

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΜΕΣΩ
ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

του
Νεοκλή Λεμονίδη

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού
Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης
Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκριτείου Παν/μίου Θράκης και
του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Κομοτηνή
2014

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό Σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Αλέξανδρος Καρυπίδης, Επίκ. Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Μαρία Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια

3^{ος} Επιβλέπων: Βασίλειος Γούργουλης, Αναπλ. Καθηγητής

13372/1

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων: Αλέξανδρος Καρυπίδης, Επίκουρος Καθηγητής

Μέλη: Μαρία Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια

Βασίλειος Γούργουλης, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αλέξανδρος Καρυπίδης, Επίκουρος Καθηγητής

Μαρία Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια

Βασίλειος Γούργουλης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Κων/νος Λαπαρίδης, Καθηγητής

Αθανάσιος Λάιος, Καθηγητής

Ευάγγελος Μπεμπέτσος, Επίκουρος Καθηγητής

Γεώργιος Μαυρίδης, Επίκουρος Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Νεοκλής Λεμονίδης: Καταγραφή και αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς προπονητών καλαθοσφαίρισης εθνικών κατηγοριών μέσω συστηματικής παρατήρησης

(Με την επίβλεψη του κ. Αλέξανδρου Καρυπίδη, Επίκουρου Καθηγητή)

Η εξερεύνηση της προπονητικής συμπεριφοράς, θα αποτελεί πάντα ενδιαφέρον καθώς ο ρόλος του προπονητή είναι τόσο περίπλοκος και μπορεί να επηρεάσει την αθλητική απόδοση. Ο σκοπός της παρούσης διατριβής ήταν αφενός η αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς επαγγελματιών προπονητών καλαθοσφαίρισης και αφετέρου η εξέταση τυχόν διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών, των αθλητών και ενός ανεξάρτητου παρατηρητή σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά. Επιμέρους σκοπός ήταν η σύγκριση των αντιλήψεων προπονητικής συμπεριφοράς μεταξύ των αθλητών ενός καταξιωμένου προπονητή και των υπόλοιπων αθλητών των άλλων προπονητών της Α₁ ανδρών, στην Ελλάδα. Βιντεοσκοπήθηκαν τριάντα προπονήσεις 10 επαγγελματικών ομάδων της Α₁ ανδρών καθώς ηχογραφήθηκαν με ασύρματο μικρόφωνο οι φωνές των προπονητών. Χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική εκδοχή του Coaching Behavior Assessment System (CBAS, Smith, Smoll & Hunt, 1977) για να καταγραφούν 12 προπονητικές συμπεριφορές μέσω συστηματικής παρατήρησης. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η κλίμακα CBAS - Perceived Behavior Scale (CBAS-PBS, Smith, Smoll & Curtis, 1978) για την αποτύπωση των αντιλήψεων, σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά, 142 αθλητών και 12 προπονητών. Η αξιοπιστία και των δυο οργάνων, κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα. Μεγάλο ποσοστό των καταγεγραμμένων συμπεριφορών των επαγγελματιών προπονητών αφορούσε τη γενική τεχνική οδηγία (42.3 %), τη θετική ενίσχυση (15.2 %) και την οργάνωση της προπόνησης (14.5 %). Οι προπονητές ανέφεραν πως συχνά χρησιμοποιούσαν συμπεριφορές εκφράζοντας υποστήριξη, ενθάρρυνση και διορθωτικές οδηγίες μετά από λάθη και σπάνια επιδείκνυαν συμπεριφορές τιμωρίας, αγνόησης λάθους και αδυναμίας να προσφέρουν ενίσχυση μετά από επιθυμητές συμπεριφορές. Οι αθλητές όμως δεν αντιλαμβάνονταν τις συμπεριφορές των

προπονητών τους τόσο υποστηρικτικές, όσο οι ίδιοι οι προπονητές ισχυρίστηκαν. Η παρατήρηση έδειξε πως οι αντιλήψεις των αθλητών δεν ήταν αντικειμενικές στις κατηγορίες θετική ενθάρρυνση και έλλειψη ενίσχυσης. Επίσης διαφορές προέκυψαν μεταξύ παρατήρησης, προπονητών και αθλητών στην ενθάρρυνση μετά από λάθος, στην τιμωρία και στην σωφρονιστική τεχνική οδηγία, όπου οι συμπεριφορές αυτές καταγράφηκαν σε λιγότερη συχνότητα από ότι αθλητές και οι προπονητές τους αντιλαμβάνονταν. Η προπονητική συμπεριφορά του καταξιωμένου προπονητή, διέφερε στατιστικά σημαντικά από τη συμπεριφορά των άλλων προπονητών της Α₁, στις 11 από τις 12 κατηγορίες και είχε ακραίες τιμές στις οχτώ από αυτές, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των αθλητών. Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας προσκομίζουν αποδεικτικά στοιχεία πως οι επαγγελματίες προπονητές στο ανώτατο επίπεδο πρέπει να αναπτύξουν την αυτογνωσία όσον αφορά την προπονητική συμπεριφορά που παρουσιάζουν. Επιπλέον, προτείνεται τα αποτελέσματα από την παρούσα μελέτη να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης παρέμβασης των προπονητών.

Λέξεις κλειδιά: *επαγγελματική καλαθοσφαίριση, προπονητική συμπεριφορά, coaching behavior assessment system, συστηματική παρατήρηση, ανατροφοδότηση*

ABSTRACT

Neoklis Lemonidis: Recording and evaluation of coaching behavior basketball coaches' in national categories through systematic observation
(Under the supervision of Alexandros Karypidis, Assistant Professor)

The exploration of coaching behavior will always be interesting, as the coach's role is so complex and can affect athletic performance. The aims of the present investigation were firstly, to evaluate the coaching behavior of professional basketball coaches and secondly, to examine whether there are differences in the perceptions of coaching behavior between players – head coaches and an independent observer. Secondary purpose was to compare coaching behaviors between an expert coach's players and the rest players of the A₁ basketball division in Greece. Thirty practices of 10 men's teams in professional first division in Greece were videotaped and the voices of the coaches were recorded using a wireless microphone. The Greek version of Coaching Behavior Assessment System (CBAS, Smith, Smoll & Hunt, 1977) was used to record 12 coaching behaviors through systematic observation. Also, the CBAS - Perceived Behavior Scale (CBAS-PBS, Smith, Smoll & Curtis, 1978) was used for the assessment of the perceptions concerning the coaching behavior of 142 players and 12 coaches. The reliability of the instruments was within acceptable levels. A large percentage of the recorded behaviors were related to general technical instructions (42.3 %), reward (15.2 %) and organization (14.5 %). Coaches reported that they often used behaviors expressing support, encouragement and corrective instructions after a mistake, and rarely exhibited punitive behaviors, ignored mistakes and failed to provide reinforcement after desired behaviors. However, the players did not perceive their coaches' behaviors as encouraging and supportive as their coaches did. The observation showed that the athletes' perceptions were not objective on the behavioral categories of reward and nonreward. Moreover, differences concerning encouragement after mistake, punishment and punitive technical instruction, emerged between the observation, the athletes and the coaches, and more specifically these behaviors were recorded less frequently than athletes and their coaches perceived. Expert coach's coaching behavior significantly differed

from the behaviors that first division coaches exhibited, on 11 of the 12 behavioral categories. Furthermore, expert coach's behavior had extreme values on eight behavioral categories, according to athletes' perceptions. The results of the present study provide evidence that elite level basketball coaches should develop self-awareness of the coaching behaviors they exhibit. Furthermore, it is suggested that the results of the present study should be taken into consideration in designing effective coach education programs and interventions.

Key words: professional basketball, coaching behavior, coaching behavior assessment system, systematic observation, feedback

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ πολύ όλους τους προπονητές της Α₁ που δεχθήκανε να πάρουν μέρος στην έρευνα και επιτρέψανε τη βιντεοσκόπηση των προπονήσεών τους. Χωρίς την κατανόησή τους δε θα μπορούσε να γίνει η παρούσα έρευνα.

Ευχαριστώ πολύ τον προπονητή μου και Καθηγητή κ. Ταξιλάρη Κυριάκο για τις γνώσεις που μου προσέφερε και τη συμπαράστασή του σε όλες τις στιγμές της αθλητικής, φοιτητικής και επαγγελματικής μου ζωής. Πάντα είναι στο μυαλό μου. Μαζί του, ευχαριστώ και τον Επίκουρο Καθηγητή Καρυπίδη Αλέξανδρο που μου συμπαραστάθηκε σε όλη αυτή τη διαδρομή, μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ πολύ την Καθηγήτρια κα. Μιχαλοπούλου Μαρία που αφιέρωσε πολλές ώρες και πρόσφερε τις πολύτιμες γνώσεις και την εμπειρία της, ώστε να γίνει καλύτερη η εργασία αυτή. Πάντοτε δίπλα μου και ο Αναπληρωτής Καθηγητής κος Γούργουλης Βασίλης που όποτε τον χρειάστηκα με βοήθησε αμέσως.

Επιπλέον, ευχαριστώ το φίλο και υποψήφιο διδάκτορα Τζιουμάκη Γιάννη που χωρίς αυτόν δε θα κατάφερνα να φτάσω ως εδώ.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, τη σύζυγό μου Χριστίνα και τα παιδιά μου Ισίδωρο και Ελίνα, για την υπομονή τους και τη συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια της παρούσας έρευνας.

N.A.

Κομοτηνή, 5-02-2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	v
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	vii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	xii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Προσδιορισμός του προβλήματος	1
Τα πρώτα βήματα στην έρευνα της προπονητικής συμπεριφοράς	2
Η Συστηματική Παρατήρηση της Προπονητικής Συμπεριφοράς	3
Σημασία της έρευνας	6
Σκοπός της εργασίας	6
Ερευνητική υπόθεση	6
Μηδενικές υποθέσεις	7
Περιορισμοί της έρευνας	9
Οριοθετήσεις της έρευνας	9
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί	9
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	11
Θεμελιώδες μοντέλα αποτελεσματική ηγεσίας	11
Το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας του Chelladurai	11
Το Διαμεσολαβητικό Μοντέλο Ηγεσίας, των Smith και των συνεργατών του	14
Το μοντέλο Προπονητικής Αποτελεσματικότητας της Horn	15

Τροποποίηση Προπονητικής Συμπεριφοράς	16
Μοναδικό προπονητικό στυλ	17
Έρευνες για την Προπονητική Συμπεριφορά	19
Επίδραση της Προπονητικής Συμπεριφοράς στην ψυχολογική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών-τριών	21
Επίδραση της απόδοσης των αθλητών-τριών στην προπονητική και αθλητική συμπεριφορά	23
Η σπουδαιότητα της συστηματικής παρατήρησης	26
Εφαρμογή Παρατήρησης Προπονητικής Συμπεριφοράς	27
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
Δείγμα	35
Όργανο μέτρησης	35
Αξιοπιστία οργάνου	39
Διαδικασία Προσαρμογής του Οργάνου Μέτρησης	40
Συλλογή Δεδομένων	41
Διαδικασία Καταγραφής	41
Διαδικασία συλλογής ερωτηματολογίων	45
Στατιστική ανάλυση	46
Συστηματική Παρατήρηση	46
Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Συμπεριφοράς (CBAS-PBS)	47
Συστηματική Παρατήρηση και Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Συμπεριφοράς	48
Προπονητική Συμπεριφορά καταξιωμένου προπονητή.....	48
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	49
Αξιοπιστία συστηματικής παρατήρησης	49
Αξιοπιστία των κλιμάκων αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς	50
Αναλύσεις κλιμάκων αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς	51

Διερευνητική παραγοντική ανάλυση	54
Σύγκριση αντιλήψεων αθλητών και των προπονητών τους	55
Έλεγχος μηδενικών υποθέσεων	59
Συστηματική παρατήρηση	61
Διαδικασία αντιστοιχίας παρατηρήσιμων χαρακτηριστικών της προπονητικής συμπεριφοράς	68
Σύγκριση αντιλήψεων αθλητών, προπονητών και συστηματικής παρατήρησης	70
Έλεγχος μηδενικών υποθέσεων	71
Προπονητική συμπεριφορά του καταξιωμένου προπονητή	73
Έλεγχος μηδενικής υπόθεσης	74
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	76
Προπονητική συμπεριφορά καταξιωμένου προπονητή	84
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	86
Μελλοντικές προτάσεις	87
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	106
Έντυπο καταγραφής συστηματικής παρατήρησης	106
Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Συμπεριφοράς	107

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελίδα

Πίνακας 4. 1.	Συντελεστές συμφωνίας του κάθε παρατηρητή με τον εαυτό του και με τους άλλους δυο παρατηρητές	49
Πίνακας 4. 2.	Τεστ αξιοπιστίας στις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις	51
Πίνακας 4. 3.	Συχνότητες εμφάνισης προπονητικών συμπεριφορών	53
Πίνακας 4. 4.	Πίνακας φορτώσεων των συμπεριφορών σε τέσσερις παράγοντες	55
Πίνακας 4. 5.	Διαφορές στην κλίμακα αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς, μεταξύ αθλητών και των προπονητών τους	57
Πίνακας 4. 6.	Μέσος όρος τιμών συχνότητας εμφάνισης παρατηρούμενων συμπεριφορών	63
Πίνακας 4. 7.	Συχνότητα εμφάνισης παρατηρούμενων συμπεριφορών ανά προπόνηση	64
Πίνακας 4. 8.	Αναλογία επί τοις εκατό, στην αντίδραση μετά από καλή προσπάθεια	65
Πίνακας 4. 9.	Αναλογία επί τοις εκατό, στην αντίδραση μετά από λάθος	67
Πίνακας 4. 10.	Αντιστοιχία τιμών συστηματικής παρατήρησης σε κλίμακα Likert	69
Πίνακας 4. 11.	Διαφορές μεταξύ αθλητών - προπονητών – παρατηρητών στην αντίδραση μετά από καλή προσπάθεια	71
Πίνακας 4. 12.	Διαφορές μεταξύ αθλητών - προπονητών - παρατηρητών στην αντίδραση μετά από λάθος	72
Πίνακας 4. 13.	Σύγκριση προπονητικής συμπεριφοράς καταξιωμένου προπονητή με όλους τους υπόλοιπους προπονητές	74

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

	Σελίδα
Σχήμα 2. 1. Το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας του Chelladurai	13
Σχήμα 4. 2. Ποσοστό % παρατηρούμενων προπονητικών συμπεριφορών στην Α ₁	65
Σχήμα 4. 3. Ποσοστό % απόκρισης σε επιθυμητή συμπεριφορά	66
Σχήμα 4. 4. Ποσοστό % αντίδρασης μετά από λάθος	67
Σχήμα 4. 5. Σύγκριση προπονητικής συμπεριφοράς καταξιωμένου προπονητή με τους υπόλοιπους προπονητές	75

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΜΕΣΩ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Προσδιορισμός του προβλήματος

Προηγούμενα ευρήματα ερευνών υποστηρίζουν την άποψη ότι οι προπονητές-τριες, σε μεγάλο βαθμό, αγνοούν το είδος της προπονητικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν στον αθλητικό τομέα (DeMarco, Mancini & West, 1997; Krane, Eklund, & McDermott, 1991; Wandzilak, Ansorge & Potter 1988). Παραδόξως εξακολουθεί να υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τις στρατηγικές που ακολουθούν οι προπονητές γενικά. (Bloom, Durand-Bush, & Salmela, 1997), γεγονός που εξηγεί γιατί υπήρξε μια ισχυρή ανάγκη για μελέτες στους επαγγελματίες προπονητές-τριες από το 1990 (Côté, Salmela, Baria, & Russell, 1993). Για αυτό λοιπόν η έρευνα διεξήχθη σε επαγγελματικές ομάδες καλαθοσφαίρισης, αφενός για να γνωστοποιηθούν οι προπονητικές συμπεριφορές των επαγγελματιών προπονητών και αφετέρου να διαπιστωθεί εάν οι ίδιοι έχουν αυτογνωσία της δικής τους συμπεριφοράς.

Οι έρευνες που έχουν γίνει με καταξιωμένους προπονητές στην καλαθοσφαίριση είναι ελάχιστες (Tharp & Gallimore, 1976, Bloom, Crumpton & Anderson's, 1999, Becker & Wrisberg, 2008) και διεξήχθησαν με κολεγιακούς προπονητές. Υπάρχει ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά στον επαγγελματικό αθλητισμό και επιπλέον έρευνα απαιτείται για να προσδιοριστεί κατά πόσο τα ευρήματα από επαγγελματικό περιβάλλον είναι παρόμοια με των σχολικών και κολεγιακών (Bennie & O'Connor, 2012, Gilbert & Trudel, 2004).

Έχοντας τα δεδομένα των αντιλήψεων των αθλητών της Α1 εθνικής κατηγορίας ανδρών καλαθοσφαίρισης, επιχειρήθηκε η σύγκριση των απόψεων των αθλητών ενός καταξιωμένου προπονητή με τις απόψεις των άλλων αθλητών για τους προπονητές τους σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά. Ο συγκεκριμένος προπονητής έχει πολλές διακρίσεις σε Εθνικά και Ευρωπαϊκά πρωταθλήματα. Έτσι, παρουσιάζονται και

αποτυπώνονται οι προπονητικές συμπεριφορές ενός κορυφαίου επαγγελματία προπονητή, όπως τις αντιλαμβάνονται οι αθλητές του.

Τα πρώτα βήματα στην έρευνα της προπονητικής συμπεριφοράς

Ο πρώτος ερευνητής που μελέτησε τη συμπεριφορά των προπονητών και την επίδραση που είχε στους αθλητές-τριές των, ήταν ο G. Griffith (1925, 1926, 1928). Οι έρευνές του επικεντρώθηκαν στην Αθλητική Ψυχολογία και ειδικότερα στην Ψυχολογία της Προπονητικής Συμπεριφοράς (Weinberg & Gould, 1999). Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ιδιαίτερη άνθιση παρουσίασε η έρευνα στο πεδίο της Προπονητικής Συμπεριφοράς και των συλλήψεων καθώς για πρώτη φορά υιοθετήθηκαν μοντέλα και Θεωρίες από την Γενική Ψυχολογία (Hersey & Blanchard, 1969, House, 1971, Vroom & Yetton, 1973, Vroom & Jago, 1974). Τα επόμενα χρόνια υπήρξε μια σημαντική αύξηση της ερευνητικής εργασίας που αφορούσε την Προπονητική. Την περίοδο 1970-2001 η κατηγορία των άρθρων που εξέταζαν την προπονητική συμπεριφορά αποτελούσαν περίπου το 50% του συνόλου της σχετικής βιβλιογραφίας και μάλιστα με σταθερά αυξανόμενη δημοσίευση ερευνητικών εργασιών κάθε έτος (Gilbert και Trudel, 2004).

