.χ. χαμόγελο).
11. Χιούμορ: αστείο ή σχόλιο προκειμένου οι παίκτες να χαλαρώσουν και να γελάσουν. Και
12. Συμπεριφορές που δεν μπορούν να καταγραφούν.

Το εργαλείο το χρησιμοποίησαν προκειμένου να αξιολογήσουν και να μελετήσουν την συμπεριφορά του Tarkanian, προπονητή στην 1<sup>η</sup> κατηγορία μπάσκετ ανδρών στην Αμερική. Όπως επίσης χρησιμοποιήθηκε και από τους Horton, Baker, και Deakin (2005)

που εξέτασαν την προπονητική συμπεριφορά 5 ομοσπονδιακών προπονητών του Καναδά προκειμένου να καθορίσουν τα στοιχεία που χρησιμοποιούν περισσότερο κατά τη διάρκεια των προπονήσεων.

### *Διαδικασία καταγραφής*

Η διαδικασία περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

a) Αρχική έγγραφη ενημέρωση των προπονητών και συναίνεση για τη συμμετοχή τους. Θα γίνει μια τηλεφωνική επικοινωνία με τον κάθε προπονητή για επιβεβαίωση, ώστε να ενημερωθεί για τη διαδικασία και το σκοπό της έρευνας. Η επικοινωνία με τους Έλληνες προπονητές έγινε απευθείας με αυτούς, ενώ με τους ξένους προπονητές η επικοινωνία έγινε μέσω του βοηθού προπονητή ή του μάνατζερ του προπονητή ή του μάνατζερ της ομάδας.

b) Πριν από την προπόνηση πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τον προπονητή, με σκοπό μια δεύτερη ενημέρωση, ώστε να λυθούν τυχόν απορίες.

c) Βιντεοσκόπηση όλης της προπόνησης. Η καταγραφή άρχιζε με τη συγκέντρωση των αθλητών για την έναρξή της (π.χ. οδηγίες και ενημέρωση των αθλητών σχετικά με τους στόχους της προπόνησης ή προθέρμανση) και τελείωνε με την αποδέσμευση των αθλητών από τον προπονητή. Δόθηκε έμφαση στη λήψη εικόνας, ώστε στο πλάνο να καταγράφονται τόσο ο προπονητής όσο και οι αθλητές με τους οποίους αλληλεπιδρά, με σκοπό να καταγράφεται εκτός από τη λεκτική επικοινωνία και όλα τα μη λεκτικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης (γλώσσα σώματος, χειρονομίες, μορφασμοί). Επίσης δόθηκε χρόνος στους προπονητές και τους αθλητές να εξοικειωθούν με την διαδικασία της βιντεοσκόπησης καθώς προηγήθηκαν δοκιμαστικές λήψεις με στόχο να εξαλειφθεί η πιθανότητα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του προπονητή και των αθλητών στο μέτρο του δυνατού. Ιδιαίτερη βαρύτητα για την ορθότητα της διαδικασίας είχε, η όσο το δυνατόν λιγότερη ενόχληση της προπόνησης από τον ερευνητή που κατέγραφε με λήψη εκτός του αγωνιστικού χώρου, από όσο το δυνατόν μεγαλύτερη απόσταση, με παράλληλη μετακίνηση στο χώρο όπως και η χρήση εστίασης του φακού ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή λήψη. Μεγάλη σημασία επίσης δόθηκε στην τοποθέτηση του ασύρματου μικροφώνου στον προπονητή με τέτοιο τρόπο ώστε να μην επηρεάζει την ελεύθερη μετακίνησή του στον χώρο και να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο ορατό από τον ίδιο τον προπονητή, αλλά και από τους αθλητές του.

d) Καταγραφή και κωδικοποίηση των σχολίων και αναφορών των προπονητών μέσω του Εργαλείου καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς (Bloom

και συν. 1999). Βιντεοσκόπηση, καταγραφή και κωδικοποίηση των σχολίων πραγματοποιήθηκε από το ίδιο άτομο για όλους τους αγώνες. Η χρήση ακουστικών κρίθηκε αναγκαία κατά τη λεπτομερειακή ανάλυση των καταγεγραμμένων προπονήσεων, όπως επίσης η αναπαραγωγή σκηνών όσες φορές κρίθηκε αναγκαίο για την σωστότερη καταγραφή, κατηγοριοποίηση και ανάλυση των προπονητικών συμπεριφορών. Οι παρατηρήσεις κωδικοποιήθηκαν σε συγκεκριμένα φύλλα καταγραφής. Ο προπονητής διαθέτει γνώσεις πάνω στην προπονητική και την πετοσφαίριση. Ακόμη γνωστοποιήθηκε στους προπονητές που έλαβαν μέρος πως οι προπονητικές τους συμπεριφορές θα αποτελέσουν το κύριο αντικείμενο της έρευνας χωρίς να γίνουν περαιτέρω διευκρινήσεις για την κατηγοριοποίηση των συμπεριφορών του οργάνου, ή για το ποιες από τις συμπεριφορές θεωρούνται επιθυμητές ή μη.

### *Ανάλυση των σχολίων*

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων προπονήσεων στις εγκαταστάσεις προπονήσεων του εκάστοτε συλλόγου, εφόσον εξασφαλίστηκε πρώτα η συναίνεσή τους για την συμμετοχή τους στην παρούσα εργασία. Οι προπονήσεις βιντεοσκοπήθηκαν με τη βοήθεια ψηφιακής βιντεοκάμερας και δημοσιογραφικού κασετόφωνου και σε μεταγενέστερο χρόνο ακολούθησε η καταγραφή και αποκωδικοποίηση των δεδομένων. Επιλέχθηκε η καταγραφή των προπονήσεων με βιντεοκάμερα και όχι η διαδικασία της άμεσης παρατήρησης καθώς επιτρέπουν την εξαγωγή ακριβέστερων και λεπτομερέστερων πληροφοριών σχετικά με τις προπονητικές συμπεριφορές.

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της έμμεσης παρατήρησης (Μπουντόλος, 1990) και τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

- Βιντεοκάμερα, και
- Μικρόφωνο.

### *Έλεγχος της αξιοπιστίας Παρατηρητών*

Για την διερεύνηση της αξιοπιστίας του οργάνου ως μέσου καταγραφής και κωδικοποίησης των προπονητικών συμπεριφορών, χρησιμοποιήθηκαν δυο εκπαιδευμένοι ερευνητές. Κριτήριο για την επιλογή των παρατηρητών ήταν η πολύ καλή γνώση του αθλήματος, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τα λάθη της τεχνικής κατά την ανάλυση των δεδομένων. Προηγήθηκε εξοικείωση των παρατηρητών με το σύστημα αξιολόγησης

και ακολούθησε εκπαίδευση που περιλάμβανε ανάλυση των κατηγοριών κωδικοποίησης σύμφωνα με τις υποδείξεις των συγγραφέων του εργαλείου (Bloom και συν. 1999), αναλυτικές οδηγίες καταγραφής των συμπεριφορών, υποδειγματική κωδικοποίηση βιντεοσκοπημένων συμπεριφορών και πρακτική εξάσκηση. Σκοπός της παραπάνω διαδικασίας ήταν η διασφάλιση της προϋπόθεσης πως οι παρατηρητές θα παρατηρούν και θα ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των προπονητών κατά τον ίδιο τρόπο. Για το λόγο αυτό εξετάστηκε η συμφωνία στην καταγραφή και κωδικοποίηση των συμπεριφορών και μεταξύ δυο παρατηρήσεων του ίδιου παρατηρητή (intraobserver reliability), στις τέσσερις πρώτες προπονήσεις, αλλά και μεταξύ των δυο παρατηρητών (interobserver reliability).