Οι ερευνητικές προσπάθειες των Tharp και Gallimore (1976) όπως επίσης και των Smith, Smoll και των συνεργατών του (Smith, Smoll & Curtis, 1978, 1979, Smith και συν., 1977a, Smith, Zane, Smoll, & Coppel, 1983, Smoll & Smith, 1980), αποτέλεσαν αιτία για περισσότερες σχετικές έρευνες από άλλους επιστήμονες. Η ανάπτυξη του Διαμεσολαβητικού Μοντέλου Ηγεσίας (Mediational Model of Leadership, MML) από τους Smith και συν., 1978, αποτέλεσε σταθμό στην έρευνα της Προπονητικής Συμπεριφοράς. Σκοπός του MML ήταν η κατανόηση του τρόπου με τον οποίον η Προπονητική Συμπεριφορά επηρεάζει τους νέους αθλητές-τριες. Συνέπεια του έργου τους ήταν η ανάπτυξη ενός οργάνου συστηματικής παρατήρησης, του Coaching Behavior Assessment System (CBAS) και του συνοδευτικού ερωτηματολογίου Coaching Behavior Questionnaire (CBQ) από τους Smith και συν. 1978. Η χρήση της συστηματικής παρατήρησης και των ερωτηματολογίων αποτέλεσε έναυσμα για την έρευνα της Προπονητικής Συμπεριφοράς.

Στο ερευνητικό πεδίο της Ηγεσίας στον Αθλητισμό, πρώτος ο Chelladurai (Chelladurai 1980; Chelladurai & Saleh 1980a, 1980b), προσάρμοσε θεωρίες μάνατζμεντ και τις εφάρμοσε στο αθλητικό περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα των ερευνών του, ο Chelladurai και Saleh (1980a) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για την ηγεσία στον αθλητισμό, το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας (Multidimensional Model of Leadership, MML) και το αντίστοιχο συνοδευτικό ερωτηματολόγιο (Leader Scale for Sport, LSS). Σκοπός των δημιουργημάτων αυτών, ήταν την περαιτέρω κατανόηση της ηγετικής συμπεριφοράς στο αθλητικό πεδίο.

Η επιστημονική αυτή προσπάθεια συνεχίστηκε από άλλους ερευνητές. Ο Côté και οι συνεργάτες του (Côté και συν., 1995, Côté, Salmela & Russell, 1995a, Côté, Salmela, & Russell, 1995b, Côté & Salmela, 1996), προσπάθησαν να εξελίξουν το μοντέλο αποτελεσματικής προπονητικής συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας σε βάθος ένα πλαίσιο ποιοτικής ανάλυσης. Κατόπιν οι Gilbert, Trudel (Gilbert & Trudel, 1999, 2000, 2004a, Gilbert, Trudel, & Haughian, 1999; Trudel, Côté, & Bernard, 1996; Trudel, Gilbert, & Trochon, 2001; Trudel, Haughian & Gilbert, 1996), χρησιμοποίησαν πολλές ερευνητικές μεθόδους που περιελάμβαναν συνεντεύξεις και χρήση βίντεο στην καταγραφή και αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς. Ακολούθησαν και άλλοι ερευνητές (Brewer & Jones, 2002, Jones, Armour & Potrac, 2003, Jones, Armour & Potrac, 2004, Potrac, Brewer, Armour & Hoff, 2000, Potrac & Jones, 1999, Potrac, Jones & Armour, 2002), οι οποίοι μελέτησαν την προπονητική συμπεριφορά, εστιάζοντας περισσότερο στην ποιοτική ανάλυση και στη πολυμεθοδική προσέγγιση.

Η Συστηματική Παρατήρηση της Προπονητικής Συμπεριφοράς

Οι ερευνητές συνεχώς προσπαθούν να κατανοήσουν την επίδραση της προπονητικής συμπεριφοράς στην αθλητική απόδοση. Για να το κατορθώσουν αυτό, καταγράφουν και κατηγοριοποιούν τις εμφανείς (ορατές) προπονητικές συμπεριφορές στην προπόνηση και τον αγώνα (Abraham & Collins, 1998 c). Παλαιότερα, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από προπονητές-τριες και αθλητές-τριες ήταν ο πιο διαδεδομένος τρόπος καταγραφής της προπονητικής συμπεριφοράς, αλλά πλέον σημαντικό μερίδιο στην έρευνα της προπονητικής συμπεριφοράς έχει αποσπάσει η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης. Η συστηματική

παρατήρηση αποτέλεσε έναν μέσο κατηγοριοποίησης της συμπεριφοράς που προήλθε από την προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των προπονητών-τριών (Gilbert και συν., 1999) και των προπονητικών προγραμμάτων (Lacy & Darst, 1989, 1985; Lacy & Goldston, 1990). Ο ερευνητικός σκοπός της συστηματικής παρατήρησης ήταν μια πιο ολιστική προσέγγιση της κατανόησης του προπονητικού περιβάλλοντος και η δημιουργία ενός θεμελιώδους μοντέλου αποτελεσματικής προπονητικής συμπεριφοράς (Brewer & Jones, 2002)

Ως συστηματική παρατήρηση οι Darst, Mancini και Zakrajsek (1983), ορίζουν “την διαδικασία που επιτρέπει σε έναν εκπαιδευμένο παρατηρητή, ακολουθώντας κανόνες και ξεκάθαρα καθορισμένες διαδικασίες, να παρατηρεί, να καταγράφει και να αναλύει εκδηλώσεις συμπεριφοράς με την βεβαιότητα πως και άλλοι παρατηρητές, παρακολουθώντας την ίδια αλληλουχία γεγονότων, θα συμφωνούσαν με την καταγραφή του” (σελ 8). Επιπρόσθετα, η διαδικασία της καταγραφής, έχει ως σκοπό την παραγωγή αρχείων τα οποία είναι ακριβή και μπορούν να αποθηκευτούν για μελλοντική εξέταση. Τόσο η παρατήρηση όσο και η καταγραφή μπορούν να εκτελεστούν από ανθρώπους ή και μηχανές, όπως καταγραφείς ήχου και εικόνας.

Η άμεση παρατήρηση αρχικά χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες της ανθρωπολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας, της κλινικής ψυχολογίας. Αργότερα, τη δεκαετία του 1960, η συστηματική παρατήρηση καθιερώθηκε στις έρευνες της παιδαγωγικής διαδικασίας στην τάξη. Η συστηματική παρατήρηση, παρά τους περιορισμούς της, διατέλεσε σημαντικό ρόλο στην εξαγωγή μερικών πρώτων ασφαλών συμπερασμάτων που αφορούν την ορθή εκπαιδευτική διαδικασία και συντέλεσε στην ανάπτυξη μιας κοινά αποδεκτής γλώσσας για ζητήματα διδασκαλίας (Locke, 1982). Προοδευτικά, η άμεση παρατήρηση, η άμεση παρατήρηση με παράλληλη λήψη σημειώσεων και η χρήση βαθμολογημένων κλιμάκων και λιστών, αναπτύχθηκαν και συνεισέφεραν τα μέγιστα στην ανάπτυξη των λειτουργικότερων και περιεκτικότερων οργάνων της σημερινής συστηματικής παρατήρησης. Συνεχώς οι ερευνητές ασπαζόταν καινούργιες περίπλοκες μεθόδους και καινοτόμες διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων, ώστε δημιουργήσαν την εμφάνιση ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Συγκριτικά με άλλες επιστήμες, στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, η

συστηματική παρατήρηση εφαρμόστηκε αργότερα,. Εντούτοις έπαιξε σημαντικότατο ρόλο στην ανάπτυξη της έρευνας στο πεδίο της προπονητικής συμπεριφοράς.

Βέβαια, πρέπει να αναφερθούν και οι περιορισμοί που συνοδεύουν την συστηματική παρατήρηση. Εξασφαλίζοντας ακόμα και υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας, η συστηματική παρατήρηση παρέχει περιγραφικές πληροφορίες οι οποίες δεν είναι απόλυτα αντικειμενικές. Ο παρατηρητής όταν ερμηνεύει τα γεγονότα ενδεχομένως να επηρεαστεί από προσωπικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις και πιθανόν τα δεδομένα που θα προκύψουν να μην αποτελούν ακριβή αποτύπωση της πραγματικότητας. Η διαδικασία της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων είναι δυνατόν να δώσει απαντήσεις αλλά είναι ορατός ο κίνδυνος, προσωπικά χαρακτηριστικά των ερευνητών να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Επίσης, ο παρατηρητής επικεντρώνεται μόνο στα γεγονότα και τις συμπεριφορές που είναι ορατά και εμφανή, όσα δηλαδή μπορούν να εντοπισθούν μέσω της όρασης και της ακοής. Δεν είναι πάντα όμως εμφανή, και επομένως δυνατή, η καταγραφή των συναισθημάτων του ατόμου, είτε αυτού που εμφανίζει μια συμπεριφορά, είτε αυτού που αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά αυτή. Επιπλέον, δεν είναι δυνατή η καταγραφή των γνωστικών διεργασιών που οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Τέλος, κάθε συστηματική παρατήρηση που διεξάγεται, είναι μοναδική και οι ερευνητές θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί κατά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα σχετικών ερευνών θα πρέπει να ερμηνεύονται σύμφωνα με το πλαίσιο των επικρατουσών συνθηκών και οι ερευνητές που ακολουθούν διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης θα πρέπει να το λαμβάνουν πάντοτε υπόψη τους.

Οι παραπάνω περιορισμοί δεν αποτρέπουν βέβαια καθόλου την χρήση της συστηματικής παρατήρησης, καθώς έχουν προκύψει πολύτιμα συμπεράσματα στην προπονητική και τόσο κατά την διενέργεια ερευνών όσο και κατά την διάρκεια ελέγχου παρεμβατικών προγραμμάτων, προπονητικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ο Van Der Mars (1989a) και πιο πρόσφατα οι Potrac και συν. (2000), σημειώνουν πως η συστηματική παρατήρηση συνέβαλε περισσότερο από κάθε άλλη μέθοδο στην κατανόηση της προπονητικής αποτελεσματικότητας, καθώς με τρόπο επιστημονικά αποδεκτό, συνέλεξαν ορατά στοιχεία της προπονητικής συμπεριφοράς και κατέστη δυνατή η αναγνώριση και κατηγοριοποίηση στοιχείων της συμπεριφοράς για διαφορετικές ηλικίες, αθλήματα, φύλο και επίπεδο εμπειρίας.

Σημασία της έρευνας

Σε προηγούμενες μελέτες έχει εξεταστεί η προπονητική συμπεριφορά μέσω συστηματικής παρατήρησης. Ο Jones και συν., (2004) υποστήριξαν ότι υπήρξε ελάχιστη έρευνα που εξέτασε την αλληλεπίδραση μεταξύ προπονητών – αθλητών. Στην παρούσα έρευνα η προπονητική συμπεριφορά, εκτός της συστηματικής παρατήρησης, εξετάστηκε και από τις αντιλήψεις των ίδιων των προπονητών, καθώς και των αθλητών τους. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε επαγγελματικές ομάδες, ενώ οι περισσότερες ανάλογες έρευνες έγιναν σε ερασιτεχνικές ή κολεγιακές ομάδες. Έτσι, παρόλο που έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά, το πεδίο του επαγγελματικού αθλητισμού στο θέμα αυτό υπήρξε μέχρι πρόσφατα ανεξερεύνητο (Gilbert & Trudel, 2004; Lyle, 2002). Υπάρχει ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία στις διαπροσωπικές σχέσεις στον επαγγελματικό αθλητισμό και απαιτείται επιπλέον έρευνα για να εξακριβωθεί εάν τα ευρήματα από ένα επαγγελματικό πεδίο είναι παρόμοια με αυτά που προέκυψαν από έρευνες που διεξήχθησαν σε πανεπιστήμια ή σχολεία (Bennie & O'Connor, 2012; Gilbert & Trudel).

Σκοπός της εργασίας

Ο σκοπός της παρούσης διατριβής ήταν η αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς επαγγελματιών προπονητών καλαθοσφαίρισης και η εξέταση τυχόν διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών, των αθλητών και ενός ανεξάρτητου παρατηρητή σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά. Επιμέρους σκοπός ήταν η σύγκριση των αντιλήψεων προπονητικής συμπεριφοράς μεταξύ των αθλητών του καταξιωμένου προπονητή και των υπόλοιπων αθλητών των άλλων προπονητών της Α1 ανδρών, στην Ελλάδα.

Ερευνητική υπόθεση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας θα φανεί πως θα υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά, καθώς και πως οι αντιλήψεις αυτές θα είναι αντικειμενικές.

Μηδενικές υποθέσεις

1. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: ανταμοιβή.
2. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: έλλειψη ανταμοιβής.
3. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: ενθάρρυνση μετά από λάθη.
4. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: διορθωτική Οδηγία.
5. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: τιμωρία.
6. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: σωφρονιστική τεχνική οδηγία.
7. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: αγνόηση λαθών.
8. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: διατήρηση ελέγχου.
9. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: γενική τεχνική οδηγία.
10. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: γενική ενθάρρυνση.

11. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: οργάνωση.
12. Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών και των αθλητών τους, για κάθε μια ομάδα, για την κατηγορία συμπεριφοράς: γενική επικοινωνία
13. Οι αντιλήψεις των προπονητών και των αθλητών σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά ανταμοιβή, θα είναι αντικειμενικές. Και ο ανεξάρτητος παρατηρητής, θα παρατηρήσει, μέσω συστηματικής παρατήρησης τις ίδιες συμπεριφορές.
14. Οι αντιλήψεις των προπονητών και των αθλητών σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά έλλειψη ανταμοιβής, θα είναι αντικειμενικές. Και ο ανεξάρτητος παρατηρητής, θα παρατηρήσει, μέσω συστηματικής παρατήρησης τις ίδιες συμπεριφορές.
15. Οι αντιλήψεις των προπονητών και των αθλητών σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά ενθάρρυνση μετά από λάθη, θα είναι αντικειμενικές. Και ο ανεξάρτητος παρατηρητής, θα παρατηρήσει, μέσω συστηματικής παρατήρησης τις ίδιες συμπεριφορές.
16. Οι αντιλήψεις των προπονητών και των αθλητών σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά διορθωτική οδηγία, θα είναι αντικειμενικές. Και ο ανεξάρτητος παρατηρητής, θα παρατηρήσει, μέσω συστηματικής παρατήρησης τις ίδιες συμπεριφορές.
17. Οι αντιλήψεις των προπονητών και των αθλητών σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά τιμωρία, θα είναι αντικειμενικές. Και ο ανεξάρτητος παρατηρητής, θα παρατηρήσει, μέσω συστηματικής παρατήρησης τις ίδιες συμπεριφορές.
18. Οι αντιλήψεις των προπονητών και των αθλητών σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά σωφρονιστική τεχνική οδηγία, θα είναι αντικειμενικές. Και ο ανεξάρτητος παρατηρητής, θα παρατηρήσει, μέσω συστηματικής παρατήρησης τις ίδιες συμπεριφορές.
19. Οι αντιλήψεις των προπονητών και των αθλητών σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά αγνόηση λαθών, θα είναι αντικειμενικές. Και ο ανεξάρτητος

παρατηρητής, θα παρατηρήσει, μέσω συστηματικής παρατήρησης τις ίδιες συμπεριφορές.

20. Η προπονητική συμπεριφορά του καταξιωμένου προπονητή, δε διαφέρει από την προπονητική συμπεριφορά των υπόλοιπων προπονητών της Α₁.

Περιορισμοί της έρευνας

- Η παρουσία του ερευνητή κατά την καταγραφή των προπονήσεων πιθανόν να επηρέασε την συμπεριφορά των προπονητών ή και των αθλητών.
- Οι απαντήσεις των προπονητών και των αθλητών τους πιθανόν να επηρεάστηκαν και άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν ήταν αντιληπτοί από τη συστηματική παρατήρηση.
- Πιθανόν οι απαντήσεις των προπονητών ή των αθλητών τους να μην αναφερόταν μόνο στις τρεις αυτές ημέρες που πραγματοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση.

Οριοθετήσεις της έρευνας

- Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να γενικευτούν μόνο για τους επαγγελματίες αθλητές και προπονητές καλαθοσφαίρισης, στο ανώτατο επίπεδο.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Προπονητική Συμπεριφορά: Ο τρόπος με τον οποίο ο προπονητής αντιδρά στις καλές προσπάθειες και στα λάθη των αθλητών του, καθώς και η συχνότητα εμφάνισης αυθόρμητων συμπεριφορών του χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιο ερέθισμα από τους αθλητές του.

Συστηματική Παρατήρηση: η παρακολούθηση του βίντεο της προπόνησης από έναν εκπαιδευμένο παρατηρητή και η καταγραφή της συχνότητας και του χρόνου εμφάνισης των συμπεριφορών του προπονητή, ακολουθώντας κανόνες, με την βεβαιότητα πως και άλλοι παρατηρητές, παρακολουθώντας το ίδιο βίντεο, θα συμφωνούσαν με την καταγραφή του.

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

Αξιοπιστία: Η σταθερότητα και η συνέπεια του οργάνου συστηματικής παρατήρησης να αποδώσει το ίδιο αποτέλεσμα μέτρησης σε επαναλαμβανόμενη έκθεσή του στις ίδιες καταστάσεις και συνθήκες (Johnston & Pennyacker, 1980). Σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης η αξιοπιστία αναφέρεται και ως συνέπεια, σταθερότητα ή συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών (van der Mars, 1989c).

Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών (interobserver agreement): Ο βαθμός στον οποίο δυο ή περισσότεροι παρατηρητές αξιολογώντας την ίδια δραστηριότητα, βασιζόμενοι στους ίδιους κανόνες και διαδικασίες, για την ίδια χρονική διάρκεια, συμφωνούν για αυτό που είδαν ή και άκουσαν (van der Mars, 1989c).

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

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Θεμελιώδες μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας

Τρία είναι τα θεμελιώδη μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας που διατυπώθηκαν τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά τη μελέτη της συμπεριφοράς στον αθλητισμό. Το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας του Chelladurai (1978, 1990, 1993) και οι αναθεωρήσεις αυτού (2001, 2005b, 2006), το Γνωστικό-Διαμεσολαβητικό Μοντέλο Ηγεσίας των Smith και συν. (1978) και η εξέλιξη του (Smith & Smoll, 1989) και το Μοντέλο της Προπονητικής Αποτελεσματικότητας της Horn (2002). Σκοπός των ερευνητών που ανέπτυξαν τα τρία αυτά μοντέλα ήταν η δημιουργία ενός θεμελιώδους μοντέλου αποτελεσματικής προπονητικής συμπεριφοράς. Οι τρεις αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας στον αθλητισμό αποτέλεσαν τη βάση (ποσοτικών ή ποιοτικών μεθόδων ερευνών) πάνω στην οποία βασίστηκαν τα επόμενα χρόνια, όλα τα συστήματα αξιολόγησης είτε αυτά αφορούν ερωτηματολόγια είτε όργανα συστηματικής παρατήρησης.

Το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας του Chelladurai (Multidimensional Model of Leadership, MML)

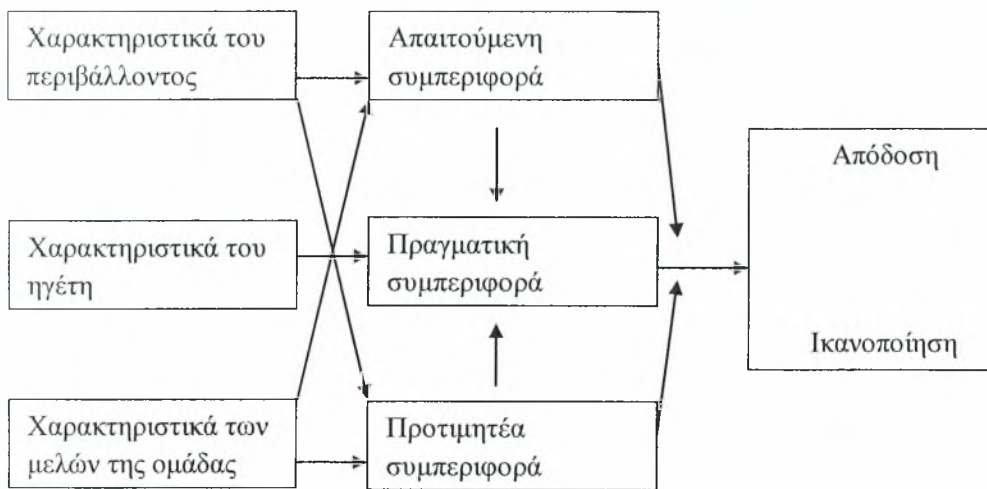
Ο Chelladurai (1978, 1990, 1993) διατύπωσε τη θεωρία του μοντέλου του, βασισμένος στην ιδέα πως τα χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας και η κατά συνθήκη παράγοντες, ήταν το θεμέλιο για την προπονητική αποτελεσματικότητα. Η κεντρική διατύπωση της θεωρίας του ήταν πως οι πραγματικές συμπεριφορές του προπονητή-τριας, το είδος της προπονητικής συμπεριφοράς που προτιμούσαν οι αθλητές-τριες και το είδος της προπονητικής συμπεριφοράς που απαιτούνταν σε μια δεδομένη κατάσταση, αλληλεπιδρούσαν ώστε να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα.

Η προπονητική συμπεριφορά, σύμφωνα με το μοντέλο του Chelladurai, η οποία απαιτούνταν σε κάθε περίπτωση, δεν ήταν σταθερή και εξαρτιόταν από διάφορους παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες μπορούσαν να αλλάζουν σε κάθε κατάσταση και μπορεί να

ήταν η οργανωτική δομή και οι στόχοι (π.χ. αναπτυξιακός ή επαγγελματικός αθλητισμός), το είδος του αθλήματος (ατομικό ή ομαδικό) και κοινωνικά πρότυπα ή αξίες που μπορούσαν να επιδράσουν στην προπονητική συμπεριφορά. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μελών της ομάδας ήταν ένας άλλος παράγοντας που έπαιξε ρόλο στο είδος της προπονητική συμπεριφορά που προτιμούνταν από τους αθλητές-τριες. Επιπρόσθετα, άλλα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας όπως η εμπειρία ή η ηλικία, ήταν δυνατόν να επηρεάσουν τον βαθμό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην ομάδα. Όπως τόνισε ο Chelladurai (1990), διάφοροι παράμετροι (ψυχολογικής φύσεως) όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η παρακίνηση, το χαρακτηριστικό ή το περιστασιακό άγχος, αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως η εμπειρία, το φύλο και η ηλικία, διαμόρφωναν τις προτιμήσεις των αθλητών-τριών για συγκεκριμένα είδη προπονητικής συμπεριφοράς, ανατροφοδότησης, και κοινωνικής υποστήριξης. Ενίοτε, ακόμη και ιδιαίτερες συνθήκες μπορούσαν να επηρεάσουν τις προτιμητέες προπονητικές συμπεριφορές από την πλευρά των αθλητών-τριών έτσι ώστε να χρειαζόταν να αλλάξει η προπονητική συμπεριφορά ανάλογα αν ήταν αγώνας ή προπόνηση (π.χ. οι αθλητές-τριες να προτιμούσαν αυταρχικότερη προπονητική συμπεριφορά στον αγώνα και δημοκρατικότερη στην προπόνηση).

Στο πολυδιάστατο μοντέλο της ηγεσίας (Chelladurai & Carron, 1978) υποστηρίζεται ότι όταν οι αντιλήψεις του προπονητή-τριας, σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά τους, είναι ίδιες με τις αντιλήψεις των αθλητών-τριών, τότε η απόδοση και η ικανοποίηση των αθλητών-τριών είναι σε υψηλό επίπεδο. Ο Chelladurai (1990) επιπλέον προσθέτει ότι οι τρεις παράγοντες (χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, χαρακτηριστικά του ηγέτη και χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας) επηρεάζουν την πραγματική συμπεριφορά του προπονητή-τριας, την απαιτούμενη συμπεριφορά και την προτιμητέα συμπεριφορά του προπονητή-τριας.

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα, ο Chelladurai διατυπώνοντας το πολυδιάστατο μοντέλο της ηγεσίας, υποστήριξε πως η απόδοση και η ικανοποίηση του αθλητή από την εμπλοκή του με την αθλητική δραστηριότητα θα ήταν μεγαλύτερες εάν τρεις συμπεριφορές συνέπιπταν, η προπονητική συμπεριφορά, η συμπεριφορά που απαιτούσαν οι συνθήκες και η συμπεριφορά που προτιμούσαν οι ίδιοι οι αθλητές-τριες από τους προπονητές-τριες τους.



Σχήμα 2. 1: Το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας του Chelladurai (1993)

Από την ανωτέρω θεωρία προέκυψε και η συνοδευτική κλίμακα αξιολόγησης (LSS) που όμως αρνητικό σημείο της – όπως επισημαίνεται από τον ίδιο τον Chelladurai (1998) – ήταν η άποψη πως το LSS ήταν ένα μάλλον περιορισμένο μέσο για την αποτίμηση της ηγετικής συμπεριφοράς λόγω της χαμηλής εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων της. Οι Chelladurai & Saleh (1980), αμφισβήτησαν την ικανότητα του οργάνου να αποτυπώσει στις κατηγορίες του όλες τις προπονητικές συμπεριφορές. Ένα ακόμα σημείο που έχριζε ιδιαίτερης σημασίας ήταν το γεγονός πως το LSS είχε βασισθεί σε ήδη υπάρχουσες κλίμακες που αφορούσαν ηγετικά προφίλ σε εργασιακό περιβάλλον. Πιθανόν λοιπόν η προσαρμογή του οργάνου να μην ήταν εφικτή και να μην υπήρχε αποδεκτή αξιοπιστία καθώς το αθλητικό περιβάλλον ήταν ιδιαίτερο. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του LSS έχει διερευνηθεί αλλά τα αποτελέσματα ήταν αμφισβητήσιμα. Από τους Jambor & Zhang (1977) και Zhang, Jensen & Mann (1977), έγινε μια προσπάθεια να βελτιωθεί η συγκεκριμένη κλίμακα (Revised Leadership Scale for Sport, RLSS) καταφέροντας να αποτυπώσουν την ηγετική συμπεριφορά περισσότερο αξιόπιστα αλλά λίγες έρευνες χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο όργανο (Beam, Serwatka, & Wilson, 2004; Jambor & Zhang 1977; Zhang και συν., 1977). Ο Chelladurai & Riemer (1998), εξέφρασαν την άποψη πως οι κλίμακες του LSS δεν είναι αρκετά ευρείες και περιεκτικές σε σύγκριση με άλλα όργανα όπως το CBAS (Smith και συν., 1977a) ή άλλα μοντέλα Ηγεσίας όπως το Διαμεσολαβητικό (Smith και συν., 1989).

Το Διαμεσολαβητικό Μοντέλο Ηγεσίας, των Smith και των συνεργατών του Γνωστικό-Διαμεσολαβητικό (Mediation Model of Leadership, MML)

Ο Smith και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν τη θεωρία αυτού του μοντέλου υποθέτοντας, πως οι ενήλικοι ηγέτες διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στο νεανικό αθλητισμό. Χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού ήταν, οι προπονητικές συμπεριφορές, η αντίληψη των αθλητών-τριών σχετικά με αυτές τις συμπεριφορές καθώς και η αντίδρασή τους. Οι ερευνητές θεώρησαν πως οι νεαροί αθλητές-τριες επηρεάζονται από τους προπονητές-τριές τους σχετικά με τις προτεραιότητες στόχων που θέτουν, από τις προπονητικές συμπεριφορές τους, και από τις αξίες που αντιπροσωπεύουν. Επίσης υποστήριξαν πως η αντίληψη που έχουν οι αθλητές-τριες για τις προπονητικές συμπεριφορές, είναι το ίδιο σημαντική με τις ίδιες τις συμπεριφορές. Το 1989 έγινε η αναθεώρηση του συγκεκριμένου μοντέλου από τους ίδιους ερευνητές, συμπεριλαμβάνοντας τους κατά συνθήκη παράγοντες και τις ατομικές διαφορές, ως παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την προπονητική συμπεριφορά. Ο Smith και συν. (1989) εκφράζουν την άποψη πως στις προπονητικές συμπεριφορές, οι αθλητές-τριες αποδίδουν νόημα σύμφωνα με το πώς αυτοί μέσω των γνωστικών διεργασιών, τις αντιλαμβάνονται. Το μοντέλο των Smith και συν. (1989), υποστηρίζει πως η προπονητική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα των ατομικών χαρακτηριστικών των προπονητών-τριών και περιβαλλοντικών παραγόντων, ενώ ο αθλητής αντιλαμβάνεται την προπονητική συμπεριφορά με έναν δικό του τρόπο που είναι συνδυασμός γνωστικών διαδικασιών και παραγόντων του περιβάλλοντος. Σκοπός του Διαμεσολαβητικού Μοντέλου Ηγεσίας ήταν να ενοποιηθούν σε μια θεωρία όλες οι πτυχές της αλληλεπίδρασης προπονητή-αθλητή συμπεριλαμβανομένων των ίδιων των συμπεριφορών, των αιτιών ή της γνωστικής διαδικασίας πίσω από την ίδια την συμπεριφορά, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του αθλητή, των αντιδράσεων του αθλητή σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του και των κατά συνθήκη παραγόντων (Smith, Smoll & Christensen, 1996)

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων προπονητικής αποτελεσματικότητας, η επίδραση της προπονητικής συμπεριφοράς στην ψυχολογική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών-τριών και η αντίληψη των προπονητών-τριών σχετικά με την απόδοση των αθλητών-τριών τους και πώς αυτή επιδρά στην συμπεριφορά τόσο των προπονητών-τριών αλλά και των αθλητών-τριών, είναι οι κύριοι άξονες έρευνας της

ηγετικής συμπεριφοράς στο πεδίο του αθλητισμού μέσα από το πρίσμα του Γνωστικού-Διαμεσολαβητικού Μοντέλου.

Το μοντέλο Προπονητικής Αποτελεσματικότητας της Horn

Η Horn (2002), ανέπτυξε την δικιά της θεωρία όπου επιχείρησε να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η συμπεριφορά στο αθλητικό περιβάλλον, από διάφορους παράγοντες. Ήταν μια προσπάθεια γεφύρωσης μεταξύ του Διαμεσολαβητικού και του Πολυδιάστατου Μοντέλου Ηγεσίας. Πρωτίστως συμφώνησε με τις δυο προηγούμενες θεωρίες, ότι η προπονητική συμπεριφορά επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως το οργανωτικό κλίμα, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τόσο των αθλητών-τριών, όσο και του προπονητή-τριας. Όμως ακολούθως υποστήριξε πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν την προπονητή συμπεριφορά. Αυτοί, κατά την άποψή της, είναι οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις και οι στόχοι του προπονητή-τριας.

Ενδιαφέρουσα υπόθεση της Horn (2002), ήταν πως η προπονητική συμπεριφορά καθορίζεται έμμεσα ή άμεσα από την απόδοση των αθλητών-τριών. Επίσης σημαντικό ρόλο είχε η αντίληψη και το νόημα που προσέδιδαν οι αθλητές-τριες στην συμπεριφορά των προπονητών-τριών. Η αντίληψη αυτή πιθανόν να επηρεάζει τις πεποιθήσεις τους και τις στάσεις τους, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να επηρεάσουν το είδος και το επίπεδο της παρακίνησής τους, και κατ' επέκταση την απόδοση και την συμπεριφορά τους.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο της θεωρίας της Horn (2002), το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την θεωρία του Διαμεσολαβητικού-Γνωστικού μοντέλου, είναι ο ισχυρισμός ότι οι κατά συνθήκη παράγοντες και οι διαφορές στην προσωπικότητα, δρουν ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες της προπονητικής συμπεριφοράς. Η Horn (2002) στο μοντέλο της Προπονητικής Αποτελεσματικότητας καταλήγει στο ότι η προπονητική συμπεριφορά πρέπει να διαφέρει από προπονητή σε προπονητή. Η διαφοροποίηση αυτή είναι αναγκαία καθώς υποστηρίζει πως δεν υφίσταται μια μοναδική δέσμη προπονητικών ενεργειών και συμπεριφορών, η οποία είναι αποτελεσματική σε όλο το αθλητικό φάσμα.

Μετά τις δημοσιεύσεις των θεωριών των ανωτέρων μοντέλων, είχε επικρατήσει η άποψη ότι, η εφαρμογή του Διαμεσολαβητικού Μοντέλου, λόγω του πληθυσμού πάνω στον οποίο αναπτύχθηκε και εξετάστηκε, άρμοζε περισσότερο στον αναπτυξιακό αθλητισμό, ενώ το Πολυδιάστατο Μοντέλο έβρισκε εφαρμογή στον αθλητισμό ενηλίκων (Duda, 1994, 1996). Το 2007, ο Chelladurai ισχυρίστηκε πως δεν υπήρχε ένδειξη για την ορθότητα του ισχυρισμού αυτού. Ο ίδιος σε προηγούμενες εργασίες του (1998, 2005b), επισήμανε πως σε κανένα από τα δυο ανωτέρω πλαίσια αξιολόγησης ηγετικής συμπεριφοράς, δεν υπάρχει διακριτή διαφορά ανάμεσα στην ενασχόληση με τον αθλητισμό με επιδίωξη την αθλητική αριστεία ή απλώς την διασκέδαση.

Παλαιότερα, οι έρευνες στην προπονητική συμπεριφορά ήταν ελάχιστες. Στα τέλη της δεκαετίας του '90 ένας μικρός αριθμός ερευνητών χρησιμοποίησε μεικτές μεθόδους έρευνας στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την προπονητική συμπεριφορά μέσω της αξιολόγησης της (DeMarco και συν., 1997, Gilbert και συν., 1999). Σκοπός τους ήταν να εντοπίσουν διαφορές μεταξύ πετυχημένων και λιγότερο πετυχημένων προπονητικών συμπεριφορών. Ο Gilbert, σε μια ανασκόπηση βιβλιογραφίας που πραγματοποίησε το 2002, αναφέρει πως στα περισσότερα από τα 611 άρθρα (83.1%), στα χρόνια 1970 και 2001, τα ερωτηματολόγια και η συστηματική παρατήρηση ήταν τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν για εξαγωγή συμπερασμάτων στο πεδίο της προπονητικής. Οι έρευνες στην προπονητική που εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην αξιολόγηση, χρησιμοποιούσαν ποσοτικές μεθόδους (Côté, Yardley, Hay, Sedwick, Baker, 1999, Cunningham, Keiper, Sagas, Ashley, 2001). Σε ορισμένες περιπτώσεις όπου οι αθλητές-τριες ήταν ο στόχος της έρευνας, στον σχεδιασμό συμπεριλαμβανόταν η συμπλήρωση ερωτηματολογίων που αναφερόταν στην ικανοποίηση των αθλητών-τριών από την προπονητική διαδικασία, γεγονός το οποίο μετατόπισε και πάλι το ενδιαφέρον στην συμπεριφορά των προπονητών-τριών (Riemer & Chelladurai, 1998).

Τροποποίηση Προπονητικής Συμπεριφοράς

Ο Smith και οι συνεργάτες του, το 1979, αξιολόγησαν την επίδραση ενός προγράμματος προπονητικής αποτελεσματικότητας (Coaching Effectiveness Training, CET), στην προπονητική συμπεριφορά και στις αντιλήψεις των αθλητών-τριών σχετικά με τη

συμπεριφορά του προπονητή-τριας τους. Στο παρεμβατικό πρόγραμμα συμμετείχαν 18 προπονητές-τριες μπέιζμπολ αναπτυξιακών ηλικιών. Στους 18 προπονητές-τριες δινόταν ανατροφοδότηση σχετικά με τις συμπεριφορές που επέδειξαν, αυτοπαρατήρηση και αυτοαξιολόγηση των συμπεριφορών τους καθώς επίσης και κατευθυντήριες γραμμές. Χρησιμοποιήθηκε το CBAS κατά την διάρκεια αγώνων και πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ συμπεριφορών προπονητών-τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και 16 άλλων που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Οι αθλητές-τριες (10 έως 15 χρονών) συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με την συμπεριφορά των προπονητών-τριών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προπονητές-τριες που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, συγκρινόμενοι με την ομάδα ελέγχου, επέδειξαν σε υψηλό βαθμό συμπεριφορές που εξέφραζαν ενίσχυση, ενθάρρυνση μετά από λάθος και τεχνικές οδηγίες για την διόρθωση των λαθών. Επίσης συμπεριφορές όπως τιμωρία, σωφρονιστικές τεχνικές οδηγίες και παράλειψη ενίσχυσης σε επιθυμητές συμπεριφορές παρατηρήθηκαν σε πολύ μικρό βαθμό από τους προπονητές-τριες του προγράμματος. Οι αθλητές-τριες που καθοδηγούνταν από προπονητές-τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιθυμούσαν να συνεχίσουν να αγωνίζονται για αυτούς, καθώς τους θεώρησαν καλύτερους δάσκαλους που δημιουργούσαν κλίμα που ευνοούσε καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αθλητή-προπονητή, συγκρινόμενοι με τους προπονητές-τριες που δεν πήραν μέρος στο πρόγραμμα. Έτσι, φάνηκε πως η προπονητική συμπεριφορά μπορεί να τροποποιηθεί. Από τα ευρήματα αυτά επαληθεύτηκε ο ρόλος του προπονητή-τριας ως “σημαντικός άλλος” στον καθορισμό της ποιότητας της εμπειρίας που αποκομίζουν οι νεαροί αθλητές-τριες από την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό. Ως περιορισμό, οι συγγραφείς θέτουν ότι δεν είναι σαφές εάν μεμονωμένες Προπονητικές Συμπεριφορές ή συνδυασμός αυτών οδήγησε στα αποτελέσματα της έρευνας.