### ***Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς των Προπονητών***

Αφού εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία του οργάνου ακολουθήθηκε η διαδικασία αξιολόγησης των συμπεριφορών των προπονητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Κάθε προπονητική συμπεριφορά που καταγράφηκε στις 48 προπονήσεις που βιντεοσκοπήθηκαν (12 προπονητές X 4 φορές ο καθένας), κατηγοριοποιήθηκε σε μια από τις δώδεκα κατηγορίες του οργάνου. Σύμφωνα με την διαδικασία της συνεχούς κωδικοποίησης οι συμπεριφορές καταγράφονταν κάθε φορά που εμφανίζονταν (Van der Mars, 1989). Στις 48 λοιπόν αυτές προπονητικές μονάδες ακολούθησε συστηματική παρατήρηση και ανάλυση της συμπεριφοράς των προπονητών σύμφωνα με το εργαλείο (RCBRF). Τέλος, αφού έγινε η καταγραφή όλων των δεδομένων αθροίστηκαν όλα τα σχόλια και διαιρέθηκαν δια τέσσερα, ώστε να υπολογιστεί ο αριθμός των σχολίων του κάθε προπονητή σε κάθε προπόνηση. Έπειτα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι της συχνότητας και των ποσοστών εμφάνισης της κάθε κατηγορίας συμπεριφοράς.

### ***Στατιστική Ανάλυση***

Όσον αφορά την αξιοπιστία του οργάνου, τόσο για την ανάλυση της συμφωνίας μεταξύ των κριτών (interobserver reliability), όσο και του κάθε κριτή (intraobserver reliability) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης  $k$  (*kappa*) (Cohen, 1960), ως ο καταλληλότερος σε διαδικασίες παρατήρησης (Watkins & Pacheco, 2001), ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στον έλεγχο της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων σε έρευνες συστηματικής παρατήρησης στον αθλητισμό (Trudel, Côté & Bernard, 1996; Hastie, 1999; Pereira, Mesquita, & Graça, 2009). Για τις εξαρτημένες μεταβλητές οι οποίες ήταν οι κατηγορίες του οργάνου, έγινε ανάλυση περιγραφικής στατιστικής συχνοτήτων, ποσοστών και μέσων όρων. Για τη σύγκριση του είδους των σχολίων μεταξύ των προπονητών των

δου εθνικών κατηγοριών, χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης (Mann-Witney U test). Η στατιστική ανάλυση έγινε με την χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 17.0.

### III. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### *Αξιοπιστία παρατηρητών*

Στις 48 προπονήσεις που καταγράφηκαν και αναλύθηκαν η αξιοπιστία κυμάνθηκε σε αποδεκτά επίπεδα τόσο μεταξύ των παρατηρητών (interobserver reliability) όσο και του κάθε παρατηρητή ξεχωριστά (intraobserver reliability). Οι τιμές του στατιστικού δείκτη μεταξύ των παρατηρητών ήταν  $k=.74$  και για τον κάθε παρατηρητή  $k=.81$  και  $k=.93$  αντίστοιχα.

#### *Εσωτερική συνοχή του RCBRF*

Ακολούθησε ανάλυση εσωτερικής συνοχής των 12 μεταβλητών των καταγεγραμμένων σχολίων που εκφράζει την αξιοπιστία του οργάνου. Η ανάλυση έδειξε υψηλή συσχέτιση (*Cronbach's Alpha* =.909).

#### *Αξιολόγηση Προπονητικών Συμπεριφορών*

Το δεύτερο μέρος των αποτελεσμάτων αφορά την αξιολόγηση των συμπεριφορών που καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης (RCBRF). Σύμφωνα με τον Van der Mars (1989), σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης όπου τα δεδομένα λαμβάνονται μέσω συνεχούς κωδικοποίησης, κάθε φορά που παρουσιάζεται μια συμπεριφορά κατατάσσεται στην αντίστοιχη κατηγορία. Κατά την διάρκεια των 48 προπονήσεων καταγράφηκαν από τους παρατηρητές 13.400 συμπεριφορές στις 4 προπονήσεις του κάθε προπονητή, κατά μέσο όρο ανά προπονητή ( $M=279,11$ ). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά εμφάνισης συμπεριφορών.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα από τα 279,11 σχόλια σε κάθε προπόνηση, το 59,55% ( $M=166,15$  συμπεριφορές \ προπόνηση) των συμπεριφορών που επέδειξαν οι προπονητές αφορούσε απάντηση σε ερεθίσματα που δέχτηκαν από τους αθλητές τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης συμπεριφορών παρουσιάστηκε στην κατηγορία «Τακτική», το οποίο αντιστοιχεί στο 17,38% του συνόλου των συμπεριφορών. Ένα

σχετικά μεγάλο ποσοστό παρουσιάστηκε στην κατηγορία «Γενική Οδηγία» με ποσοστό 15,92% (44,45) και «Τεχνική Οδηγία» με 12.42%, το οποίο αντιστοιχεί σε 34,68 περίπου συμπεριφορές σε κάθε προπόνηση.

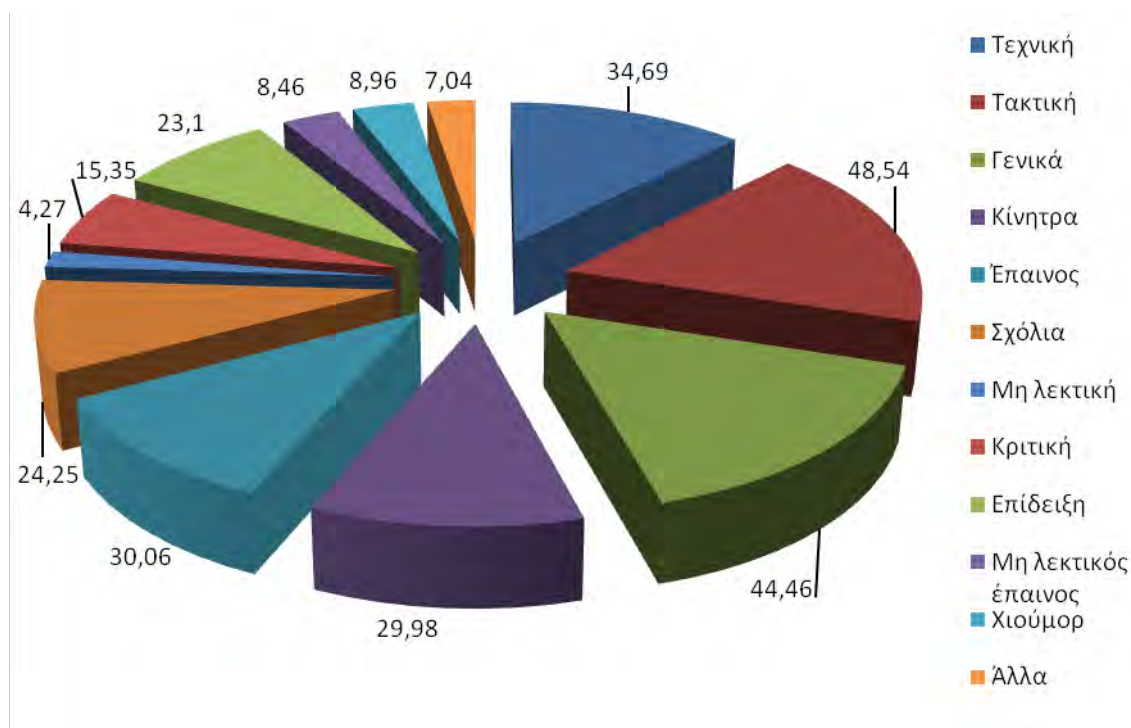
**Πίνακας 2.** Συχνότητα εμφάνισης και ποσοστιαία κατανομή των συμπεριφορών των προπονητών ανά προπόνηση.

<i>Κατηγορία Συμπεριφοράς</i>	<i>Συχνότητα εμφάνισης/προπόνηση</i>	<i>%</i>
<i>Τεχνικές Οδηγίες</i>	34,68	12,42
<i>Οδηγίες Τακτικής</i>	48,34	17,38
<i>Γενικές Οδηγίες</i>	44,45	15,92
<i>Κίνητρα</i>	29,97	10,73
<i>Έπαινος/Ενθάρρυνση</i>	30,06	10,76
<i>Σχόλια</i>	24,25	8,67
<i>Μη λεκτική Τιμωρία</i>	4,27	1,53
<i>Κριτική</i>	15,35	5,5
<i>Επίδειξη</i>	23,1	8,26
<i>Μη λεκτικός έπαινος</i>	8,45	3,1
<i>Χιούμορ</i>	8,95	3,21
<i>Μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά</i>	7,04	2,52
<b>Σύνολο</b>	<b>279,11</b>	<b>100</b>



Ακολούθησαν σε συχνότητα εμφάνισης η «Έπαινος/Ενθάρρυνση» με 10.96%, και «Κίνητρα» με 10,73%, ακολούθησαν τα «Σχόλια» με 8,67% και η «Επίδειξη» με 8,26%, η «Κριτική» με 5,5% και το «Χιούμορ» 3,21%. Με μικρότερα ποσοστά εμφανίστηκαν ο «Μη Λεκτικός Έπαινος» 3,1%, η «Μη Κωδικοποιημένη Συμπεριφορά» 2,52% και η «Μη λεκτική Τιμωρία» με 1,53%.