Μοναδικό προπονητικό στυλ

Η οργανωμένη συμμετοχή στον αθλητισμό έχει, από καιρό, θεωρηθεί ως κύριος παράγοντας της σωματικής υγείας. Επίσης, ενεργεί ως κεντρικός παράγοντας κοινωνικοποίησης που επηρεάζει τις συμπεριφορές των αθλητών-τριών, τις γνώσεις και τις συναισθηματικές αποκρίσεις τους (Côté & Fraser-Thomas, 2007, Amorose, 2007). Αυτό περιλαμβάνει, τον τρόπο με τον οποίο οι προπονητές-τριες δομούν το αθλητικό περιβάλλον,

υιοθετώντας συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας, παρέχουν πληροφορίες σχετικές με την απόδοση και καθορίζουν εάν οι συμπεριφορές τους έχουν θετική ή αρνητική επίδραση στους αθλητές-τριες στη συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα στον αθλητισμό (Côté, 2002; Ewing, Seefeldt & Brown, 1997; Martens, 1997; Smith & Smoll, 2002). Δεδομένου του γενικότερου ρόλου που οι προπονητές έχουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τους αθλητές-τριες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στην εξέταση των επιπτώσεων που συγκεκριμένες προπονητικές πρακτικές και συμπεριφορές, έχουν στους αθλητές-τριες (Smith & Smoll, 2006).

Όπως ο Chelladurai (1999) επεσήμανε, δεν υπάρχει μια μεγάλη θεωρία ηγεσίας που να βελτιώνει την ικανότητα ενός ηγέτη. Υψηλό επίπεδο δέσμευσης και σταθερές σχέσεις μεταξύ προπονητή-αθλητή, είναι το βασικό χαρακτηριστικό υψηλής απόδοσης προπονητών (Lyle, 2002).

Οι Markland και Martinek (1988, p. 299) υποστήριξαν ότι “δεν υπάρχει μια στερεότυπη προσωπικότητα ή σετ συμπεριφορών, τα οποία θα οδηγήσουν στην προπονητική επιτυχία”. Ο καθένας έχει τα δικά του ξεχωριστά χαρακτηριστικά και το δικό του μοναδικό στυλ. Εάν ένας προπονητής μιμηθεί τη συμπεριφορά ενός άλλου πετυχημένου προπονητή, αυτό δε σημαίνει ότι θα πετύχει και ο ίδιος. Επίσης, η Horn (2008) ξεκάθαρα δήλωσε ότι δεν μπορεί να υποστηριχθεί πως ένα απλό σετ προπονητικών συμπεριφορών είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό για όλους τους αθλητές-τριες και σε όλες τις καταστάσεις. Τα αποτελέσματα που προέρχονται από τις έρευνες δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους συμμετέχοντες προπονητές-τριες, αθλητές-τριες ή σε όλα τα περιβάλλον (Horn, 2008). Συγκεκριμένες προπονητικές πρακτικές, συμπεριφορές και πρότυπα ανατροφοδοτήσεων, περιγράφονται ως αποτελεσματικά, αλλά ισχύουν σε συγκεκριμένους συμμετέχοντες και σε συγκεκριμένους σκοπούς που έχουν με την συμμετοχή τους στον αθλητισμό. Η αποτελεσματικότητα τέτοιων συμπεριφορών και προτύπων ανατροφοδοτήσεων είναι κυρίως εξειδικευμένη και οι προπονητές-τριες χρειάζεται να προσαρμόζονται ανάλογα με το αθλητικό περιβάλλον, το επίπεδο των αθλητών-τριών (Horn) και τους σκοπούς της συμμετοχής στον αθλητισμό (Chelladurai, 2007).

Σύμφωνα με τους Côté, Young, North & Duffy (2007) η προπόνηση σε αθλητές-τριες που έχουν σκοπό την συμμετοχή και η προπόνηση σε αθλητές-τριες που έχουν σκοπό τις

επιδόσεις, είναι τα δυο προπονητικά μοντέλα. Το πρώτο μοντέλο στοχεύει στην ικανοποίηση και στην προσπάθεια, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει την υψηλή δέσμευση για την απόδοση. Ο Chelladurai (2007) περιγράφει την συμμετοχή στον αθλητισμό είτε ως επιδίωξη της ευχαρίστησης είτε ως επιδίωξη στην αριστεία. Κάθε προπονητής-τρια έχει διαφορετικές απαιτήσεις και στόχους (Cushion & Jones, 2001).

Εντούτοις, είναι σημαντικό από μια διαφορετική ερευνητική προσέγγιση να εξεταστεί κατά πόσο οι προπονητικές πρακτικές, συμπεριφορές και ανατροφοδοτήσεις ερμηνεύονται, αξιολογούνται ή αντιλαμβάνονται το ίδιο από προπονητές-τριες και αθλητές-τριες. Καθώς η προπονητική συμπεριφορά είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας για να καθορίσει την ποιότητα της συμμετοχής στον αθλητισμό (Weiss, 2004), είναι επιτακτική ανάγκη να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα σχετικά με το τι πραγματικά κάνουν οι προπονητές-τριες στο περιβάλλον τους (Gilbert & Trudel, 2004; Potrac, Jones & Cushion, 2007).

Από τα 1970, οι ερευνητές της αθλητικής ηγεσίας πρότειναν την ανάγκη για ένα πλαίσιο εξέτασης της ηγεσίας στον τομέα του αθλητισμού. Ο Smith και οι συνεργάτες του, στο γνωστικό-διαμεσολαβητικό μοντέλο της ηγεσίας (MML), (Smith & Smoll, 1978, 1989), ισχυρίστηκαν πως οι αντιδράσεις των αθλητών-τριών σε συγκεκριμένες προπονητικές συμπεριφορές προκαλούνται από την αντιληπτική ικανότητα τους. Με απλά λόγια, κάθε αθλητής-τρια αποδίδει διαφορετικές σημασίες σε ορισμένες συμπεριφορές με ένα πολύ προσωπικό και μοναδικό τρόπο. Για αυτό το λόγο, η αντανάκλαση των αθλητών-τριών στην συμπεριφορά των προπονητών-τριών τους κατέχει ένα κεντρικό ρόλο μέσα στο MML.

Έρευνες για την Προπονητική Συμπεριφορά

Λαμβάνοντας υπόψη την σημασία της συμπεριφοράς του προπονητή-τριας, οι Kenow και Williams (1992, 1993) ανέπτυξαν το Ερωτηματολόγιο Προπονητικής Συμπεριφοράς (Coaching Behavior Questionnaire, CBQ). Η κλίμακα αυτή βασίστηκε στο μοντέλο των Smoll και Smith, (1989), το οποίο εξετάζει τις αντιλήψεις των αθλητών-τριών για την συμπεριφορά των προπονητών-τριών σε σχέση με προσωπικά χαρακτηριστικά αθλητών-τριών και προπονητών-τριών. Το CBQ σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει πέντε πτυχές της προπονητικής συμπεριφοράς: α) γνωστικές επιπτώσεις από τη συμπεριφορά του προπονητή-τριας, β) υποστήριξη, γ) συναισθηματικό έλεγχο και ηρεμία δ) επικοινωνία και ε) σωματικές

επιπτώσεις από τη συμπεριφορά του προπονητή-τριας. Αργότερα, μια μελέτη από τον Williams και συνεργάτες (2003) εξέτασε περαιτέρω τη δομή του CBQ μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματά τους παρείχαν στήριξη για ένα μοντέλο δύο παραγόντων: α) Υποστηρικτική Συμπεριφορά και β) Αρνητική Συμπεριφορά. Οι Ζουρμπάνος, Θεοδωράκης και Χατζηγεωργιάδης (2004, 2010) επιβεβαίωσαν τους δυο παραπάνω παράγοντες σε δυο έρευνές τους στην Ελλάδα. Σε δείγμα 548 αθλητών-τριών (Zourbanos και συν., 2010), τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, έδειξαν καλή εσωτερική συνοχή και παραγοντική εγκυρότητα. Στην Ελλάδα, το CBQ χρησιμοποιήθηκε από το Ζουρμπάνο και τους συνεργάτες του (2006, 2007) για να ερευνηθεί ο τρόπος που επιδρά η υποστηρικτική συμπεριφορά των προπονητών στον αυτό-διάλογο των αθλητών τους. Βρήκαν ότι ο θετικός αυτό-διάλογος ήταν συσχετισμένος με την θετική υποστήριξη που παρείχε ο προπονητής. Ο Williams και συνεργάτες (2003) ανέφεραν ότι οι αντιλήψεις των αθλητών-τριών για την προπονητική συμπεριφορά, δεν εξαρτώνται μόνο από τον τρόπο των προπονητών-τριών, αλλά και από το επίπεδο της αυτοπεποίθησης και του άγχους των αθλητών-τριών, ενισχύοντας έτσι προηγούμενες έρευνες (Kenow & Williams, 1992, 1993, Smith & Small, 1989).

Οι Kenow & Williams (1999), σε μια έρευνά τους που χρησιμοποίησαν το CBQ βρήκαν πώς οι νεαρές αθλήτριες με υψηλό χαρακτηριστικό άγχος αξιολογούσαν τους προπονητές-τριες τους περισσότερο αρνητικά σε σχέση με τις συναθλήτριές τους που παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα χαρακτηριστικού άγχους. Αθλήτριες με χαρακτηριστικό σωματικό άγχος σε μεγάλο βαθμό, εκτιμούσαν την επικοινωνία με τους προπονητές-τριες ως μη εποικοδομητική, ενώ αθλήτριες που είχαν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, αντιλαμβάνονταν τις συμπεριφορές των προπονητών-τριών τους περισσότερο ενισχυτικές.

Οι αθλητές-τριες επηρεάζονται από τον προπονητή-τρια τους και είναι σημαντικό να κατανοηθεί, πώς αυτή η επιρροή μπορεί να επιδράσει στον τρόπο σκέψης των αθλητών-τριών. Έχει αναφερθεί από τους Hardy και Grace (1991) ότι οι προπονητές-τριες πρέπει να χρησιμοποιούν υποστηρικτικές εκφράσεις στις οδηγίες τους. Θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση που δίνεται από τους προπονητές-τριες είναι αποτελεσματική, αλλά το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο η συμπεριφορά μπορεί να επιδράσει στη σκέψη των αθλητών. Επιπροσθέτως οι Van Raalte, Brewer, Rivera και Petitpas (1994) υποστηρίζουν πώς οι

προπονητές πρέπει να παρέχουν την ανατροφοδότηση με θετικό τρόπο, με ενθαρρυντικά σχόλια, λεκτικές αμοιβές και υποστήριξη η οποία θα αναπτύξει θετική σκέψη ώστε να υπάρξουν ευεργετικά αποτελέσματα στην απόδοση. Οι Burnett και Mc Crindle (1999) αναφέρουν ότι θετικές συμπεριφορές είναι συσχετισμένες με υψηλή αυτοεκτίμηση σε παιδιά. Με τη μελέτη τους υπογραμμίζουν το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος έκφρασης της ανατροφοδότησης των προπονητών-τριών και της συμπεριφοράς τους, στις σκέψεις των αθλητών.

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

Οι Smith & Smoll (1990), διερεύνησαν την επίδραση της προπονητικής συμπεριφοράς στην αυτοεκτίμηση νεαρών αθλητών-τριών Μπέιζμπολ. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το CBAS, προκειμένου να αξιολογηθεί η προπονητική συμπεριφοράς 51 προπονητών-τριών, ενώ οι 542 νεαροί αθλητές-τριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο στάσεων στο τέλος της αγωνιστικής περιόδου όπως επίσης και μια κλίμακα αυτοεκτίμησης (Self Esteem Inventory) (Coopersmith, 1967). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των αθλητών-τριών και την συμπάθεια απέναντι στον προπονητή-τρια τους, ενώ βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αυτοεκτίμησης των αθλητών-τριών και τον βαθμό στον οποίο οι προπονητές-τριες με την συμπεριφορά τους παρείχαν υποστήριξη και οδηγίες για διόρθωση λαθών. Συγκεκριμένα, οι αθλητές-τριες με χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανταποκρινόταν θετικότερα σε προπονητές-τριες που παρείχαν ενθάρρυνση και οδηγίες για διόρθωση λαθών και ήταν πιθανότερο να οδηγηθούν σε βελτίωση των ικανοτήτων τους, αναφορικά με αθλητές-τριες που παρουσίαζαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοεκτίμησης.

Οι Kenow και Williams (1999), μελέτησαν εάν οι σχέσεις προπονητών-αθλητριών επηρεάζονται από τις ατομικές διαφορές των αθλητριών, καθώς και ποιά είναι η επίδραση των διαφορών αυτών στο περιστασιακό και χαρακτηριστικό άγχος και την αυτοεκτίμησή τους. Νεαρές αθλήτριες καλαθοσφαίρισης έπρεπε να εκφράσουν πόσο η προσωπικότητά τους, οι αθλητικοί στόχοι τους και οι αντιλήψεις τους, ήταν ακόλουθοι με αυτούς των

προπονητών-τριών τους. Έτσι, συμπλήρωσαν το Coaching Behavior Questionnaire (CBQ, Kenow & Williams, 1999, 1992; Williams και συν., 2003), και την κλίμακα Άγχους στον Αθλητισμό (Sport Anxiety Test, Martens, 1977, Competitive State Anxiety Inventory 2, Martens, Vealey, & Burton, 1990), που μετράνε σωματικό, γνωστικό άγχος και αυτοπεποίθηση αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των αθλητριών που είχαν διαφορετικά επίπεδα άγχους και αυτοπεποίθησης. Οι αθλήτριες με υψηλό χαρακτηριστικό άγχος αξιολογούσαν τους προπονητές-τριες τους περισσότερο αρνητικά σε σχέση με τις συναθλήτριές τους που παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα χαρακτηριστικού άγχους. Αθλήτριες με χαρακτηριστικό σωματικό άγχος σε μεγάλο βαθμό, εκτιμούσαν την επικοινωνία με τους προπονητές-τριες ως μη επικοινωνιακή, ενώ αθλήτριες με χαμηλή αυτοεκτίμηση, θεωρούσαν πως η υποστήριξη που τους παρείχαν οι προπονητές-τριες τους δεν ήταν αρκετή, ενώ παρατηρήθηκε πως το αντιλαμβανόμενο σωματικό και γνωστικό τους άγχος συσχετιζόταν αρνητικά με την συμπεριφορά των προπονητών-τριών τους. Αντίθετα αθλήτριες που είχαν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, αντιλαμβάνονταν τις συμπεριφορές των προπονητών-τριών τους περισσότερο ενισχυτικές. Οι συγγραφείς στο τέλος πρότειναν μια επιφυλακτικότερη προσέγγιση του Διαμεσολαβητικού Μοντέλου των Smith & Smoll (1989), επειδή δεν ήταν ξεκάθαρο εάν η αντιλαμβανόμενη ενίσχυση έχει επίδραση στο σωματικό και γνωστικό άγχος.

Η επίδραση ενός προγράμματος Προπονητικής Αποτελεσματικότητας (Coach Effectiveness Training, CET) που ανέπτυξαν οι Smith και συν., (1979), ήταν στόχος της έρευνας των Conroy και Coatsworth (2004), όπου επιχειρήθηκε να εκτιμηθεί η μείωση του φόβου της αποτυχίας στον αθλητισμό. Παρατηρήθηκε η προπονητική συμπεριφορά επτά προπονητών-τριών και κωδικοποιήθηκε με τη χρήση του CBAS, ενώ 135 νεαροί κολυμβητές (52 αγόρια και 83 κορίτσια) συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης της Αποτυχίας στον Αθλητισμό (Performance Failure Appraisal Inventory, PFAI) (Conroy, 2001b; Conroy, Willow & Metzler, 2002). Με το παρεμβατικό πρόγραμμα, αυξήθηκε το ποσοστό των αμοιβών και ενισχύσεων στις προπονητικές συμπεριφορές. Όμως, δεν μειώθηκε ο φόβος της αποτυχίας στους νεαρούς αθλητές-τριες. Σύμφωνα με του συγγραφείς, η περιορισμένη χρονική διάρκεια της παρέμβασης, ήταν η αιτία της έλλειψης αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Επίδραση της απόδοσης των αθλητών-τριών στην προπονητική και αθλητική συμπεριφορά

Οι Rejeski, Darracott και Hutslar (1979), μελέτησαν εάν οι αντιλήψεις των προπονητών-τριών για την ικανότητα των αθλητών-τριών τους, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι προπονητές-τριες αλληλεπιδρούν με τους αθλητές-τριες και αν αυτό μετά έχει επέκταση και στην απόδοση τους (σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας). Μελετήθηκαν 14 προπονητές-τριες σε προπονήσεις και αγώνες, σε σχέση με τις αντιληπτικές συμπεριφορές 71 νεαρών αθλητών-τριών, υψηλής και χαμηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας, ώστε να διαπιστωθεί εάν οι προπονητικές συμπεριφορές συμεταβάλλονται με την αντίληψη των προπονητών-τριών για την ικανότητα των αθλητών-τριών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως στους νεαρούς αθλητές-τριες με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρείχαν ανατροφοδότηση με υψηλό βαθμό γενικής τεχνικής οδηγίας. Στους αθλητές-τριες υψηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας παρείχαν ενίσχυση αλλά και έλλειψη ενίσχυσης μετά από επιθυμητές συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αθλητές-τριες με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Συγκρινόμενα τα παραπάνω αποτελέσματα με αποτελέσματα έρευνας από τον ευρύτερο παιδαγωγικό χώρο (Brophy & Good, 1974), οι προπονητές-τριες παρείχαν περισσότερη και ποιοτικότερη ανατροφοδότηση σε παιδιά με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρά σε αυτά με υψηλή. Επειδή η έρευνα έγινε σε αναπτυξιακά αθλητικά προγράμματα, η ίση κατανομή χρόνου και ευκαιριών σε όλους, πιθανόν να είναι και ο λόγος που παρατηρήθηκαν τα παραπάνω αποτελέσματα, σύμφωνα με τους συγγραφείς. Επίσης, ως πιθανή εξήγηση δίνουν και την εναλλακτική ερμηνεία της επιτυχίας στον αθλητισμό, καθώς εκτός από την επίδοση, και άλλα χαρακτηριστικά των αθλητικών δραστηριοτήτων, όπως η διασκέδαση, αποτελούν κριτήριο επίτευξης.

Η Horn έκανε δυο σχετικές, με την παραπάνω, έρευνες. Από τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνάς της, το 1984, φάνηκε πως η ποιότητα της ανατροφοδότησης που παρείχαν οι προπονητές-τριες διέφερε σύμφωνα με το βαθμό αντιληπτής ικανότητας των αθλητών-τριών. Στην δεύτερη έρευνά της, το 1985, εξέτασε το βαθμό που η ανατροφοδότηση των προπονητών-τριών επιδρά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα νεαρών αθλητών-τριών, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της προηγούμενης χρονιάς. Ως όργανο μέτρησης,

χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση του CBAS, για την αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς, που εστίαζε στην λεπτομερή εξέταση των παραγόντων του οργάνου που αφορούσαν συμπεριφορές των προπονητών-τριών ως απόκριση σε συμπεριφορές των νεαρών αθλητών-τριών. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν η Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Ικανότητας (Perceived Competence Scale), (Harter, 1982), η Πολυδιάστατη Καταγραφή της Παιδικής Αντίληψης Ελέγχου (Multidimensional Measure of Children's Perception of Control), (Connell, 1980), και η Γενικευμένη Κλίμακα Προσδοκώμενης Επιτυχίας στον Αθλητισμό (Generalized Expectancy of Sport Success Scale), (Coulson & Cobb, 1979) προκειμένου να εκτιμηθεί η αυτοαντίληψη των νεαρών αθλητών-τριών. Στην αρχή έγινε εκτίμηση της ικανότητας των νεαρών αθλητών-τριών σόφτμπολ, και κατόπιν, τροποποιήθηκε πειραματικά η προπονητική συμπεριφορά τόσο στις προπονήσεις όσο και στους αγώνες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε η θετική συσχέτιση της ανατροφοδότησης ως απάντηση σε επιθυμητές αθλητικές συμπεριφορές, με την μεταβολή της αντίληψης της ικανότητας των αθλητών-τριών, καθώς όμως και η αρνητική συσχέτιση της με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των αθλητών-τριών σε σωματικό και γνωστικό επίπεδο. Άλλο ένα αξιοσημείωτο αποτέλεσμα ήταν ότι, μετά την τιμωρία από λάθος, αυξανόταν η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των αθλητών-τριών. Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα, η Horn (1985) ισχυρίστηκε πως όταν οι προπονητές-τριες παρείχαν ανατροφοδότηση μετά από μια επιθυμητή απόδοση και δεν παρείχαν μετά από λάθος, αυτομάτως ελάττωναν τις προσδοκίες των αθλητών-τριών για βελτίωση της απόδοσης. Όμοια όταν οι προπονητές-τριες αγνοούσαν μια επιθυμητή αθλητική συμπεριφορά και δεν την ενίσχυαν, ή όταν μια ανεπιθύμητη αθλητική συμπεριφορά τιμωρούνταν, οι αθλητές-τριες αντιλαμβάνονταν πως οι προπονητές-τριες είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες όσον αφορά την απόδοσή τους και πως απαιτούνταν από μέρους τους να καταβληθεί ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια για βελτίωση. Τέλος, οι αθλητές-τριες κατέδειξαν πως οι προπονητικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια των προπονήσεων αποτελούν ασφαλέστερο μέσο αντίληψης της αθλητικής τους ικανότητας, ενώ στους αγώνες δεν συνέβαινε αυτό σε μεγάλο βαθμό.

Μια παρόμοια έρευνα έγινε το 1988 από τους Wandzilak και συν., όπου συγκρίθηκε η ανατροφοδότηση στην προπόνηση και στον αγώνα. Χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση του CBAS (Coaching Behavior Assessment Inventory, CBAI), για να αξιολογηθούν οι συμπεριφορές 17 προπονητών-τριών ποδοσφαίρου, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν στις

εξής κατηγορίες: ενθαρρυντικά σχόλια, διορθωτικές και οργανωτικές οδηγίες, θετική αντίδραση στις συμπεριφορές των αθλητών-τριών, και αρνητικά σχόλια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις προπονήσεις οι προπονητές-τριες έδιναν πολύ συχνά οδηγίες για διόρθωση λαθών, πολύ συχνά χρησιμοποιούσαν συμπεριφορές οργανωτικής καθοδήγησης, με ανάλογο ποσοστό θετικής προσέγγισης και ενθαρρυντικών σχολίων. Στους αγώνες, η προπονητική ανατροφοδότηση κατανέμονταν ισομερώς ανάμεσα σε προπονητικές συμπεριφορές που παρείχαν ενίσχυση και οδηγίες για διόρθωση λαθών και σε οργανωτικά σχόλια. Παρατηρήθηκαν λοιπόν προπονητικές συμπεριφορές που ήταν περισσότερο υποστηρικτικές στον αγώνα συγκρινόμενες με την προπόνηση. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι προπονητές-τριες, αντιλαμβάνονταν τις συμπεριφορές τους, στις προπονήσεις και στους αγώνες, περισσότερο ενισχυτικές από ότι στην πραγματικότητα ήταν.

Σε μια προσπάθεια ανάλυσης των αποτελεσμάτων ο Wandzilak και συν. (1988), υποστήριξαν πως οι προπονητές-τριες που δίνουν συνεχώς ανατροφοδότηση με οδηγίες πιθανόν να μην ενισχύουν όλους τους αθλητές-τριες στον ίδιο βαθμό. Επίσης, υποθέτουν πως οι προπονητές-τριες που δεν είναι καταρτισμένοι σε μεγάλο βαθμό με τις τεχνικές γνώσεις του αθλήματός τους, προσπαθούν συνεχώς να δίνουν ενίσχυση στους αθλητές-τριές τους καθώς έτσι κρύβουν την ανεπάρκεια των γνώσεών τους.

Από τις παραπάνω έρευνες (Horn, 1984,1985 και Rejeski και συν., 1979) φάνηκε πως μεγαλύτερο ποσοστό οδηγιών και ενισχυτικών προπονητικών συμπεριφορών λάμβαναν οι αθλητές-τριες με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Η έλλειψη ενίσχυσης μετά από καλές προσπάθειες και τα επικριτικά σχόλια των προπονητών-τριών εκλαμβάνονταν ως ένδειξη εμπιστοσύνης από την πλευρά του προπονητή-τριας στις ικανότητές τους, από του αθλητές-τριες με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Επιπλέον η Horn (1985) αναφέρει πως η έλλειψη ανατροφοδότησης ή ο αρνητικός σχολιασμός της απόδοσης προς τους αθλητές-τριες υψηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας, επιδρά θετικά, προσθέτοντας πως κατά συνθήκη παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της προπόνησης ή οι συνθήκες του αγώνα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους προπονητές-τριες ώστε να τροποποιούν κατά περίπτωση την συμπεριφορά τους. Τέλος, ο Wandzilak και οι συνεργάτες του (1988), υποθέτουν πως η προπονητική συμπεριφορά πιθανόν να αντανακλά και το επίπεδο γνωστικής επάρκειας του προπονητή-τριας, όσον αφορά τα στοιχεία του αθλήματος.

Η σπουδαιότητα της συστηματικής παρατήρησης

Όλοι σχεδόν οι προπονητές, ακόμα και οι διεθνούς επιπέδου δεν μπορούν να θυμηθούν τι ακριβώς συνέβη στη διάρκεια του αγώνα (Franks & Miller, 1986, 1991). Το 1993, ο Frank στην έρευνά του κατέληξε στο συμπέρασμα, πως οι έμπειροι προπονητές αρκετές φορές διέγνωσαν διαφοροποίηση στην απόδοση των αθλητών τους ακόμα και όταν δεν υπήρχε. Μάλιστα ήταν και βέβαιοι ότι η κρίση τους ήταν σωστή. Οι προκαταλήψεις, τα συναισθήματα και το υψηλό επίπεδο διέγερσης είναι κάποιοι από τους παράγοντες που παρεμβάλλονται και δημιουργούν μια διαφορετική αντίληψη στο μυαλό του προπονητή. (Maslovat & Franks, 2008). Οι Smith και Smoll (1997), σε έρευνά τους, βρήκαν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των προπονητών-τριών για τις προπονητικές συμπεριφορές τους και στις συμπεριφορές που είχαν καταγραφεί με όργανα συστηματικής παρατήρησης για τα ίδια γεγονότα. Επιπλέον αναφέρουν πως μεταξύ των αθλητών-τριών και των προπονητών-τριών τους, οι αθλητές-τριες ήταν αυτοί που θυμόταν με περισσότερες λεπτομέρειες τις προπονητικές συμπεριφορές, αποδεικνύοντας πως οι προπονητές-τριες δεν έχουν πάντοτε αντίληψη των ίδιων των συμπεριφορών τους, είτε στις προπονήσεις, είτε στους αγώνες. Κρίθηκε λοιπόν σκόπιμο η ανάπτυξη οργάνων συστημάτων αξιολόγησης, προκειμένου να μελετηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια η προπονητική συμπεριφορά και οι αντιλήψεις τόσο των αθλητών-τριών, όσο και των ίδιων των προπονητών-τριών σχετικά με την συμπεριφορά τους.

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται συνεχώς μια αύξηση στις δημοσιευμένες έρευνες σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά, με τη χρήση της συστηματικής παρατήρησης στο πεδίο της αθλητικής επιστήμης. Αυτές οι έρευνες χρησιμοποιούν τη συστηματική παρατήρηση είτε για προγράμματα παρεμβάσεων, είτε για απλή καταγραφή γεγονότων. Το ποσοστό των ερευνών που χρησιμοποιούν τη συστηματική παρατήρηση είτε ως μοναδική μέθοδο παρατήρησης, είτε ως παράλληλη με μεικτές μέθοδοι συλλογής δεδομένων συνεχώς αυξάνεται. Μερικά από τα πιο διαδεδομένα όργανα συστηματικής παρατήρησης είναι τα: Coaching Behavior Recording Form (Tharp & Gallimore, 1976), το CBAS, (Smith και συν., 1977a), το Arizona State University Observational Instrument (ASUOI, Lacy & Darst, 1984, 1985, 1989, Lacy & Goldston, 1990), το Coaching Analysis Instrument (CAI, Partridge & Franks, 1996), ενώ τα συνοδευτικά ερωτηματολόγια: CBAS Perceived Behavior Scale (CBAS-PBS, Smith, και συν., 1978), το Coaching Behavior Scale for Sport (CBS-S, Côté και

συν., 1999) και το Coaching Behavior Questionnaire (CBQ, Kenow & Williams, 1992, 1999, Williams και συν., 2003) αποτέλεσαν τα συχνότερα χρησιμοποιούμενα όργανα στο ανώτερο ερευνητικό πεδίο. Τέλος, πρόσφατα, ένα νέο όργανο παρατήρησης έχει αναπτυχθεί, το Coach Analysis and Intervention System (CAIS), το οποίο καταγράφει 23 προπονητικές συμπεριφορές (Cushion, Harvey, Muir & Nelson, 2011).

Εφαρμογή Παρατήρησης Προπονητικής Συμπεριφοράς

Η συστηματική ή απευθείας παρατήρηση έχει ιστορικά χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βεληνεκές σε αρκετά πεδία, όπως ανθρωπολογία και ψυχολογία, δεν καλλιεργήθηκε σε διδασκαλική μαθητική τάξη μέχρι το 1960. Λίγο αργότερα, η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό για να βοηθήσει και να αποκαλύψει τι κάνουν οι προπονητές-τριες και οι αθλητές-τριες (Van der Mars, 1989). Αυτή η μέθοδος της απόκτησης δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε από διάφορους ερευνητές οι οποίοι μελέτησαν προπονητές-τριες όλων των επιπέδων (π.χ. Horn, 1985; Lacy & Darst, 1985; Lacy & Goldston, 1990; Langsdorf, 1979; Smith & Smoll, 1990; Smith και συν., 1983, 1979, 1978, 1977; Tharp & Gallimore, 1976).

Ένας από τους μεγαλύτερους προπονητές-δάσκαλος όλων των εποχών σε κολεγιακό επίπεδο ήταν ο John Wooden, που οδήγησε την ομάδα του σε ένα άνευ προηγουμένου ρεκόρ, 10 πρωταθλήματα σε μια περίοδο 12 ετών στη δεκαετία του '60 και '70. Η επιτυχία του ενέπνευσε τους ερευνητές Tharp και Gallimore (1976) στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, να έρθουν σε επαφή για μια έρευνα συστηματικής παρατήρησης. “*Ήταν μεγάλη τύχη για μας να μελετήσουμε την τελευταία και καλύτερη περίοδο του John Wooden (1974-75) στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας στο Los Angeles και να παρουσιάσουμε τις μεθόδους του πιο πετυχημένου προπονητή-δασκάλου στην ιστορία του κολεγιακού αθλητισμού.*” Αυτή η αξιοπρόσεκτη έρευνα ήταν από τις πρώτες που αναφέρουν παρατήρηση δεδομένων της Προπονητικής Συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας το Coaching Behavior Recording Form (Darst και συν., 1983). Από τότε τα συστήματα έχουν σχεδιαστεί ειδικά για παρατήρηση αθλητικών ρόλων ή καταγραφή συμπεριφορών είτε σε ανταγωνιστικά αθλήματα είτε στη Φυσική Αγωγή (Darst, Zakrajsek & Mancini, 1989). Αξιοποιήθηκαν 11 κατηγορίες

συστηματικής παρατήρησης, προκειμένου να αξιολογηθούν οι μέθοδοι προπόνησης του John Wooden, και περιείχαν τις εξής κατηγορίες: οδηγίες, παραινήσεις, θετικό-μοντέλο (επίδειξη του σωστού), αρνητικό μοντέλο (επίδειξη του λάθους), έπαινοι, επιπλήξεις, μη λεκτικές αμοιβές, μη λεκτικές τιμωρίες, επίπληξη/οδηγία, αλλά και μη κωδικοποιημένες συμπεριφορές. Οι Tharp και Gallimore (1976) συγκέντρωσαν τα δεδομένα τους από τις προπονήσεις του Wooden παρατηρώντας τον από κοντά, βλέποντας και ακούγοντας σχεδόν τα πάντα από τα λεγόμενά του. Ένα σημαντικό εύρημα ήταν ότι, ενώ μερικοί πετυχημένοι προπονητές-τριες βλέπουν τους ρόλους τους κυρίως ως ‘διαμεσολαβητικό’ στην ομάδα ή ως ‘διαχειριστές συναισθημάτων’ ή ακόμα και ως διευθυντές, ο Wooden απαιτούσε διδασκαλία και μάθηση, οτιδήποτε, από πολύπλοκες επιθετικές καταστάσεις μέχρι πώς να τραβήξει ο αθλητής την δεξιά του κάλτσα. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι οι μισές συμπεριφορές (50,3%) του Wooden ήταν κωδικοποιημένες σε κατηγορία οδηγιών, όπου καθόριζε ως λεκτικές εκφράσεις για το τι ή το πώς θα κάνουν κάτι οι αθλητές. Οι περισσότερες λεκτικές του εκφράσεις ήταν σχετικά με τις βασικές δεξιότητες στο παιχνίδι του μπάσκετ. Ο Wooden σπάνια χρησιμοποιούσε θετικές εκφράσεις στην προπόνησή του, ενώ τις αρνητικές του παρατηρήσεις ακολουθούσαν πάντα οδηγίες, και ακόμα πιο σπάνια χρησιμοποιούσε τιμωρία, όπως κάμψεις και τρέξιμο.

Βασισμένοι στη δουλειά των Tharp και Gallimore (1976), ο Langsdorf (1979) διεξήγαγε μια παρόμοια εργασία και παρατήρησε τη συμπεριφορά του Frank Kush, επικεφαλής προπονητή ποδοσφαίρου του κολεγίου Arizona State. Ο Darst και συν., (1989) πρόσεξαν ότι το σύστημα κατηγορίας του Langsdorf ήταν σχεδόν ίδιο με των Tharp και Gallimore, εκτός από δυο ακόμα περιγραφικές κατηγορίες που πρόσθεσε για να επεκτείνει τα νοήματα προκειμένου να συνοψίσει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα. Ένα σημαντικό συμπέρασμα από τη μελέτη του Langsdorf ήταν ότι 36% από τις συμπεριφορές του Kush ήταν κωδικοποιημένες στην κατηγορία των οδηγιών. Οι παραινήσεις, επιπλήξεις/οδηγίες και έπαινοι ήταν οι επόμενες τρεις συχνότερα εμφανιζόμενες συμπεριφορές.

Το πιο γνωστό σύστημα αξιολόγησης της προπονητικής συμπεριφοράς, προήλθε από τους Smith και συν., το 1977. Το CBAS χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει τις συμπεριφορές προπονητών baseball σε κολέγια, κατά τη διάρκεια προπονήσεων και αγώνων, και να δημιουργήσει ένα προπονητικό πρόγραμμα όσον αφορά τη συμπεριφορά, βασισμένο στα

αποτελέσματα (Smith και συν., 1979, 1978, 1977). Οι έρευνές τους φανέρωσαν ότι οι προπονητές που συμμετείχαν στο προπονητικό πρόγραμμα επικοινωνούσαν πιο αποτελεσματικά με τους αθλητές τους και κυρίως αξιολογήθηκαν θετικότερα από τους αθλητές τους, τους οποίους είδαν να αποκτούν σημαντική αύξηση στον αυτοσεβασμό απ' ό,τι τα προηγούμενα χρόνια. Υπήρξαν μερικές διαφορές μεταξύ της προαναφερθείς έρευνας των Tharp και Gallimore (1976), ειδικά σε ότι σχετίζεται στη συχνότητα της ανατροφοδότησης θετικής επικοινωνίας και τιμωρίας στους παίκτες. Ο Smith και οι συνεργάτες του, βρήκαν ότι οι συμπεριφορές των προπονητών στους νέους περιείχαν έπαινο και ενθάρρυνση, σημαντικά περισσότερο από αυτό της έρευνας του Wooden. Παρόλο που δεν δόθηκε εξήγηση για αυτή τη διαφορά, ο Smith και συν., (1983), προτείνουν ότι μπορεί να σχετίζεται στο ανταγωνιστικό επίπεδο και στην ωριμότητα των παικτών, στη φύση του αθλήματος ή τα ατομικά χαρακτηριστικά των προπονητών.