**Γράφημα 1:** Ποσοστιαία κατανομή των σχολίων και στις δυο κατηγορίες



#### **Σύγκριση μεταξύ των προπονητών της A1 και A2 εθνικής κατηγορίας.**

Η μη παραμετρική ανάλυση διακύμανσης (Mann-Witney U test) χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στο είδος των σχολίων μεταξύ των προπονητών της A1 και A2 εθνικής κατηγορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά των προπονητών της A1 και A2 εθνικών κατηγοριών, όπως αυτή εκφράστηκε από τα σχόλιά τους προς τους αθλητές τους. Μια τάση διαφοροποίησης παρουσιάστηκε στη μεταβλητή «επίδειξη» με τους προπονητές της A2 να έχουν μια τάση να κάνουν περισσότερα σχόλια από την A1.

**Πίνακας 1:** Μέσοι όροι σχολίων μεταξύ προπονητών της Α1 και Α2

	Κατάταξη	N	ΜΟ	Sum of Ranks	Z τιμές	p
Τεχνική	A1	28	21,84	611,50		
	A2	20	28,23	564,50	-1,562	,118
Τακτική	A1	28	23,07	646,00		
	A2	20	26,50	530,00	-,837	,402
Γενικά	A1	28	21,54	603,00		
	A2	20	28,65	573,00	-1,738	,082
Κίνητρα	A1	28	22,84	639,50		
	A2	20	26,83	536,50	-,973	,330
Έπαινος	A1	28	21,82	611,00		
	A2	20	28,25	565,00	-1,571	,116
Σχόλια	A1	28	24,61	689,00		
	A2	20	24,35	487,00	-,063	,950
Μη λεκτική	A1	28	25,09	702,50		
	A2	20	23,68	473,50	-,349	,727
Κριτική	A1	28	23,46	657,00		
	A2	20	25,95	519,00	-,608	,543
Επίδειξη	A1	28	21,41	599,50		
	A2	20	28,83	576,50	-1,815	,070
Μη λεκτικός έπαινος	A1	28	22,46	629,00		
	A2	20	27,35	547,00	-1,201	,230
Χιούμορ	A1	28	22,29	624,00		
	A2	20	27,60	552,00	-1,302	,193
Άλλα	A1	28	24,89	697,00		

A2	20	23,95	479,00	-231	,817
----	----	-------	--------	------	------

---

#### IV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφεί και να αξιολογηθεί η προπονητική συμπεριφορά 12 προπονητών Πετοσφαίρισης των εθνικών κατηγοριών ανδρών (A1 και A2) μέσω της ανατροφοδότησης που παρείχαν.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου της αξιοπιστίας (interobserver και intraobserver reliability) των παρατηρητών όσον αφορά στο εργαλείο «RCBRF» φαίνεται πως η αξιοπιστία κυμαίνεται σε αποδεκτά επίπεδα. Σύμφωνα με τους Fleiss (1981) και Cicchetti (1994), η τιμές που είναι μεγαλύτερες του .60 είναι επαρκείς για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Συμπεραίνεται λοιπόν πως παρατηρητές, με την κατάλληλη εκπαίδευση, μπορούν με τη χρήση του «RCBRF» να αναγνωρίσουν, να καταγράψουν και να κωδικοποιήσουν προπονητικές συμπεριφορές σε προπονήσεις αθλητών Πετοσφαίρισης με αποδεκτά ποσοστά αξιοπιστίας.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της συμπεριφοράς των προπονητών που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμπεριφορών των προπονητών αφορά οδηγίες. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης συμπεριφορών παρουσιάστηκε στην κατηγορία «Τακτική Οδηγία» (17,38%) όπου οι προπονητές διορθώνανε τους αθλητές τους υπενθυμίζοντας τους είτε σε ποια θέση να πάνε είτε πού να κατευθύνουν την μπάλα, π.χ. «Βγάλε υποδοχή στο 1!, Στείλε την μπάλα στο 2!», ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό παρουσιάστηκε στην κατηγορία «Γενική Οδηγία» (15,92%) (44,45), π.χ. «Γιώργο πήγαινε στην θέση του Γιάννη!», «Πάμε άλλες 2 επαναλήψεις!» και «Τεχνική Οδηγία» (12,42%) π.χ. «Λύγισε κι άλλο τα γόνατα!». Γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα των Tharp και Gallimore (1976) οι οποίοι παρατηρώντας τον διάσημο προπονητή μπάσκετ Wooden κατά τη διάρκεια 15 προπονήσεων διαπίστωσαν ότι οι μισές (50.3%) από τις συμπεριφορές του Wooden αφορούσαν οδηγίες. Όμοια ήταν και τα αποτελέσματα των Lacy και Darst (1985) παρατηρώντας επιτυχημένους προπονητές ποδοσφαίρου, των Lacy και Goldston (1990) με προπονητές μπάσκετ, των Bloom και συν. (1999) που παρατήρησαν τον προπονητή μπάσκετ Jerry Tarkanian κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης περιόδου, των Becker και Wrisberg (2008) οι οποίοι παρατήρησαν την συμπεριφορά της προπονήτριας μπάσκετ Pat

Summitt κατά τη διάρκεια 6 προπονήσεων και των Mesquita, Sobrinho, Rosado, Pereira και Milistetd (2008) που μελέτησαν την συμπεριφορά προπονητών βόλεϊ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι οδηγίες τακτικής παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης συμπεριφορών και το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που χρησιμοποίησαν το RCBRF (Bloom και συν. 1999; Horton και συν. 2005). Συγκεκριμένα οι Bloom και συν. (1999) διαπίστωσαν ότι ο κορυφαίος προπονητής Tarkanian, του οποίου τη συμπεριφορά μελέτησαν, έδινε μεγάλη έμφαση στις τακτικές οδηγίες και μάλιστα η συχνότητα εμφάνισης των τακτικών οδηγιών είχε απόκλιση 13% από την αμέσως επόμενη κατηγορία, τα σχόλια. Όμοια οι Horton, Baker και Deakin (2005) διέκριναν ότι οι κορυφαίοι προπονητές, που μελέτησαν, έδιναν έμφαση στις τακτικές οδηγίες, έπειτα στις γενικές και τέλος στις τεχνικές οδηγίες. Γεγονός που συμφωνεί με την παρούσα έρευνα καθώς ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό παρουσιάστηκε στις συγκεκριμένες κατηγορίες.

Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα και με αποτελέσματα άλλων ερευνητών που έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικά εργαλεία μέτρησης. Όπως οι Solomon και συν. (1996) οι οποίοι χρησιμοποιώντας το CBAS σε 8 κολεγιακούς προπονητές διαπίστωσαν ότι χρησιμοποιούσαν πιο συχνά, και σε ποσοστό 58% τεχνικές οδηγίες, ενώ η αμέσως επόμενη κατηγορία αφορούσε την ενίσχυση με ποσοστό 36%. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα των Rereira και συν. (2009) σε έρευνά τους σε 28 πορτογάλους προπονητές βόλεϊ, οι οποίοι κατά τη διάρκεια των προπονήσεων χρησιμοποιούσαν περισσότερο τεχνικές οδηγίες (43%) και γενικές οδηγίες (34,3%).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις λιγότερο εμφανιζόμενες κατηγορίες συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Horton και συν. (2005). Στις δύο αυτές έρευνες οι κατηγορίες «Έπαινος/Ενθάρρυνση», όπου οι προπονητές επαινούν και ενθαρρύνουν τους παίκτες τους για την απόδοση ή την προσπάθειά τους π.χ. «Μπράβο Αλέξη πολύ καλή υποδοχή!», «Ωραία Πέτρο! Εκεί να μένει το χέρι!» και «Κίνητρα» π.χ. «Πάμε να κρατήσουμε την μπάλα!», «Αντε Γιώργο πιο δυνατά!» χρησιμοποιούνται σπανιότερα, ενώ κάτω από το 10% εμφανίζονται οι κατηγορίες «Σχόλια» π.χ. «Time-out», «15-12», «Επίδειξη» π.χ. «Κοίτα πώς θα το κάνω εγώ», «Κριτική» π.χ. «Όχι τόσο ψηλά η μπάλα!» και «Χιούμορ». Το γεγονός ότι η αμέσως επόμενη κατηγορία μετά τις οδηγίες είναι ο «Έπαινος/ Ενθάρρυνση» (10,76%) συμφωνεί με τους Becker και Wrisberg (2008) όπου η δεύτερη πιο συχνά χρησιμοποιούμενη κατηγορία μετά τις οδηγίες αποτελεί ο έπαινος με ποσοστό 15%, όπως επίσης και με τους Tovell και Gravelle (2009). Με ακόμη μικρότερα ποσοστά στη δική μας έρευνα εμφανίστηκαν ο «Μη Λεκτικός Έπαινος», η «Μη

Κωδικοποιημένη Συμπεριφορά» και η «Μη λεκτική Τιμωρία». Γεγονός που είναι σύμφωνο με προηγούμενες έρευνες (Bloom και συν. 1999; Tharp & Gallimore, 1976).

Δεν είναι σύμφωνα τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των συμπεριφορών των προπονητών που μετείχαν στην έρευνα των Τζιουμάκη και συνεργατών (2009) όπου φαίνεται πως η παροχή ανατροφοδότησης για διόρθωση λαθών όπως επίσης η συχνή χρήση ενθάρρυνσης και ενίσχυσης αποτελούν το μεγαλύτερο κομμάτι των καταγεγραμμένων συμπεριφορών τους. Εύρημα που συμφωνεί, όμως, με αποτελέσματα άλλων ερευνητών οι οποίοι εφάρμοσαν το CBAS (Smith και συν., 1990; Curtis, Smith & Smoll, 1979; Nicaise και συν., 2007) αλλά και συναφή όργανα συστηματικής παρατήρησης (Langsdorf, 1979; Lacy & Goldston, 1990; Bloom και συν. 1999; Zeng & Leung, 2008).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι «Τακτικές οδηγίες» παρουσίασαν το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης συμπεριφορών. Ενδεχομένως επειδή οι αθλητές υψηλού επιπέδου κατέχουν ήδη γνώσεις του αθλήματός τους και έτσι οι προπονητές αυτό που προσπαθούν να πετύχουν κατά τη διάρκεια της προπόνησης είναι να καταστήσουν ικανούς τους αθλητές τους απέναντι στην ομάδα που θα αντιμετωπίσουν στον επερχόμενο αγώνα. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε και τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν συμφωνούν με τα ευρήματα των Τζιουμάκη και συνεργατών (2009), όπου στην έρευνά τους η «παροχή ανατροφοδότησης για διόρθωση λαθών», η «ενθάρρυνση» και η «ενίσχυση» αποτελούν το μεγαλύτερο κομμάτι των καταγεγραμμένων συμπεριφορών. Πιθανότατα επειδή οι παραπάνω ερευνητές μελέτησαν τη συμπεριφορά προπονητών αθλητών αναπτυξιακών ηλικιών, οι οποίοι επιδεικνύουν συμπεριφορές σύμφωνες με τις προσδοκίες των νεαρών αθλητών τους. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που χρησιμοποίησαν το CBAS σε ομάδες μικρών ηλικιών (Smith και συν., 1990; Nicaise και συν., 2007). Οι Smith, Smoll και Curtis (1978) που επίσης μελέτησαν προπονητές νεαρών αθλητών και διαπίστωσαν ότι περισσότερο επαινούσαν και ενθάρρυναν τους αθλητές τους ενώ χρησιμοποιούσαν γενικές τεχνικές οδηγίες προκειμένου να διορθώσουν την τεχνική τους. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα των Lacy και Darst (1985) και Lacy και Goldson (1990), όπου οι τεχνικές οδηγίες αντιπροσώπευαν τις μισές σχεδόν συμπεριφορές που παρουσίασαν οι προπονητές αθλητών λυκείου. Οι προπονητές, άλλωστε, επιδεικνύουν την ανάλογη συμπεριφορά ανάλογα με το επίπεδο που προπονούν και με τα αποτελέσματα που θέλουν να έχει η εκάστοτε προπόνηση σε σχέση πάντα με τους στόχους που θέτουν (Cushion, & Jones, 2001).

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

Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στο είδος των σχολίων μεταξύ των προπονητών της A1 και A2 εθνικής κατηγορίας παρά μόνο μια μικρή τάση στην «επίδειξη» με τους προπονητές της A2 να χρησιμοποιούν περισσότερα σχόλια με τους προπονητές της A1 να χρησιμοποιούν λιγότερα. Αναμενόμενα αποτελέσματα αφού συνήθως οι παίκτες της A1 είναι και μεγαλύτεροι σε ηλικία και σε επίπεδο, οπότε δεν δικαιολογούνται οι προπονητές να χρησιμοποιούν σχόλια επίδειξης.

Ωστόσο, ενώ οι διαδικασίες αξιολόγησης της συμπεριφοράς σε φυσικό περιβάλλον δύναται να προσφέρουν εξαιρετικά πολύτιμα στοιχεία, εμπεριέχουν ωστόσο και αξιοσημείωτους περιορισμούς στην εφαρμογή τους σε φυσικό και όχι σε πειραματικό – εργαστηριακό περιβάλλον. Η παρουσία του ερευνητή στο προπονητικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει παράγοντα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του προπονητή και των αθλητών με αποτέλεσμα η προπονητική συμπεριφορά που θα αποτυπωθεί μέσω του οργάνου συστηματικής παρατήρησης να μην αποτελεί ακριβή περιγραφή της τυπικής συμπεριφοράς του παρατηρούμενου προπονητή. Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να ελαχιστοποιηθεί η συγκεκριμένη ερευνητική απειλή με την βιντεοσκόπηση της προπονητικής διαδικασίας με κάμερα από απόσταση ώστε να είναι δυνατή η διακριτική καταγραφή της εκάστοτε προπόνησης.

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται πώς συμπεριφέρονται έμπειροι προπονητές Πετοσφαίρισης A1, και A2 εθνικής κατηγορίας κατά τη διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι προπονητές σ' αυτές τις κατηγορίες χρησιμοποιούν ένα μεγάλο αριθμό σχολίων κατά τη διάρκεια της προπόνησης στη διδασκαλία της τακτικής. Στοχεύουν κυρίως στην τακτική

και κυρίως δίνουν σχόλια τακτικής σε σχέση με τον επερχόμενο αγώνα και πολύ λιγότερο σε τεχνική, ενώ την τιμωρία, λεκτική ή μη, δεν την χρησιμοποιούν συχνά. Πιθανά σε μελλοντική έρευνα να καταγραφούν και οι προσδοκίες των αθλητών από τους προπονητές του και να συγκριθούν με τα σχόλια των προπονητών τους.



## V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

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

Όλες οι ανωτέρω ερευνητικές και στατιστικές υποθέσεις έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα για την αποτελεσματικότητα του προπονητή που πραγματοποίησαν ερευνητές που εφάρμοσαν το CBAS ή παρεμφερή όργανα συστηματικής παρατήρησης στις έρευνές τους (Bloom και συν. 1999; Horton και συν. 2005), και ως εκ τούτου ενισχύουν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Ακόμη όπως στις ανωτέρω έρευνες αλλά και σύμφωνα με σημαντικό αριθμό άλλων ερευνητών που χρησιμοποίησαν το CBAS (Nicaise και συν., 2007; Smith και συν. 1990; Solomon και συν. 1996) αλλά και συναφή όργανα συστηματικής παρατήρησης (Lacy και συν., 1985,1990; Bloom και συν., 1999) η κατανομή της εμφάνισης των συμπεριφορών στις 12 κατηγορίες του οργάνου είναι επίσης σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών, με τις οδηγίες και την ενθάρρυνση/ενίσχυση να αποτελούν το μεγαλύτερο τμήμα της προπονητικής συμπεριφοράς.