Ο Smith και οι συνεργάτες του, συνέχισαν να χρησιμοποιούν προσαρμοσμένες εκδόσεις του CBAS προκειμένου να μελετήσουν διάφορους προπονητές νέων σε διαφορετικές περιοχές, όπως η αποτελεσματικότητα των προπονητών-τριών στην ευχαρίστηση των αθλητών-τριών (Smith και συν., 1983) και στην αυτοεκτίμηση (Smith & Smoll, 1990). Επίσης άλλοι ερευνητές άρχισαν να χρησιμοποιούν το CBAS. Έτσι η Horn (1985) χρησιμοποίησε το σύστημα για να ανακαλύψει τη σχέση για τις αντιλήψεις συναγωνισμού και προσδοκιών για μελλοντική αθλητική επιτυχία μεταξύ προπονητών-τριών και κοριτσιών παικτών του high school. Η έρευνα της Horn διέφερε από των Smith & Smoll, γιατί είχε κατεύθυνση την ανατροφοδότηση των προπονητών-τριών σε μεμονωμένα-ατομικά μέλη της ομάδας, παρά σε όλη ολόκληρη την ομάδα και χρησιμοποίησε την εκτίμηση των συμπαικτριών για την ικανότητα των παικτριών.

Ένα άλλο αποτελεσματικό όργανο συστηματικής παρατήρησης για παρατήρηση προπονητών-τριών κατά τη διάρκεια προπονήσεων αποτέλεσε το Arizona State University Observation Instrument (ASUOI), (Lacy & Darst, 1985; Lacy & Goldston, 1990). Δημιουργημένο από τη δουλειά των Tharp & Gallimore (1976), το ASUOI περιελάμβανε έντεκα ειδικές κατηγορίες συμπεριφοράς προπονητών-τριών, επτά από τις οποίες ήταν άμεσα σχετικές με τη εκπαιδευτική διαδικασία, (Lacy & Darst, 1989). Στην πρώτη τους μελέτη οι Lacy & Darst ανέλυσαν την προπονητική συμπεριφορά δέκα προπονητών ράγκμπι. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τεχνικές οδηγίες παρουσιάστηκαν τρεις φορές περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη 'φόρμα' ή επικοινωνία, περιλαμβανομένης και της επιβράβευσης. Στη δεύτερη έρευνά τους οι Lacy & Darst μελέτησαν δέκα προπονητές μπάσκετ του high school. Βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα. Περίπου το μισό από την αλληλεπίδραση μεταξύ προπονητών και αθλητών στην προπόνηση, παρουσιάστηκε ότι ήταν οι τεχνικές οδηγίες. Επιπλέον, οι δυο αυτές έρευνες κατέδειξαν μια σχέση μεταξύ θετικής λεκτικής ανατροφοδότησης και προπονητικής επιτυχίας.

Σημαντικές πληροφορίες παρουσιάστηκαν σε δυο βιβλία, στα οποία δόθηκε το προφίλ επιτυχημένων προπονητών ομαδικών και ατομικών αθλημάτων (Mechikoff & Kozar, 1983, Walton, 1992). Συνοπτικά, οι έρευνες παρείχαν πληροφορίες επάνω στα χαρακτηριστικά και τους διαφορετικούς τύπους γνώσης που κατείχαν οι κορυφαίοι προπονητές-τριες. Ακολούθησαν και άλλες παρόμοιες έρευνες σε προφίλ πετυχημένων προπονητών-τριών, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν δώσει πολύτιμες πληροφορίες σε διαφορετικές 'περιοχές' της προπονητικής, όπως στρατηγικές, προπονητικές φιλοσοφίες, ή μελλοντικές υποδείξεις (Kimiecik & Gould, 1987; Mechikoff & Kozar, 1983; Walton, 1992; Wooden, 1988; Wrisberg, 1990). Για παράδειγμα, οι Kimiecik & Gould πήραν συνέντευξη από τον James "Doc" Counsilman, τον κορυφαίο Αμερικανό προπονητή κολύμβησης. Μερικές από τις υποδείξεις του Counsilman επικεντρώθηκαν στο ρόλο του αθλητικού ψυχολόγου και στο πιο αποτελεσματικό τρόπο όταν δίνεται η προπονητική πληροφορία.

Μια συστηματική ανάλυση παρατήρησης πραγματοποιήθηκε από τους Bloom και συν., (1999), στον προπονητή μπάσκετ Jerry Tarkanian κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης σεζόν (1996-97). Βασισμένοι στην εργασία των Tharp και Gallimore (1976) σχετικά με τις τεχνικές προπόνησης έμπειρων προπονητών (Côté και συν., 1995, Durand-Bush, 1996), ο Bloom και συν., (1999) παρατήρησαν και κατέγραψαν τις συμπεριφορές διδασκαλίας του Tarkanian και τις λεκτικές του νύξεις. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι δυο επιπλέον κατηγορίες συμπεριφοράς έπρεπε να προστεθούν στις αρχικές δέκα. Έτσι οι 'γενικές οδηγίες' και το 'χιούμορ' αποτέλεσαν τις δυο νέες συμπεριφορές. Οι δώδεκα πλέον κατηγορίες συμπεριφοράς ήταν οι εξής: τεχνικές οδηγίες-οδηγίες τακτικής-γενικές οδηγίες-έντονη παραίνεση-έπαινος και ενθάρρυνση-επικριτικά σχόλια-μη λεκτική δυσαρέσκεια-κριτική για τις ενέργειες των παικτών-αναπαράσταση-μη λεκτικές επιβραβεύσεις-χιούμορ και

μη κωδικοποιημένες συμπεριφορές. Δυο παρατηρητές ήταν παρών στις προπονήσεις και σημείωναν σε χαρτί τις κωδικοποιημένες συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι οδηγίες τακτικής ήταν η πιο συχνά εμφανιζόμενη μεταβλητή, που αντιπροσωπεύουν το 29% των κωδικοποιημένων συμπεριφορών. Αυτή η συμπεριφορά ήταν 13% υψηλότερη από τη δεύτερη υψηλότερη μεταβλητή, έντονη παραίνεση (16%). Αυτές τις δυο κατηγορίες τις ακολούθησαν οι τεχνικές διδασκαλίας (13,9%), ο έπαινος\ενθάρρυνση (13,6%), οι γενικές οδηγίες (12%), επικριτικές παρατηρήσεις (6%), καθώς και έξι άλλες κατηγορίες με ποσοστά κάτω του 3%. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν το ένα τρίτο των συμπεριφορών προπόνησης του coach Tarkanian σχετιζόταν με τη διδασκαλία επιθετικής και αμυντικής στρατηγικής για την ομάδα του. Έρευνες που έχουν γίνει σε προπονητές αρχαρίων ή μέσου επιπέδου αθλητών-τριών, φανερώνουν μερικές διαφορές με την παραπάνω έρευνα. Ο Smith και συν., (1978, 1979, 1983) βρήκαν ότι οι προπονητές-τριες νεαρών αθλητών-τριών του basket και του baseball, συχνότερα επαινούν ή ενθαρρύνουν, καθώς οι γενικές τεχνικές οδηγίες τους στοχεύουν στις σωστές τεχνικές στα αθλήματα τους. Οι Lacy & Darst, (1985) και Lacy & Goldston, (1990) στην ανάλυση επιτυχημένων προπονητών-τριών high school σε μπάσκετ και ράγκμπι, βρήκαν ότι οι τεχνικές οδηγίες ήταν το μισό περίπου των προπονητικών συμπεριφορών, με την ενθάρρυνση να ακολουθεί. Ο Bloom και συν., (1999) τονίζουν ότι είναι σημαντικό να αναλυθεί γιατί οι οδηγίες για την τακτική παρουσιάστηκαν σε τόσο μεγάλο κομμάτι στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του coach Tarkanian. Υποθέτουν πως οι υψηλού επιπέδου προπονητές-τριες, περιμένουν από τους παίκτες-τριές τους να έχουν ήδη ένα σημαντικό επίπεδο υπόβαθρο στα βασικά και στις απαραίτητες δεξιότητες του αθλήματος όταν φτάνουν στο ανώτατο επίπεδο. Ή περιμένουν οι αθλητές-τριές τους να δουλέψουν μόνοι τους στα βασικά του αθλήματος, όπως πριν ή μετά την προπόνηση της ομάδας με τους βοηθούς προπονητές. Έτσι περισσότερο χρόνο ξοδεύουν κατά τη διάρκεια της προπόνησης με το να σκέφτονται έξυπνες λύσεις σε τυχόν προβλήματα. Οι προπονητές-τριες σε αυτό το επίπεδο, περιμένουν να κατασκοπεύσουν τους αντιπάλους τους και να κατασκευάσουν πλάνα για να τους κερδίσουν. Πιθανά οι προπονητές αρχαρίων ή μέτριου επιπέδου αθλητών-τριών, επικεντρώνονται περισσότερο στο να διδάξουν βασικές δεξιότητες σε νεαρούς αθλητές και δεν χρειάζεται να αναπτύξουν επιθετικές ή αμυντικές στρατηγικές.

Ένα άλλο σημείο που παρατηρήθηκε από την έρευνα των Bloom και συν., (1999) ήταν η απουσία της προπόνησης φυσικής κατάστασης και πνευματικής προπόνησης, αφού

έχει τονιστεί η σημαντικότητά τους (Côté και συν., 1995; Durand-Brush, 1996). Σχετικά με τη φυσική κατάσταση οι προπονητές μπορεί να περιμένουν από τους υψηλού επιπέδου αθλητές να βρίσκονται ήδη σε υψηλό επίπεδο. Περιμένουν, ατομικά από μόνοι τους να προπονούνται σε αυτό το κομμάτι. Επιπλέον περισσότερη προπόνηση σε φυσική κατάσταση, γίνεται ξεχωριστά από την προπόνηση της ομάδας. Αν οι προπονητές νοιώσουν οι κάποιος αθλητής υστερεί σε αυτό το κομμάτι τον ενθαρρύνουν να εκμεταλλευτεί τον ελεύθερό του χρόνο και να βελτιωθεί, εκτός ώρας προπόνησης ομάδας. Η πνευματική προπόνηση επίσης, δεν περιεχόταν στο κανονικό κομμάτι της προπόνησης. Όπως ο Durand-Brush (1996) πρόσεξε, πολλοί προπονητές στο υψηλότερο ανταγωνιστικό επίπεδο βασίζονται στον αθλητικό ψυχολόγο για να δουλέψει με τους αθλητές και μεμονωμένα και ως ομάδα κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Όταν ο coach Tarkanian δεν εστίαζε σε θέματα τακτικής, μιλούσε στους παίκτες, είτε για να τους δώσει ενέργεια, να τους επαινέσει ή να διορθώσει τις συμπεριφορές τους. Με αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν και άλλες έρευνες προπονητών-τριών όλων των επιπέδων, παρόλο που μια εξαίρεση εμφανίζεται σχετικά με την έρευνα των Tharp και Gallimore. Ο John Wooden σπάνια χρησιμοποιούσε θετικά σχόλια κατά τη διάρκεια των προπονήσεών του, ενώ εστίαζε στη διδασκαλία των βασικών του basketball. Εντούτοις, μια ομοιότητα μεταξύ Tarkanian και Wooden είναι ότι κανένας από τους δυο, δεν χρησιμοποιούσε φυσική ή αρνητική τιμωρία, όπως κάμψεις, κοιλιακούς ή τρεξίματα. Η μελέτη του coach Tarkanian έγινε κατά την κανονική περίοδο της χρονιάς. Οι Lacy και Goldston (1990) σημειώνουν ότι είναι πιθανόν να αλλάζουν οι συμπεριφορές των προπονητών-τριών κατά τη διάρκεια διαφορετικών κομματιών της χρονιάς, όπως η προετοιμασία, η κανονική περίοδος και τα play-offs.

Σε μια παρόμοια έρευνα, οι Becker και Wrisberg, (2008) παρατήρησαν την Pat Head Summit, η οποία σε ηλικία 38 ετών, ήδη είχε τρία πρωταθλήματα κολεγιακού μπάσκετ και ένα χρυσό Ολυμπιακό μετάλλιο μπάσκετ γυναικών. Η παρατήρησή τους εστιάστηκε στο προπονητικό στυλ, π.χ. πώς προετοίμαζε τις αθλήτριες για το παιχνίδι, πώς καθοδηγούσε στις προπονήσεις και πώς αλληλεπιδρούσε με τις παίκτριές της. Στη σεζόν 2004-05, λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές καταγράφηκαν σε βίντεο κατά τη διάρκεια έξι προπονήσεων. Συνολικά 3.296 συμπεριφορές παρατηρήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με το Arizona

State University Observation Instrument (Lacy & Darst, 1984). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 55% (n = 1810) των συμπεριφορών ήταν κατευθυνόμενες προς την ομάδα, ενώ το 45% (n = 1.486) είχαν κατεύθυνση προς μεμονωμένους παίκτες. Η πιο συχνή συμπεριφορά ήταν διδασκαλία (48%, n = 1.586), ακολουθούμενη από τον έπαινο (14,5%, n = 478) και έντονη παραίνεση (10,7%, n = 351). Σε αντίθεση με τις προβλέψεις, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στην ποσότητα ή την ποιότητα των συμπεριφορών προπόνησης της Summit προς παίκτες υψηλών και χαμηλών προσδοκιών.

O Tzioumakis και συν., (2009) και πρόσφατα οι Zetou, Amprasi, Michalopoulou και Aggelousis (2011), αξιολόγησαν την προπονητική συμπεριφορά μέσω συστηματικής παρατήρησης σε καλαθοσφαίριση-χειροσφαίριση μικρών ηλικιών και πετοσφαίριση A1 και A2 εθνικής αντίστοιχα. Εκτός αυτών όμως, δεν έχουν γίνει έρευνες ώστε να διαπιστωθούν οι διαφορές στις αντιλήψεις αθλητών-τριών καλαθοσφαίρισης για την προπονητική συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τους Lee, Keh και Magill (1993), η απόκτηση πρόσβασης στον τρόπο που οι αθλητές ερμηνεύουν τις προπονητικές συμπεριφορές θα ήταν ιδιαίτερη πολύτιμη, στην προσπάθεια κατανόησης των αποκλίσεων που υπάρχουν στην επίδραση της ίδιας συμπεριφοράς πάνω σε διαφορετικά άτομα. Για το λόγο αυτό λοιπόν, η εστίαση στους λόγους για τους οποίους οι αθλητές που παρουσιάζουν διαφορές σε παράγοντες όπως π.χ. προσανατολισμό στόχων, επίπεδο ικανότητας ή αντιλαμβανόμενης ικανότητας, ερμηνεύουν διαφορετικά την ανατροφοδότηση κατά την μαθησιακή διαδικασία, θα αποτελούσε ενδιαφέρουσα ερευνητική πρόταση.

Η αποτύπωση της αντίληψης που έχει ο αθλητής-τρια για τον τρόπο με τον οποίο ο προπονητής-τρια επιχειρεί να μεταδώσει γνώση και να αναπτύξει τις δεξιότητές στο μέγιστο βαθμό, θα αποτελούσε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ερευνητικό στόχο (Langley, 1977).

Για να αξιολογήσουν τις αντιλήψεις της συμπεριφοράς την οποία παρουσιάζουν οι προπονητές-τριες ο Smoll και οι συνεργάτες του (1978) ανέπτυξαν μια κλίμακα η οποία παρέχει μια λεκτική περιγραφή των 12 κατηγοριών συμπεριφοράς. Το σύστημα αξιολόγησης προπονητικής συμπεριφοράς - κλίμακα αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς (CBAS – PBS)

συνέβαλε σε μια πιο ολιστική προσέγγιση κατανόησης της επίδρασης που έχει η προπονητική συμπεριφορά στην αθλητική εμπειρία των αθλητών-τριών και την προσωπική τους ανάπτυξη.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη στην Α₁ εθνική κατηγορία καλαθοσφαίρισης ανδρών στην Ελλάδα την αγωνιστική περίοδο 2011 - 2012. Οι ομάδες που αποτελούσαν την επαγγελματική κατηγορία ήταν 14 και ήταν από έξι διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας. Μέσω συστηματικής παρατήρησης αξιολογήθηκαν οι 10 από τους 14 προπονητές (71.4 %) καθώς τέσσερις από αυτούς, δεν δέχθηκαν τη βιντεοσκόπηση των προπονήσεών τους. Στη συστηματική παρατήρηση συμμετείχαν εθελοντικά 168 επαγγελματίες άντρες αθλητές με μέσο όρο ηλικίας $M_{\text{ηλικία}} = 28.3$ έτη, ($SD = 5.2$). Οι 118 (70.4 %) ήταν Έλληνες και οι 50 (29.6 %) αλλοδαποί.

Δώδεκα από τους 14 επαγγελματίες άντρες επικεφαλής προπονητές (85.7 %), απάντησαν στο CBAS-PBS εθελοντικά, με μέσο όρο ηλικίας $M_{\text{ηλικία}} = 50.8$ έτη, ($SD = 8$) και μέσο όρο προπονητικής εμπειρίας $M_{\text{πρ.εμπ.}} = 18.2$, ($SD = 4$). Οι 11 ήταν Έλληνες και ένας αλλοδαπός. Επίσης 135 αθλητές από τις 14 ομάδες, που αντιστοιχούσαν στο 80.3 % του συνόλου των αθλητών, απάντησαν στο CBAS-PBS.

Κατά τη στιγμή της συμπλήρωσης του CBAS-PBS από τους αθλητές του καταξιωμένου προπονητή, ο προπονητής είχε προπονητική εμπειρία 20 ετών.

Όργανο μέτρησης

Η κωδικοποίηση κι ανάλυση των προπονητικών συμπεριφορών έγινε με τη χρήση του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς (Coaching Behavior Assessment System, 1977) των Smith και συν., προσαρμοσμένο στην Ελληνική γλώσσα. Σκοπός της ανάπτυξης του CBAS ήταν να εξετασθεί η επίδραση των προπονητικών συμπεριφορών στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών μέσω του αθλητισμού (Abraham & Collins, 1998a, 1998b, 1998c), και να προταθούν τρόποι παρέμβασης για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας

του προπονητή. Ο Smith και συν., (1977) ανέπτυξαν τις κατηγορίες συμπεριφορών από επεξεργασία και ανάλυση συμπεριφορών από προηγούμενη εργασία τους (Smith, Smoll & Hunt, 1974). Το CBAS περιλαμβάνει 12 κατηγορίες που κατατάσσονται σε δυο κύριες τάξεις συμπεριφορών

Τάξη I: Αντιδραστικές συμπεριφορές

Οι κατηγορίες συμπεριφορών αυτές αναφέρονται σε άμεση απόκριση του προπονητή σε προηγούμενη συμπεριφορά του αθλητή ή ολόκληρης της ομάδας.

A. Απόκριση σε επιθυμητές προσπάθειες

1. Θετική ενίσχυση (Positive Reinforcement, R). Επιβράβευση ή αμοιβή στους αθλητές όταν κάνουν κάτι καλά ή προσπαθούν πραγματικά σκληρά. Μπορεί να είναι λεκτική ή μη-λεκτική αντίδραση σε μια επιθυμητή εκτέλεση.

2. Έλλειψη ενίσχυσης (Non-reinforcement, NR). Ο προπονητής δεν ανταμείβει ή επιβραβεύει τους αθλητές του μετά από καλές προσπάθειες ή όταν προσπαθούν σκληρά. Με άλλα λόγια, ο προπονητής αγνοεί τις καλές προσπάθειες.

B. Απόκριση στα λάθη

3. Ενθάρρυνση μετά από λάθος (Mistake-contingent Encouragement, EM). Ενθάρρυνση των αθλητών ή καθησυχασμός μετά από λάθος που έχουν κάνει (π.χ. “δεν πειράζει, μην ανησυχείς για αυτό. Θα το πετύχεις την επόμενη φορά”).

4. Τεχνική οδηγία μετά από λάθος (Mistake-contingent Technical Instruction, TIM). Ο προπονητής λέει ή δείχνει στους αθλητές του που έκαναν λάθος, πώς να το κάνουν σωστά. Για παράδειγμα, ένας προπονητής μπορεί να πει ή να δείξει στον αθλητή του τον σωστό τρόπο για να πασάρει, ύστερα από μια κακή πάσα.

5. Τιμωρία (Punishment, P). Φωνές στους αθλητές οι οποίοι έκαναν λάθος. Τιμωρία είναι επίσης όταν ο προπονητής λέει ή κάνει πράγματα που είναι προσβλητικά ή πληγώνουν τα αισθήματα των αθλητών του.

6. Σωφρονιστική τεχνική οδηγία (Punitive Technical Instruction, PTIM). Ο προπονητής δείχνει πώς να διορθώσουν οι αθλητές ένα λάθος, αλλά με ένα δυσάρεστο τρόπο, σα να τους τιμωρεί. Αυτός είναι ένας συνδυασμός της τεχνικής οδηγίας και της τιμωρίας μετά από λάθος. Για παράδειγμα, ένας προπονητής μπορεί να πει οργισμένα, "Πάσαρε την μπάλα, μην ντριπλάρεις τόσο πολύ, ανόητε !"

7. Αγνόηση λάθους (Ignoring Mistakes, IM). Όταν οι αθλητές κάνουν λάθη και ο προπονητής τα βλέπει ξεκάθαρα, αλλά δεν λέει ή δεν κάνει τίποτα. Απλά, αγνοεί τα λάθη.

Γ. Απόκριση σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές

8. Διατήρηση ελέγχου (Keeping Control, KC). Ο προπονητής χρησιμοποιεί αυτήν την κατηγορία συμπεριφοράς, όταν οι αθλητές συμπεριφέρονται άσχημα ή όταν δεν προσέχουν. Για παράδειγμα, εάν οι αθλητές χαζεύουν, ο προπονητής μπορεί να πει, "Σταματήστε να χαζεύετε και δώστε προσοχή εδώ".

Τάξη II: Αυθόρμητες συμπεριφορές

Οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται σε συμπεριφορές του προπονητή οι οποίες δεν εκδηλώνονται ως απάντηση σε αναγνωρίσιμο ή πλήρως ξεκάθαρο προηγούμενο ερέθισμα.

Δ. Σχετικές με την προπόνηση

9. Γενική τεχνική οδηγία (General Technical Instruction, TIG). Ο προπονητής μπορεί να δώσει οδηγίες σχετικές με την τεχνική ή την τακτική του αθλήματος, όχι επειδή προηγήθηκε κάποιο λάθος, αλλά απλά να για να δείξει στους αθλητές του πώς να κάνουν τα πράγματα σωστά. Για παράδειγμα μπορεί να πει ή να δείξει έναν αθλητή πώς να πασάρει την μπάλα στο low post.

10. Γενική ενθάρρυνση (General Encouragement, EG). Ο προπονητής μπορεί να ενθαρρύνει οποιαδήποτε στιγμή, ακόμα και όταν τα πράγματα πηγαίνουν καλά. Για παράδειγμα, ένας προπονητής μπορεί να χειροκροτήσει και να φωνάζει ενθαρρυντικά τους αθλητές του ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια των προπονήσεων και των αγώνων.

11. Οργάνωση (Organization, O). Η διατήρηση του ομαλού ρυθμού στην προπόνηση, τοποθετώντας πάντα σωστά τον εξοπλισμό, αντικαθιστώντας τους παίκτες, με άλλα λόγια, η διατήρηση των πραγμάτων σε μια οργάνωση.

Ε. Άσχετες με την προπόνηση

12. Γενική επικοινωνία (General Communication, GC). Μερικοί προπονητές μιλάνε ή αστειεύονται πολύ με τους αθλητές τους. Μπορεί να συζητάνε για το σχολείο, για άλλα σπορ, για διακοπές ή ακόμα τι έκαναν όταν ήταν οι ίδιοι παίκτες.

Στο Παράρτημα υπάρχει το έντυπο καταγραφής, το οποίο χρησιμοποιήθηκε από τους παρατηρητές, στη συστηματική παρατήρηση. Αριστερά βρίσκονται οι 12 κατηγορίες συμπεριφοράς και δεξιά είναι η στήλη όπου καταγραφόταν οι συχνότητες εμφάνισης, στο συγκεκριμένο χρόνο που εμφανιζόταν.

Οι κατηγορίες συμπεριφοράς που προέκυψαν από την ερευνητική προσπάθεια των Smith και των συνεργατών του το 1974, αποτέλεσαν αργότερα τη βάση του οργάνου συστηματικής παρατήρησης εφαρμόζοντας το σε προπονητές-τριες καλαθοσφαίρισης, μπίτζμπολ και Αμερικανικού ποδοσφαίρου. Οι συγγραφείς σημειώνουν πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την διαδικασία κωδικοποίησης των συμπεριφορών, το CBAS ήταν επαρκές όχι μόνο για την κωδικοποίηση των συμπεριφορών σε διάφορα αθλήματα αλλά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και για καταγραφή συμπεριφορών σε σχολικό περιβάλλον (Smith και συν., 1977a).

Οι προπονητές και οι αθλητές τους, μετά την καταγραφή των προπονήσεών τους, συμπλήρωσαν εθελοντικά την αντίστοιχη κλίμακα αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς (PBS) του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη κλίμακα δημιουργήθηκε για να αξιολογεί με μολύβι και χαρτί (γράφοντας δηλαδή) τις απόψεις των αθλητών-τριών και των προπονητών-τριών, σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά. Το CBAS-PBS χρησιμοποιεί μια εννοιολογική προσέγγιση παρέχοντας μια περιγραφή από κάθε μια από τις αυθεντικές κατηγορίες συμπεριφοράς του CBAS, ως ξεχωριστή ερώτηση. Οι προπονητές και οι αθλητές υποδείκνυαν τη συχνότητα με την οποία ο προπονητής παρουσίαζε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε κάθε μια από τις 12 κατηγορίες, σε μια εφταβάθμια κλίμακα Likert (1 = ποτέ – 7 = σχεδόν πάντα). Στο παράρτημα υπάρχει η

συγκεκριμένη κλίμακα την οποία συμπλήρωναν οι αθλητές. Στην παρούσα έρευνα, η κλίμακα CBAS-PBS χρησιμοποιήθηκε για να καταγραφούν οι αντιλήψεις των αθλητών για τη συμπεριφορά των προπονητών τους, αλλά επίσης καταγράφηκαν και οι αντιλήψεις των προπονητών για τη δική τους συμπεριφορά. Η κλίμακα που συμπλήρωσαν οι προπονητές ήταν προσαρμοσμένη για τους ίδιους, χρησιμοποιώντας το α' πρόσωπο στις ερωτήσεις.

Αξιοπιστία οργάνου

Σύμφωνα με τον Hoge (1985), η εξασφάλιση της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων είναι κριτικής σημασίας για διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης. Ως αξιοπιστία οργάνου στη συστηματική παρατήρηση ορίζεται η συμφωνία μεταξύ δυο παρατηρητών οι οποίοι καταγράφουν ανεξάρτητα διακριτές συμπεριφορές και γεγονότα (Kazdin, 1977). Όταν υπάρχει υψηλή συμφωνία στην καταγραφή μεταξύ των δυο παρατηρητών, τότε πιστεύεται ότι η συμπεριφορά του υποκειμένου που παρατηρείται και η καταγεγραμμένη συμπεριφορά συμπίπτουν. Η συμφωνία στις διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης είναι δυο μορφών, σύμφωνα με τον Van der Mars (1989a): η συμφωνία του ίδιου παρατηρητή, όταν ο ίδιος παρατηρητής επαναλαμβάνει μια καταγραφή των ίδιων συμπεριφορών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και η συμφωνία που αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου τα αρχεία καταγραφής ενός παρατηρητή συγκρίνονται με τα αρχεία καταγραφής ενός άλλου παρατηρητή των ίδιων γεγονότων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκαν και οι δυο συμφωνίες. Η συμφωνία του ερευνητή με τον εαυτό του καθώς επίσης και οι συμφωνίες δυο άλλων ανεξάρτητων παρατηρητών μεταξύ τους αλλά και με τον πρώτο ερευνητή. Η επιλογή των ανεξάρτητων παρατηρητών έγινε με κριτήριο την καλή γνώση της τεχνικής και τακτικής της καλαθοσφαίρισης και όλοι τους ήταν καθηγητές Φυσικής Αγωγής με ειδίκευση στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης.

Προηγήθηκε πρόγραμμα εκπαίδευσης σύμφωνα με τις υποδείξεις προγραμμάτων εκπαίδευσης υποψηφίων παρατηρητών για όργανα συστηματικής παρατήρησης (Smith και συν., 1977a; Van der Mars, 1989c). Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευόμενοι παρατηρητές εξοικειώθηκαν με το όργανο συστηματικής παρατήρησης που επρόκειτο να

χρησιμοποιήσουν. Στην αρχή οι εκπαιδευόμενοι παρατηρητές εισάγονταν στο βασικό σκοπό του συστήματος παρατήρησης όπου περιλαμβάνονταν η περιγραφή του είδους των συμπεριφορών οι οποίες έπρεπε να παρατηρηθούν. Κατόπιν μάθαιναν αυτές τις κατηγορίες του οργάνου ώστε να μπορούν εύκολα να τις αναγνωρίσουν, χωρίς να χάνουν χρόνο, και να κατηγοριοποιούν γρήγορα την κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά. Φυσικά οι παρατηρητές απομνημόνευσαν τις κατηγορίες συμπεριφορών και τους ορισμούς αυτών. Κατά την εκπαίδευση των παρατηρητών, έγινε παρουσίαση των κατηγοριών συμπεριφοράς με τη χρήση βίντεο, όπου προβαλλόταν παραδείγματα συμπεριφορών και επεξήγησή τους, ώστε να γίνει ξεκάθαρο ποια ακριβώς συμπεριφορά έβλεπαν. Ύστερα από αυτό το στάδιο, έγιναν δοκιμασίες, γραπτές και προφορικές, που είχαν ως σκοπό να διερευνηθεί εάν οι παρατηρητές πλέον αξιολογούσαν σωστά τις παρατηρούμενες συμπεριφορές. Πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές κωδικοποιήσεις με υποδειγματικές συμπεριφορές που προβάλλονταν στο βίντεο και στις οποίες φαινόταν καθαρά οι συμπεριφορές ώστε να είναι δυνατή η κατάταξή τους στις κατηγορίες του οργάνου με σαφήνεια. Τέλος, το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιελάμβανε εξάσκηση καταγραφής και κατηγοριοποίησης των συμπεριφορών σε πραγματικές συνθήκες. Οι παρατηρητές πήγαν σε διάφορες προπονήσεις καλαθοσφαίρισης και προσπάθησαν να καταγράψουν και να κατηγοριοποιήσουν τις συμπεριφορές του εκάστοτε προπονητή-τριας. Έτσι λοιπόν υπολογίσθηκε η συμφωνία ανάμεσα στις παρατηρήσεις των δυο ανεξάρτητων παρατηρητών, και μεταξύ του κάθε ανεξάρτητου ερευνητή με τις κωδικοποιήσεις των συμπεριφορών από τον ερευνητή.

Επίσης, για να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία της κλίμακας αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς, οι αθλητές δυο ομάδων συμπλήρωσαν την κλίμακα για δεύτερη φορά, μετά από διάστημα ενός μηνός.

Διαδικασία Προσαρμογής του Οργάνου Μέτρησης

Κατά τη διαδικασία μετατροπής του οργάνου (CBAS και CBAS-PBS) από την Αγγλική στην Ελληνική ακολουθήθηκε η διαδικασία της διπλής μετάφρασης. Πιο συγκεκριμένα, ένας δίγλωσσος μεταφραστής, εξοικειωμένος με τις θεωρητικές έννοιες της προπονητικής συμπεριφοράς, μετέφρασε το όργανο. Κατόπιν έγινε μια αντίστροφη

μετάφραση από δυο άλλους μεταφραστές. Ένας από αυτούς ολοκλήρωσε μια τυφλή μετάφραση, γεγονός που σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος μεταφραστής δεν ήταν εξοικειωμένος με τις θεωρητικές έννοιες της προπονητικής συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τον άλλον μεταφραστή, που ήταν. Οι διαφορές τελικά συμφωνήθηκαν από τους τρεις μεταφραστές.

Έτσι λοιπόν, οι Έλληνες αθλητές και προπονητές συμπλήρωσαν το CBAS-PBS ερωτηματολόγιο στην Ελληνική γλώσσα και όμοια οι αλλοδαποί αθλητές και προπονητές συμπλήρωσαν την αυθεντική έκδοση του οργάνου.

Συλλογή Δεδομένων

Διαδικασία Καταγραφής. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια προγραμματισμένων προπονήσεων στις εγκαταστάσεις προπονήσεων των συλλόγων, αφού πρώτα είχε εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους για συμμετοχή στην παρούσα εργασία. Από κάθε ομάδα βιντεοσκοπήθηκαν οι τρεις τελευταίες απογευματινές προπονήσεις πριν τον επίσημο αγώνα της ομάδας το Σαββατοκύριακο, στο Ελληνικό πρωτάθλημα. Οι προπονητές των ομάδων είχαν βεβαιωθεί πως τα δεδομένα της ομάδας τους δεν θα γινόταν γνωστά σε άλλους, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας θα εστιαζόταν σε όλη την κατηγορία και στις διαφορές που θα προέκυπταν μεταξύ αθλητών και προπονητών χωρίς να γνωστοποιείται η ομάδα και φυσικά ο προπονητής αυτής. Οι προπονήσεις βιντεοσκοπήθηκαν με τη βοήθεια μιας ψηφιακής βιντεοκάμερας (Canon Legria FS200 με μνήμη micro SDHC 8GB) η οποία ήταν στημένη σε έναν τρίποδα στήριξης, ενός ενσύρματου πυκνωτικού τηλεσκοπικού μικροφώνου (AZUSA EM-3200) καθώς και ενός μικρού ψηφιακού καταγραφέα φωνής (mp3 player). Επίσης χρησιμοποιήθηκε ένας φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής (Acer 6935G) όπου γινόταν η μετατροπή των αρχείων σε βίντεο και δινόταν επιτόπου στον προπονητή της ομάδας.

Προκειμένου να γίνει ακριβέστερη παρατήρηση προτιμήθηκε η καταγραφή σε βιντεοκάμερα και η ψηφιακή μετατροπή και αποθήκευση των αρχείων και όχι η διαδικασία της άμεσης παρατήρησης και κωδικοποίησης προπονητικών συμπεριφορών. Με αυτό τον τρόπο οι πληροφορίες σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά και τη λήψη αποφάσεων είναι πιο λεπτομερείς, σε σύγκριση με τις άμεσες και ετεροχρονισμένες συνεντεύξεις (Côté &

Salmela, 1996; Gilbert & Trudel, 2000, 1999; Gilbert, Trudel & Bloom, 1995; Jones, Housner & Kornspan, 1997; Trudel και συν., 1996;). Σύμφωνα με τον Kounim (1970), “ο συνδυασμός φακού και βιντεοταινίας πληρεί τις προϋποθέσεις για μια σωστή παρατήρηση και καταγραφή. Ο φακός δεν έχει προκαταλήψεις, δεν είναι μεροληπτικός, δεν έχει ανάγκες ή ενδιαφέροντα. Καταγράφει τα πάντα μέσα στο πεδίο του χωρίς διαχωρισμό ανάμεσα στο ενδιαφέρον και το βαρετό, στο σπουδαίο και το ασήμαντο, στο σοβαρό και το αμελητέο, στο αξιοσημείωτο και το συνηθισμένο, στο καλό και το κακό. Και η βιντεοταινία τα εγγράφει όλα, χωρίς να ξεχνά, να υπερβάλλει, να κρίνει, να ερμηνεύει ή να αφαιρεί” (σελ 62). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται μόνιμα αρχεία καταγραφής των παρατηρούμενων προπονητικών συμπεριφορών και οι ερευνητές μπορούν να ελέγξουν και να ενισχύσουν τη συμφωνία μεταξύ τους, αφού είναι δυνατή η ανάκληση σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο. Η ακρίβεια της καταγραφής συνήθως προϋποθέτει την αποτύπωση ακόμα και των λεκτικών συμπεριφορών των παρατηρούμενων υποκειμένων. Επίσης λόγω της μακρινής απόστασης που μπορεί να τοποθετηθεί η κάμερα, εξαλείφεται και το πρόβλημα της όχλησης, που θα υπήρχε σε περίπτωση που ο παρατηρητής έπρεπε να είναι παρών κοντά στον παρατηρούμενο. Επιπλέον η δημιουργία μόνιμων αρχείων καθιστά δυνατή τη μεταγενέστερη διεξαγωγή πρόσθετων αναλύσεων (Van der Mars, 1989a).