Τα τελευταία χρόνια μετά την αλλαγή των κανονισμών και το συνεχές σύστημα καταγραφής πόντων, το άθλημα παρουσίασε σημαντικές διαφορές τόσο στην παρακολούθηση όσο και στην θεαματικότητα του. Έρευνες έχουν δείξει ότι πλέον οι φάσεις στην πετοσφαίριση είναι πιο εντυπωσιακές, πιο γρήγορες και με μεγαλύτερη δύναμη κάτι που εξιτάρει τους θεατές. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε και το είδος των ασκήσεων που χρησιμοποιεί ο προπονητής είναι περισσότερο ασκήσεις ομαδικής τακτικής και αγωνιστικής συνοχής και δημιουργεί στην προπόνηση συνθήκες παιχνιδιού και καταστάσεις που ο αθλητής θα αντιμετωπίσει στα επίσημα παιχνίδια. Ακόμα μεγάλη σημασία δίνεται στον τομέα της δύναμης καθώς το άθλημα τα τελευταία χρόνια με την αλλαγή των κανονισμών στηρίζεται πιο πολύ στη δύναμη και στην ταχύτητα παρά στην αερόβια αντοχή.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, διαπιστώνεται ότι οι προπονητές κατά τη διάρκεια των προπονήσεων χρησιμοποιούσαν πιο συχνά οδηγίες είτε πρόκειται για τακτικές, είτε για τεχνικές, ή ακόμη και για γενικές οδηγίες (Bloom και συν. 1999; Lacy & Darst, 1985; Segrave & Ciancio, 1990; Solomon et al., 1996; Tharp & Gallimore, 1976;

Becker & Wrisberg, 2008). Συγκεκριμένα, οι Zeng και Leung (2008) που μελέτησαν την συμπεριφορά προπονητών που προπονούσαν σε αθλητικές ομάδες αλλά και στο κολλέγιο, διαπίστωσαν ότι οι ίδιοι προπονητές το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, είτε βρισκόταν στην αθλητική ομάδα είτε στο κολλέγιο, αφορούσε οδηγίες (64,2% στην αθλητική ομάδα και 64,5 στο κολλέγιο). Οι οδηγίες αποτελούν σαφώς ένα πολύ σημαντικό στοιχείο κατά την διάρκεια της προπόνησης, ανεξαρτήτως επιπέδου των αθλητών και της ομάδας, καθώς, λαμβάνοντας υπόψη τις σύνθετες τακτικές που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της προπόνησης, οι παίκτες χρειάζονται μεγάλα ποσά οδηγιών. Πολλές έρευνες συμφωνούν με τα παραπάνω αποτελέσματα.

Η δεύτερη περισσότερο χρησιμοποιημένη συμπεριφορά παρατηρήθηκε ότι είναι ο έπαινος, γεγονός που είναι σύμφωνο με προηγούμενες μελέτες (Tovell & Gravelle, 2009; Becker & Wrisberg, 2008). Ενδεχομένως γιατί οι προπονητές πιστεύουν ότι επαινώντας και ενθαρρύνοντας τους αθλητές τους, ταυτόχρονα τους παρακινούν για περισσότερη προσπάθεια. Όμως όλοι οι προπονητές δεν έχουν την τύχη να καθοδηγούν ομάδες υψηλού επιπέδου, αλλά γνωρίζοντας την επιστήμη της καθοδήγησης μπορούν να οδηγήσουν τις ομάδες τους σε υψηλότερο αγωνιστικό επίπεδο, βοηθώντας τους παίκτες τους να φθάσουν ο καθένας στις δυνατότητές του και κάνοντας την καθοδήγηση πιο ελκυστική, πιο διασκεδαστική για τους ίδιους. Όλοι οι προπονητές πρέπει να φιλοδοξούν να γίνουν καλύτεροι και αποτελεσματικότεροι, έτσι ώστε να παρακινήσουν και τους αθλητές τους να γίνουν καλύτεροι.

### ***Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή***

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πώς συμπεριφέρονται έμπειροι προπονητές Πετοσφαίρισης A1, και A2 εθνικής κατηγορίας κατά τη διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου. Οι προπονητές σ' αυτές τις κατηγορίες χρησιμοποιούν ένα μεγάλο αριθμό σχολίων κατά τη διάρκεια της προπόνησης στη διδασκαλία της τακτικής. Στοχεύουν κυρίως στην τακτική και κυρίως δίνουν σχόλια τακτικής σε σχέση με τον επερχόμενο αγώνα και πολύ λιγότερο σε τεχνική, ενώ την τιμωρία, λεκτική ή μη, δεν την χρησιμοποιούν συχνά. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο όσον αφορά στη συμπεριφορά των προπονητών μεγάλων κατηγοριών.

***Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες***

Πιθανά σε μελλοντική έρευνα να καταγραφούν και αξιολογηθούν τα σχόλια προπονητών μικρότερων κατηγοριών και να συγκριθούν οι συμπεριφορές των προπονητών μικρών με μεγαλύτερων κατηγοριών, για να διαπιστωθούν πιθανές διαφορές.

Επίσης πιθανά σε μελλοντική έρευνα να καταγραφούν και αξιολογηθούν και οι προσδοκίες των αθλητών από τους προπονητές τους και να συγκριθούν με τα σχόλια των προπονητών τους.

## VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.fivb.org/>

<http://www.volleyball.gr>

Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of sport sciences*. 24 (6). 549-564.

Alfermann, D., Lee, M., & Würth, S. (2005). Perceived leadership behavior and motivational climate as antecedents of adolescent athletes' skill development. *Athletic Insight, the online journal of sport psychology*. 7 (2). 14-36.

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., & Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behaviour. *Journal of sport and exercise psychology*. 22, 63-84.

Apache, R. (2006). The behavioural assessment of parents and coaches at youth sports: validity and reliability. *The physical educator*. 63 (3). 126-133.

Baker, J., Yardley, J., & Cote, J. (2003). Coach behaviour and athlete satisfaction in team and individual sports. *International journal of sport psychology*. 34, 226-239.

Baric, R., & Bucik, V. (2009). Motivational differences in athletes trained by coaches of different motivational and leadership profiles. *Kinesiology*. 41 (2). 181-194.

- Barić, R., & Horga, S. (2007). Psychometric properties of the Croatian version of Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ). *Kinesiology*, 38(2), 135-142.
- Beam, J. W., Serwatka, T. S., & Wilson, W. J. (2004). Preferred leadership of NCAA Division I and II intercollegiate student-athletes. *Journal of Sport Behavior*, 27(1), 3-17.
- Becker, A. & Wrisberg, C. (2008). Effective coaching an action: observations of legendary collegiate basketball coach Pat Summitt. *The sport psychologist*. 22. 197-211.
- Bloom, G. & Salmela, J. (2000). Personal characteristics of expert team sport coaches. *Journal of sport pedagogy*. 6(2), 56-75.
- Bloom, G., Stevens, D. & Wickwire, T. (2003). Expert coaches' perceptions of team building. *Journal of applied sport psychology*, 15, 129-143.
- 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.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer. W. N. (1997). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Ed.), *Advanceinents in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (1998). *Group dynamics in sport* (2nd Ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carter, A. & Bloom, G. (2009). Coaching knowledge and success: going beyond athletic experiences. *Journal of sport behavior*.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_4\\_32/ai\\_n45100052/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_4_32/ai_n45100052/)

- Chen, I., Chang, C., Hung, C., Chen, L. & Hung, T. (2010). Investigation of underlying psychological factors in elite table tennis players. *International journal of table tennis science*, 6, 48-50.
- Christina, R. & Corcos, D. (1993). Προπονητής & Μάθηση –Απόδοση. Εκδ. Salto
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284–290.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37–46.
- Cole, J.L. (1979). A descriptive analysis of teacher augmented feedback given to university students in beginning golf class. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina at Greensboro.
- Conde, C., Almagro, B., Saenz-Lopez, P., & Castillo, E. (2009). Intervention and evaluation of the motivation climate transmitted by a basketball coach. *Revista de psicologia del deporte*. 18. 357-361.
- Côte, J. (1998). Coaching research and intervention: An introduction to the special issue. *Avante*. 4 (3), 1-15.
- Côté, J.; Salmela, J.H.; Trudel, P.; Baria, A., & Russell, S.J. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expertise gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 1-17.
- Côté, J., & Sedgwick, W.A. (2003). Effective behaviors of expert rowing coaches: A qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *International Sports Journal*, 7 (1), 62-77.
- Côté, J., Yardley, J., Hay, J., Sedgwick, W., & Baker, J. (1999). An exploratory examination of the coaching behavior scale for sport. *Avante*. 5 (2). 82-92.

- Cross, N. (1995). Coaching effectiveness in hockey: A Scottish perspective. *Scottish Journal of Physical Education*, 23, 27-39
- Crust, L., & Lawrence, I. (2006). A review of leadership in sport: implications for football management. *Athletic insight, The online journal of sport psychology*. 8 (4), 28-48.
- Curter, A., & Bloom, G. (2009). Coaching knowledge and success: going beyond athletic experiences. *Journal of Sport Behavior*.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_4\\_32/ai\\_n45100052/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_4_32/ai_n45100052/)
- Curtis, B., Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1979). Scrutinizing the skipper: A study of leadership behaviors in the dugout. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 391-400.
- Curtner-Smith, M., Wallace, S., & Wang, M. (1999). Relationship of coach and player behaviors during practice to team performance in high school girls' basketball. *Journal of Sport Behavior*.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_2\\_22/ai\\_n28732683/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_2_22/ai_n28732683/).
- Cushion, C. (2008). Re-visiting coach behavior: How effective is your coaching practice?  
<http://www.sports-media.org>
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55, pp. 215-230.
- Cushion, C., Armour, K., & Jones, R. (2006). Locating the coaching process in practice: models “for” and “of” coaching. *Physical education and sport pedagogy*, 11 (1), 83-99.
- Cushion, C. & Jones, R. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_4\\_24/ai\\_n28876813/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_4_24/ai_n28876813/)

- Darst, P. W., Mancini, V. H., & Zakrajsek, D. B. (Eds.). (1983). *Systematic observation instrumentation for physical education*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Darst, P. W., Zakrajsek, D. B. & Mancini, V. H. (Eds.). (1989). *Analyzing physical education and sport instruction* (2<sup>nd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Douge, B. & Hastie, P. (1993). Coaching effectiveness. *Sport Science Review*, 2, 14-25.
- Duda, J., & Ballaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Durand –Bush, N. (1996). Training: blood, sweat and tears. In J.H. Salmela (Ed.) *Great job coach! Getting the edge from proven winners*. (pp. 102-137). Ottawa, ON: Potentium.
- Earls, N. (1983). Research on the immediate effects of instructional variables. In T. J. Templin & J. K. Olson (Eds), *Teaching in physical education* (pp. 254-64). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ehrlich, R. & Zoltek, S. ( 2006). It's wrong not to tell students when they're wrong. *Journal of college science teaching*, 35(4), 8-9.
- Erickson, K. (2009). State space grids: First application of a novel methodology to examine coach-athlete interactions in competitive youth sport. *Master of Arts*. Queen's University Kingston, Ontario, Canada
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. A., & Sullivan. P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 765-776.
- Fitts, P. M. (1964). Perceptual-motor skill learning. In A. W. Melton (Ed.), *Categories of human learning* : London: Academic Press.



- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. NY: Wiley
- Fletcher, S. (2006). *The Final Hour: Coach-Athlete Interactions Immediately Prior to Performance in Basketball*. School of Human Movement, Recreation, and Performance and Centre for Aging, Rehabilitation, Exercise, and Sport. Victoria University. MELBOURNE. Australia
- Franks, I.M., Johnson, R.B. and Sinclair, G.D. (1988). The development of a computerized coaching analysis system for recording behavior in sporting environments. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 23-32.
- Fry, J. M. & Teik Hin, M. K. (2006). Peer coaching with interactive wireless technology between student teachers: satisfaction with role and communication. *Interactive learning environments*, 14 (3), 193-204.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (2004). What a coach can teach a teacher, 1975-2004: reflections and reanalysis of John Wooden's teaching practices. *The sport psychologist*. 18. 119-137.
- Gearity, B. (2009). Athletes' experience of poor coaching. *Tennessee Research and Creative Exchange Doctoral Dissertations*. University of Tennessee, Knoxville
- Gibson, S. A. (2006). Lesson observation and feedback: the practice of an expert reading coach. *Reading research and instruction*, 45 (4), 295-318.
- Gilbert, W. (2002). *An annotated bibliography and analysis of coaching science*. California State University. Fresno.
- Gilbert, W., Cote, J. & Mallett, C. (2006). Developmental paths and activities of successful sport coaches. *International journal of sports science & coaching*. 1 (1). 69-76.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.

- Guadagnoli, M., Holcomb, W. & Davis, M. (2002). The efficacy of video feedback for learning the golf swing. *Journal of sports sciences*, 20, 615-622.
- Hansen, D.M., & Larson, R.W. (2005). *The Youth Experience Survey 2.0: Instrument revisions and validity*. Unpublished manuscript.
- Harre, R. (1977). The Ethogenic Approach: Theory and Practice. In L. Berkowitz (Ed) *Experimental Social Psychology*, Vol 10. New York: Academic Press.
- 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 teaching in physical education*, 19, 34-57.
- Hastie, P. A. (1999). An instrument for recording coaches' comments and instructions during time-outs. *Journal of Sport Behavior*, 22(4), 467-478.
- Hodges, N. & Franks, I. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of sports sciences*, 20, 793-811.
- Hollembek, J. & Amorose, A. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self determination theory. *Journal of applied sport psychology*. 17, 20-36.
- Hollenstein, T. (2007). State space grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 384-396.
- Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 239-268). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Horton, S., Baker, J., & Deakin, J. (2005). Experts in action: A systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*. 36 (4), 299-319.
- Idson, L. C. & Higgins, E. T. (2000). How current feedback and chronic effectiveness influence motivation: everything to gain versus everything to lose. *European journal of social psychology*, 30, 583-592.
- Jones, D.F., Housner, L.D. & Kornspan, A.S. (1997). Interactive decision making and behavior of experienced and inexperienced basketball coaches during practice. *Journal of teaching in physical education*, 16, 454-468.
- Jones, R. L. (1997). "Effective" instructional coaching behaviours: A review of literature. *International Journal of physical education*, XXXIV (1), 27-32.
- Jones, R. L. (2009). Coaching as caring (the smiling gallery): accessing hidden knowledge. *Physical education and sport pedagogy*. 14 (4). 377-390.
- Jones, R. L., Armour, K. M. & Potrac, P. (2004). Sports coaching cultures. London: Routledge.
- Jones, R. L. & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem – Based Learning help? *Physical education & sport pedagogy*. 11 (2). 181-202.
- Jones, R. L. & Wallace, M. (2005). Another bad day at the training ground: coping with ambiguity in the coaching context. *Sport, Education and Society*. 1. 119-134.
- Jou, J. & Foreman, F. (2007). Transfer of learning in avoiding false memory: The roles of warning, immediate feedback, and incentive. *The quarterly journal of experimental psychology*, 60 (6), 877-896.
- Jowett, S. (2006). Interpersonal and structural features of Greek coach –athlete dyads performing in individual sports. *Journal of applied sport psychology*. 18. 69-81.

- Jowett, S., & Frost, T. (2007). Race/ Ethnicity in the all male coach –athlete relationship: black footballers’ narratives. *International journal of sport and exercise psychology*. 3. 255-269.
- Jowett, S. & Ntoumanis, N. (2004). The coach –athlete relationship questionnaire (CART –Q): development and initial validation. *Scandinavian journal of medicine and science in sports*, 14. 245-257.
- Jowett, S., Timson –Katchis, M. & Adams, R. (2007). Too close for comfort? Dependence in the dual role parent/coach –child/athlete relationship. *International journal of coaching science*. 1 (1). 57-77.
- Kenow, L. & Williams, J. (1992). Relationship between anxiety, self –confidence, and the evaluation of coaching behaviors. *The sport psychologist*. 6, 344-357.
- Kenow, L. & Williams, J. (1999). Coach-athlete compatibility and athlete's perception of coaching behaviors. *Journal of sport behavior*. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_2\\_22/ai\\_n28732686/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_2_22/ai_n28732686/?tag=content;coll)
- Kravig, S. (2003). Coaching behaviour preferences of interscholastic athletes. *Master of science*. University of North Texas.
- 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.
- Lacy, A. C., & Darst, P. W. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 256-270.
- Lacy, A. C., & Darst, P.W. (1989). The Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). In P.W. Darst, D.B. Zakrajsek, & V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing*

*physical education and sport instruction: Second edition* (pp. 369-378). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Lacy, A.C., & Goldston (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high School girls' basketball. *Journal of sport behavior*, 13, 29-39.
- Lafreniere, M., Jowett, S., Vallerand, R., Donahue, E. & Lorimer, R. (2008). Passion in sport: on the quality of the coach –athlete relationship. *Journal of sport and exercise psychology*. 30. 541-560.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *QUEST*. 46. 299-313.
- Langsdorf, E. V. (1979). *A systematic observation of football coaching behavior in a major university environment*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe.
- Lewis, M.D., Lamey, A.V., & Douglas, L. (1999). A new dynamic system method for the analysis of early socioemotional development. *Developmental Science*, 2, 457-475.
- Lu, H. & Tan, Y. (2002). Content –based sports video analysis and modelling. *Seventh international conference on control, Automation, Robotics and Vision*, 1198-1203.
- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). The coach –athlete relationship: a motivational model. *Journal of sports sciences*, 21, 883-904.
- Mallett, C. & Côte, J. (2006). Beyond winning and losing: guidelines for evaluating high performance coaches. *The sport psychologist*. 20, 213-221.
- Martin, M., Rocca, K., Cavanus, J. & Weber, K. (2009). Relationship between coaches' use of behavior alteration techniques and verbal aggression on athletes' motivation and affect. *Journal of sport behavior*.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_2\\_32/ai\\_n31872078/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_2_32/ai_n31872078/)

- Martin, G. y Hrycaiko, D. (1983). Effective behavioural coaching. What's it all about? *Journal of Sport Psychology*, 5. 8-20
- Mesquita, I., Sobrihno, A., Rosado, A., Pereira, F., & Milistetd, M. (2008). A systematic observation oh youth amateur volleyball coaches behaviors. *International journal of applied sports sciences*. 20 (2), 37-58.
- Miguel-Leo, F., Sanchez, P., Sanchez, D., Amado, D. & Calvo, T. (2009). Influence of the motivational climate created by coach in the sport commitment in youth basketball players. *Revista de psicologia del deporte*. 18. 375-378.
- Mora, A., Cruz, J. & Torregrosa, M. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de psicologia del deporte*. 18. 299-302.
- More, K. & Franks, I. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of sport science*, 14, 523-543.
- More, K., McGarry, T., Partridge, D. & Franks, I. (1996). A computer- assisted analysis of verbal coaching behaviour in soccer. *Journal of port behaviour*. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_n4\\_v19/ai\\_n28679246/pg\\_9/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_n4_v19/ai_n28679246/pg_9/?tag=content;coll)
- Moreno, M.P., Santos, J.A., Ramos, L.A., Cervelló, E., Inglesias, D. & Del Villar, F. (2005). The efficacy of the verbal behaviour of volleyball coaches during competition. *European journal of human movement*. 13. 55-69.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (Eds.) (1998). Focus group kit. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Myers, N., Vargas –Tonsing, T. & Feltz, D. (2005). Coaching efficacy in intercollegiate coaches: sources, coaching behaviour, and team variables. *Psychology of sport & exercise*. 6. 129-143.

- Nagayama, T. & Kitamura, K. (2003). The coaching view of expert conditioning coaches in Japan. *Educational informatics research*. 1. 14-16.
- Napper-Owen, G. & McCallister, S. (2005). What elementary physical education student teachers observe and reflect upon to assist their instruction. *The physical educator*, 62(2), 76-84.
- Nash, C. & Collins, D. (2006). Tacit knowledge in expert coaching: Science or Art? *Quest*. 58. 465-477.
- Nazarudin, M. N. B., Fauzee, M. S. O., Jamalis, M., Geok, S. K. & Din, A. (2009). Coaching leadership styles and athlete satisfactions among Malaysian university basketball team. *Research journal of international studies*. 9, 4-11
- Newton, M. & Duda, J. L., (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International journal of sport psychology*. 30, 63-82.
- Nicaise, V., Cogèrino, G., Bois, J. & Amorose, A.J. (2006). Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effects. *Journal of teaching in physical education*. 25, 36-57.
- Nicaise, V., Cogèrino, 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 (3). 319-337.
- Paquette, K. (2009). Canadian curling coaches' use of psychological skills training. *Master of Arts in Applied Health Sciences*. School of Human Kinetics, Laurentian University.
- Partridge, D., & Franks, I.M. (1996). Analyzing and modifying coaching behaviors by means of computer aided observation. *The Physical Educator*, 53, 8-23.

- Pereira, F., Mesquita, I. & Graca, A. (2009). Accountability systems and instructional approaches in youth volleyball training. *Journal of sports science and medicine*. 8. 366-373.
- 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 (2). 183-202.
- Pyun, Y., Kwon, H., Koh, K. & Wang, C. (2010). Perceived coaching leadership of youth athletes in Singapore. *Journal of sport behavior*.
- Ramzaninezhad, R. & Keshtan, M.H. (2009). The relationship between coach's leadership styles and team cohesion in Iran football clubs professional league. *Brazilian Journal Biomotricity*. 3 (2), 111-120.
- Reinboth, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion*, 28 (3), 297-313.
- Roberson, Q. M & Stewart, M. M. (2006). Understanding the motivational effects of procedural and informational justice in feedback processes. *British journal of psychology*, 97, 281-298.
- Sáiz, S., Calvo, A. & Godoy, S. (2009). Development of expertise in Spanish elite basketball coaches. *International journal of sport science*. 17. 19-32.
- Santos, S., Mesquita, I., Graca, A. & Rosado, A. (2010). Coaches' perceptions of competence and acknowledgement of training needs related to professional competences. *Journal of sports science and medicine*. 9. 62-70.
- Santos, S., Mesquita, I., Graca, A. & Rosado, A. (2010). What coaches value about coaching knowledge: A comparative study across a range of domains. *International journal of applied sports sciences*. 22(2), 96-112.



- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical coaching knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 254-266.
- Scheeler, M. C., McAfee, J. K., Ruhl, K. L. & Lee, D. L. (2006). Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice teacher performance and student behaviour. *Teacher education and special education*, 29(1), 12-25.
- Schmidt, R.A. (1993). Κινητική Μάθηση & Απόδοση. *Εκδόσεις Αθλότυπο*. Αθήνα
- Segrave, J.O. & Ciancio, C. A. (1990). An observational study of successful Pop Warner football coach. *Journal of teaching in physical education*, 9, 294-306
- Smith, N., Bellamy, M., Collins, D. & Newell, D. (2001). A test of processing efficiency theory in a team sport context. *Journal of sport sciences*, 19, 321-332.
- Smith, R. & Smoll, F. (1991). Behavioural research and intervention in youth sports. *Behaviour therapy*. 22(3), 329-344.
- Smith, R. & Smoll, F. (2007). Behavioral Research and Intervention in youth sport. In Smith, D. & Bar-Eli, M. (Eds) *Essential readings in sport and exercise psychology*. (p.p.136-143). United States of America: Human Kinetics.
- Smith, R. & Smoll, F. (1990). Self –esteem and children’s reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self –enhancement processes. *Developmental psychology*. 26 (6). 987-993.
- Smith, R., Smoll, F. & Cumming, S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on youth athletes’ sport performance anxiety. *Journal of sport & exercise psychology*. 29. 39-59.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1978). Coaching behaviours in little league baseball. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sport* (pp.173-201). Washington DC: Hemisphere.

- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: a cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research quarterly*, 48(2), 401-407.
- Smith, R., Fry, M., Ethington, C. & Li, Y. (2005). The effect of female athletes' perceptions of their coaches' behaviors on their perceptions of the motivational climate. *Journal of applied sport psychology*. 17. 170-177.
- Smoll, F. & Smith, R. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of applied social psychology*. 19 (18), 1522-1551.
- Smoll, F. & Smith, R. (2006). Enhancing coach –athlete relationships: cognitive – behavioral principles and procedures. In J. Dosil (Ed), *The sport psychologist's handbook: A guide for sport –specific performance enhancement*. (pp.19-37). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Solomon, G., B., Striegel, D., A., Eliot, J., F. & Wayda, V., K. (1996). The self- fulfilling prophecy in college basketball: implications for effective coaching. *Journal of applied sport psychology*. 8, 44-59.
- Stenling, A. (2010). Is coaches' behavior patterns reflected in their teams' motivational climate? *Master Thesis, Umea University, Department of Psychology*.
- Stewart, M. & Bengier, D. (2001). An analysis of volleyball coaches' coaching behavior in a summer volleyball camp. *The physical educator*, 58(2), 86-102
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology today*. 9(8), 75-78.

- Tovell, A. & Gravelle, F. (2009). The importance of transformational leadership in the quest for group cohesion: the case of a university level varsity football program. *International journal of sport management, recreation & tourism*. 3, 18-33.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1997). The Heidelberg procedure for diagnosing and modifying coaches' behavior (HDVT). *International journal of physical education*, XXXIV (1), 9-17.
- Trninic, V., Papic, V. & Trninic, M. (2009). Role of expert coaches in development of top –level athletes' careers in individual and team sports. *Acta Kinesiologica*. 3 (1). 99-106.
- Trudel, P., Côté, J., & Bernard, D. (1996). Systematic observations of youth Ice Hockey coaches during games. *Journal of Sport Behavior*, 19(1), 50-65.
- Van der Mars, H. (1989). Basic recording tactics. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 19-51). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallée, C. & Bloom, G. (2005). Building a successful university program: Key and common elements of expert coaches. *Journal of applied sport psychology*, 17, 179-196.
- Vargas –Tonsing, T., Warners, A. L. & Feltz, D. L. (2003). The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. *Journal of sport behavior*, 26 (4), 396-408.
- Vergeer, I., & Lyle, J. I(2009). Coaching experience: examining its role in coaches' decision making. *International journal of sport and exercise psychology*. 7(4), 431-449.
- Walsh, J. (2004). Development and application of expertise in elite-level coaches. Doctor of philosophy. Melbourne, Victoria.

- Wang, J. (2005). Innovative and advanced training approaches for feedback –based sports skills. *International journal of physical education*, 42(2), 80-85.
- Warren, D. H. D. (1983) The runtime environment for a prolog compiler using a copy algorithm. Technical Report 83/052, SUNY and Stone Brook, New York, 1983. Major revision March 1984.
- Watkins, M. W., & Pacheco, M. (2001). Interobserver agreement in behavioral research: Importance and calculation. *Journal of Behavioral Education*, 10(4), 205–212.
- Wilson, L., Bloom, G., & Harvey, W. (2010). Sources of knowledge acquisition: perspectives of the high school teacher/coach. *Physical education and sport pedagogy*. 15 (4), 383-399.
- Wilson, M., & Stephens, D. (2007). Great expectations: an examination of the differences between high and low expectancy athletes' perception of coach treatment. *Journal of sport behavior*. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6401/is\\_3\\_30/ai\\_n29369178/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6401/is_3_30/ai_n29369178/)
- Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology* 9, 73-96.
- Zander, A. (1975). Motivation and performance of sports groups. In D. M. Landers (Ed.), *Psychology of sport and motor behavior II* (pp. 25-29). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Zeng, Z. & Leung, R.W. (2008). An examination of instructional behaviors of collegiate athletic coaches in athletic practice and physical skill class settings. *World Congress—Sport pedagogy research, policy & practice: International perspectives in physical education and sports coaching. AIESEP*.
- Γκέτσιου, Κ. & Μπεργελές, Ν. (2003). Η ηγετική συμπεριφορά του προπονητή σε ομάδες πετοσφαίρισης γυναικών εφηβικής ηλικίας. *Άθληση & Κοινωνία*, 35, 27-36.

- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε. & Δήμας, Ι. (2005). *Φυσική Αγωγή Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Δογάνης, Γ. (1990). *Η ψυχολογία στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο.
- Δούκας, Α. (1976). *Πετοσφαίριση Volley-ball*. Θεσσαλονίκη:
- Ζέτου, Ε. (1999). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας μάθησης των κινητικών δεξιοτήτων στο βόλεϊ. *Περιοδικό Πετοσφαίριση στη φυσική αγωγή και στον Αθλητισμό*, 48, 4-12.
- Ζέτου, Ε. & Κασαμπαλής, Α. (2006). *Πετοσφαίριση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τελέθριον.
- Ζέτου, Ε. & Χαριτωνίδης, Κ. (2002). *Η διδασκαλία της πετοσφαίρισης*. Τόμος ΙΙ, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., Παπαϊωάννου, Α. (1998). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., Χρόνη, Α. & Περκος, Σ. (2003). *Ψυχολογική υποστήριξη ατομικών και ομαδικών αθλημάτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: International Publishing.
- Κασαμπαλής, Α. (2003). *Σημειώσεις πετοσφαίρισης*. Κομοτηνή.
- Κασαμπαλής, Θ. (2000). *Πετοσφαίριση Ι Εξάμηνο Α'*. Κομοτηνή
- Κασαμπαλής, Θ., Μπεγιάζης, Θ. & Χρηστοηλίας, Γ. (1989). *Πετοσφαίριση Ι Εξάμηνο Α'-Β'*. Κομοτηνή

- Κατσιαδέλλη, Α. & Μπεργελές, Ν. (1986). Πετοσφαίριση. Αθήνα
- Κιουμουρτζόγλου, Ε. (1998). *Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε. (1993). *Προπονητής & Μάθηση –Απόδοση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο.
- Κορώνας, Κ. (1984). *Volley-Ball*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μαϊάνδρος
- Κοτζαμανίδης, Χ. (2000). *Θεωρία και μεθοδική της προμπόνησης του χάντμπολ*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κουρτεσοπούλου, Α., & Κριεμάδης, Θ. (2009). Βιώματα συμπεριφορών και τρόπων επικοινωνίας προπονητών και προπονητριών στα πλαίσια συνεργασίας τους με αθλήτριες. *Διοίκηση αθλητισμού και αναψυχής*. 6 (2). 3-19.
- Κύρκος, Η. & Μασιάς, Α. (1989). *Πετοσφαίριση III Ε' Εξάμηνο*. Κομοτηνή
- Λάιος, Α. (1999). *Η Εφαρμογή των Βασικών Αρχών του Μάνατζμεντ στην Προπονητική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπουντόλος, Κ. (1990). *Μεθοδολογία Αθλητικής Έρευνας και Στοιχεία Στατιστικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία
- Τζιουμάκης, Γ., Μιχαλοπούλου, Μ., Αγγελούσης, Ν., Παπαϊωάννου, Α. & Χριστοδουλίδης, Τ. (2009). Αξιολόγηση της Προπονητικής Συμπεριφοράς Προπονητών Αναπτυξιακών Ηλικιών μέσω Συστηματικής Παρατήρησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*. 7 (3), 344-354.

## VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εργαλείο Μέτρησης:

The Revised Coaching Behavior Recording Form (Bloom, Crumpton & Anderson, 1999)

1. Τεχνικές οδηγίες
2. Οδηγίες τακτικής
3. Γενικές οδηγίες
4. Κίνητρα (λεκτικές οδηγίες που ενεργοποιούν τους αθλητές)
5. Έπαινος/ενθάρρυνση
6. Σχόλια
7. Μη λεκτική τιμωρία
8. Κριτική (λεκτικές οδηγίες που υπενθυμίζουν τους παίκτες μία αρνητική τους ενέργεια)
9. Επίδειξη
10. Μη λεκτικός έπαινος
11. Χιούμορ
12. Μη κωδικοποιημένη συμπεριφορά