Η διαφύλαξη της αξιοπιστίας από παράγοντες που την απειλούν είναι, σύμφωνα με τον Van der Mars (1989c), το σημαντικότερο πλεονέκτημα της χρήσης της βιντεοκάμερας. Όποτε θελήσει ο παρατηρητής μπορεί να ξαναδεί κάποιο γεγονός και να ξανακάνει έλεγχο στην κατηγοριοποίηση οποιαδήποτε συμπεριφοράς που έχει ήδη κάνει. Έτσι μπορεί να κάνει έλεγχο κατά πόσο οι αντιλήψεις του για συγκεκριμένες συμπεριφορές, είναι σταθερές στο πέρασμα του χρόνου. Με αυτόν τον τρόπο, η συμφωνία μεταξύ του ίδιου παρατηρητή (intraobserver agreement) μπορεί να αποκτήσει υψηλότερο βαθμό, καθώς η καταγραφή συμπεριφορών σε μόνιμα αρχεία καθιστά δυνατό τον επανέλεγχο, την επανακωδικοποίηση και την ανάλυσή τους οποιαδήποτε χρονική στιγμή και όσες φορές θελήσει ο παρατηρητής.

Ιδιαίτερη βαρύτητα για την ορθότητα της διαδικασίας είχε η όσο το δυνατόν λιγότερη όχληση της προπονητικής διαδικασίας από τον καταγραφέα με την διακριτική λήψη από όσο το δυνατόν μεγαλύτερη απόσταση, όπως και η χρήση εστίασης του φακού ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή λήψη. Έτσι η βιντεοκάμερα τοποθετούνταν αρκετά ψηλά

στην κερκίδα ώστε να είναι σχεδόν απαρατήρητη στους παίκτες και τον προπονητή. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην λήψη εικόνας όπου υπήρχαν τόσο ο προπονητής, όσο και οι αθλητές που αλληλεπιδρούσαν με σκοπό να καταγράφεται εκτός από την λεκτική επικοινωνία και όλα τα μη λεκτικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης (γλώσσα σώματος, χειρονομίες, μορφασμοί). Το ενσύρματο πυκνωτικό τηλεσκοπικό μικρόφωνο με καλώδιο μήκους 8 μέτρων τοποθετούνταν μακριά από την κάμερα και κοντά στο γήπεδο, πάντοτε στην κερκίδα, ώστε να πιάνει όσο το δυνατόν καλύτερα τον ήχο από την προπόνηση. Μεγάλη σημασία επίσης δόθηκε στην τοποθέτηση του πολύ μικρού σε μέγεθος ψηφιακού καταγραφέα φωνής (mp3 player). Δινόταν στον προπονητή πριν την προπόνηση και το έβαζε στην τσέπη της φόρμας του, ώστε να μην είναι ορατό από τους παίκτες αλλά να μην ενοχλεί και τον ίδιο και να μην επηρεάζει την ελεύθερη μετακίνησή του στο χώρο. Ο ψηφιακός αυτός καταγραφέας φωνής, κατέγραφε καθαρά την φωνή του προπονητή, ακόμα και όταν αυτός ψιθύριζε και ήταν το πολυτιμότερο εργαλείο στην όλη διαδικασία της παρατήρησης.

Όταν τελείωνε η καταγραφή μιας προπόνησης, το ψηφιακό αρχείο της μνήμης micro SDHC με τον ενσωματωμένο ήχο από το ενσύρματο πυκνωτικό τηλεσκοπικό μικρόφωνο, μεταφερόταν στον φορητό υπολογιστή και με τη βοήθεια ενός λογισμικού προγράμματος (Nero Burning 7) δημιουργούνταν ένας ψηφιακός δίσκος (dvd) και δινόταν στον προπονητή για να έχει την προπόνηση στο αρχείο του σε περίπτωση που θελήσει να την μελετήσει.

Αφού γινόταν η βιντεοσκόπηση των προπονήσεων και η ξεχωριστή ηχογράφηση της φωνής του προπονητή ακολουθούσε, σε μεταγενέστερο χρόνο, η επεξεργασία των δεδομένων. Μετά το τέλος της προπονητικής μονάδας ακολουθούσε η μεταφορά των δεδομένων (εικόνας και ήχου) στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Με τη χρήση ενός λογισμικού προγράμματος (pinnacle studio14) γινόταν η επεξεργασία των αρχείων. Έτσι αφαιρούνταν ο ήχος του βίντεο που υπήρχε από το ενσύρματο πυκνωτικό τηλεσκοπικό μικρόφωνο της βιντεοκάμερας και εισαγόταν ο ήχος από ψηφιακό καταγραφέα φωνής. Στη συνέχεια γινόταν ο κατάλληλος συγχρονισμός των δυο αρχείων, του ήχου με το βίντεο. Το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία ενός αρχείου βίντεο με την πανοραμική εικόνα της προπόνησης αλλά με την φωνή μόνο του προπονητή (από τον καταγραφέα φωνής), απομονώνοντας τους άλλους ήχους (χτύπημα μπάλας, ομιλίες παικτών κτλ). Με αυτόν τον τρόπο μπορούσε να παρατηρηθεί οπτικά ο προπονητής από μακριά και όλες οι κινήσεις του (γλώσσα σώματος, γκριμάτσες)

αλλά να ακουστεί από αυτόν και ο παραμικρός ψίθυρος. Ενόχληση δεν γινόταν καθόλου στην προπόνηση και ο προπονητής και οι αθλητές φερόταν φυσιολογικά.

Παρόμοιες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, (Τζιουμακίς και συν., 2009 καθώς και πιο πρόσφατα Ζέτου και συν., 2011) χρειάστηκε να τοποθετηθεί ασύρματο μικρόφωνο στον προπονητή, με πομπό ο οποίος ήταν δεμένος στη μέση του, για να καταγράφει τον ήχο απευθείας στην βιντεοκάμερα. Τα μειονεκτήματα όμως των παραπάνω ερευνών ήταν ότι οι προπονητές δεν μπορούσαν να μετακινηθούν ελεύθερα στο χώρο (καθώς τους εμπόδιζε ο πομπός), η εμβέλεια του σήματος ήταν μικρή και χανόταν ο ήχος αρκετές φορές και το μικρόφωνο ήταν ορατό στους παίκτες. Εκτός των προηγούμενων πρέπει να αναφερθεί ότι και ο εξοπλισμός με το ασύρματο μικρόφωνο και τα όργανα ήταν αρκετά ακριβά.

Η διαδικασία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, είναι ευκολότερη, πιο άνετη για τον προπονητή και τους αθλητές, οικονομικότερη και καθιστά πιο αξιόπιστη την καταγραφή και την παρατήρηση της προπόνησης και του προπονητή.

Η διαδικασία της συνεχούς κωδικοποίησης αποτελεί ποσοτική μέθοδο καταγραφής παρατηρούμενων γεγονότων και συμπεριφορών κατά τη διάρκεια συστηματικής παρατήρησης (Van der Mars, 1989a). Για την καταγραφή γεγονότων και συμπεριφορών, η συνεχής κωδικοποίηση είναι η κατάλληλη τεχνική (Cooper, 1974). Με τον τρόπο αυτό καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς ή γεγονότος και στη συνέχεια υπολογίζεται αθροιστικά ο αριθμός των γεγονότων ή των συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν. Ο Van de Mars (1989a) τονίζει πως είναι πολύ σημαντικό για τον παρατηρητή να ξεχωρίζει πότε αρχίζει και πότε τελειώνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Να μπορεί δηλαδή να διακρίνει τις παρατηρούμενες συμπεριφορές. Έτσι είναι δυνατή η ακριβέστερη κωδικοποίηση.

Οι κωδικοποιήσεις των παρατηρούμενων συμπεριφορών έγιναν και από τις τρεις προπονήσεις που βιντεοσκοπήθηκαν από κάθε ομάδα. Καταγράφηκαν λοιπόν 30 προπονήσεις από τους 10 προπονητές που συμμετείχαν εθελοντικά και ακολουθήθηκε συστηματική παρατήρηση και ανάλυση της συμπεριφοράς των επικεφαλής προπονητών σύμφωνα με την Ελληνική εκδοχή του Συστήματος Αξιολόγησης της Προπονητικής Συμπεριφοράς (CBAS). Στη διάρκεια της ανάλυσης των καταγεγραμμένων συμπεριφορών, ήταν επιβεβλημένη η

χρήση ακουστικών, για την καλύτερη και ακριβέστερη κατανόηση των λεκτικών στοιχείων της προπονητικής συμπεριφοράς. Επίσης όσες φορές χρειαζόταν, γινόταν αναπαραγωγή του βίντεο, προκειμένου να κατηγοριοποιηθεί ακριβέστερα μια προπονητική συμπεριφορά. Αφού γινόταν η ανάλυση και η κατηγοριοποίηση όλων των παρατηρούμενων προπονητικών συμπεριφορών, στη συνέχεια υπολογιζόταν αθροιστικά η συχνότητα και τα ποσοστά εμφάνισης της κάθε κατηγορίας συμπεριφοράς.

Όλες οι προπονήσεις ήταν οργανωμένες και προγραμματισμένες σύμφωνα με το πλάνο των προπονητών, προετοιμάζοντας την ομάδα τους για την αγωνιστική που ακολουθούσε. Η παρατήρηση λοιπόν πραγματοποιήθηκε σε “φυσικό περιβάλλον” και δεν αποτέλεσε προϊόν πειραματικού σχεδιασμού. Οι προπονητές και οι αθλητές στην Α1 εθνική κατηγορία, επειδή ήταν επαγγελματίες, ήταν συνηθισμένοι στην παρουσία βιντεοκάμερας. Μάλιστα ορισμένοι από τους προπονητές χρησιμοποιούσαν κατά καιρούς βιντεοσκοπήσεις των προπονήσεών τους, προκειμένου να τις μελετήσουν και να βελτιώσουν την προπόνησή τους. Για τους παραπάνω λόγους, θεωρείται ότι η προπονητική συμπεριφορά δεν τροποποιούνταν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων.

Διαδικασία συλλογής ερωτηματολογίων. Εκτός από τη συστηματική παρατήρηση, δεδομένα συλλέχθηκαν και από τις κλίμακες αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς (CBAS-PBS). Μετά το τέλος της τρίτης προπόνησης, οι αθλητές συμπλήρωσαν την κλίμακα χωρίς την παρουσία του προπονητή τους. Ομοίως οι προπονητές συμπλήρωσαν την προσαρμοσμένη κλίμακα CBAS-PBS για τους προπονητές. Η έρευνα διεξήχθη στη μέση της αγωνιστικής σεζόν, από το Δεκέμβριο έως το Μάρτιο, έτσι ώστε οι αθλητές να είχαν ξεκάθαρη άποψη για τη συμπεριφορά του προπονητή τους, αφού συνεργαζόταν μαζί του αρκετούς μήνες. Πριν τη συμπλήρωση της κλίμακας, οι αθλητές είχαν βεβαιωθεί πως τα δεδομένα τους ήταν εμπιστευτικά και πως οι προπονητές τους δε θα ενημερωνόταν για τις απαντήσεις που θα έδιναν. Οι αθλητές συμπλήρωναν την κλίμακα με τέτοιο τρόπο, ώστε κανένας δεν μπορούσε να δει τις απαντήσεις τους. Όλες οι ερωτήσεις της κλίμακας CBAS-PBS, ήταν ανώνυμες έτσι ώστε οι αθλητές να μην διστάσουν να απαντήσουν σε καμία από αυτές. Όμοια, κάθε προπονητής την ίδια στιγμή, συμπλήρωνε μια ανώνυμη κλίμακα, προσαρμοσμένη για προπονητές, αξιολογώντας την δική τους προπονητική συμπεριφορά. Η κλίμακα περιέγραφε

και έδινε παραδείγματα από τις 12 προπονητικές συμπεριφορές και ζητούσε από τους προπονητές να αξιολογήσουν στην εφταβάθμια κλίμακα, πόσο συχνά παρουσίαζαν οι ίδιοι τις συμπεριφορές στις περιγραφόμενες καταστάσεις. Σημαντικό στοιχείο ήταν πως δόθηκε η οδηγία στους αθλητές και τους προπονητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια λαμβάνοντας υπόψη τους τις προπονητικές συμπεριφορές που εμφανίστηκαν μόνο τις ημέρες όπου έγινε η συστηματική παρατήρηση. Στο τέλος της διαδικασίας, γινόταν η συλλογή των κλιμάκων CBAS-PBS, των αθλητών και των προπονητών τους, σε σφραγισμένα χάρτινα κουτιά. Με αυτόν τον τρόπο, ήταν σίγουροι οι αθλητές ότι κανείς δεν μπορούσε να ξεχωρίσει τις απαντήσεις τους. Δεκατέσσερα τέτοια χάρτινα κουτιά χρησιμοποιήθηκαν, για κάθε μια ομάδα, προκειμένου να μπορούν να συγκριθούν οι απαντήσεις των αθλητών με τις απαντήσεις των προπονητών τους για κάθε μια ομάδα.

Στατιστική ανάλυση

Συστηματική Παρατήρηση. Ο πιο γνωστός δείκτης που χρησιμοποιείται συχνότερα σε διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης είναι ο δείκτης επί τοις εκατό ποσοστό (Berk, 1979; McDermott, 1988). Ωστόσο αρκετοί ερευνητές ισχυρίζονται πως η συμφωνία με τη χρήση του παραπάνω δείκτη δεν είναι ασφαλής στην εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων και η χρήση του πλέον δε δικαιολογείται (Everitt, 1994; Fleiss, 1981; Hartmann, 1977; Hops, Davis & Longoria, 1995; Langenbucher Labouvie & Morgenstern, 1996; Suen & Lee, 1985). Στη θέση αυτού του δείκτη λοιπόν προτιμάται ο δείκτης kappa (k) (Cohen, 1960), ο οποίος είναι ικανός να εξαλείψει την αδυναμία συνυπολογισμού της συμφωνίας μεταξύ παρατηρητών που οφείλεται αποκλειστικά στην τύχη. Στην παρούσα έρευνα ο έλεγχος της συμφωνίας μεταξύ των δυο ανεξάρτητων παρατηρητών, όπως και του ίδιου ερευνητή με τον εαυτό του, έγινε με τον στατιστικό δείκτη k .

Πρώτα οι Landis & Koch (1977) και αργότερα ο Fleiss (1981) και Cicchetti (1994), πρότειναν τις ακόλουθες τιμές για τον στατιστικό δείκτη k όσο αφορά τη συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών: 0: καμία συμφωνία, 0 έως 0.19: ελάχιστη συμφωνία, 0.20 έως 0.39: μικρή συμφωνία, 0.40 έως 0.59: μέτρια συμφωνία, 0.60 – 0.79: σημαντική συμφωνία, 0.80 έως 1: σχεδόν απόλυτη συμφωνία. Όλοι οι παραπάνω συγγραφείς θεωρούν πως για συντελεστές

συσχέτισης δεικτών που λαμβάνουν υπόψη τις τυχαίες συμφωνίες μεταξύ των παρατηρητών, την τιμή 0.60 ως επαρκή τιμή για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Συμπεριφοράς (CBAS-PBS). Οι αντιλήψεις των επαγγελματιών αθλητών σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά των επαγγελματιών προπονητών τους, καταγράφηκαν στην κλίμακα αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς. Κατόπιν λουπόν διεξήχθη μια παραγοντική ανάλυση, για να διαπιστωθεί πόσοι άξονες σχηματίζονται και ποιες κατηγορίες συμπεριφορών συσχετίζονται με τον ίδιο άξονα. Επειδή οι παράγοντες δε συσχετιζόταν μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή αξόνων. Επίσης ήταν εφικτή και η σύγκριση με προηγούμενες μελέτες που διεξήχθησαν σε ερασιτέχνες ή αθλητές κολλεγίων και η διαπίστωση εάν προέκυπταν οι ίδιοι παράγοντες.

Στις δυο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις που έγιναν σε δυο ομάδες, για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των κλιμάκων αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς, εφαρμόστηκε test-retest στατιστική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης, Intraclass Correlation Coefficient (ICC). Έτσι λουπόν, οι συντελεστές συσχέτισης υπολογίστηκαν για να αξιολογήσουν την αξιοπιστία του οργάνου, με τη βοήθεια μιας αμφίδρομης ανάλυσης διακύμανσης (two-way analysis), μέσα σε διαστήματα εμπιστοσύνης 95%, (confidence intervals, CI, Chelladurai & Riemer, 1998). Αποτελέσματα από προηγούμενη έρευνα στην Ελλάδα, σε ενήλικους αθλητές πάλης, η οποία χρησιμοποίησε την Ελληνική έκδοση του CBAS-PBS (Tzioumakis, Michalopoulou, Barbas & Karamanis, 2011) φανέρωσαν επαρκή αξιοπιστία συντελεστών συσχέτισης.

Για την σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων σχετικά με τη προπονητική συμπεριφορά του προπονητή και των αθλητών του σε κάθε ομάδα, διεξήχθη One sample t-test, για κάθε μια από τις 12 κατηγορίες προπονητικής συμπεριφοράς. Εφόσον το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό, το μέγεθος της επίδρασης (effect size) υπολογίστηκε με το δείκτη Cohen's d για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές. Ο δείκτης Cohen's d αξιολογεί το βαθμό της διαφοράς μεταξύ δυο μέσω όρων. Εάν η απόλυτη τιμή του Cohen's d που προέκυπτε ήταν μικρότερη του 0.2 θεωρούνταν μικρό μέγεθος επίδρασης (small effect size). Εάν προέκυπτε τιμή μεταξύ

0.2 και 0.5 θεωρούνταν μέτριο, και εάν προέκυπτε τιμή μεγαλύτερη του 0.5, τότε θεωρούνταν μεγάλο.

Συστηματική Παρατήρηση και Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Συμπεριφοράς. Η σύγκριση των τριών μεταβλητών: α) συστηματικής παρατήρησης (ανεξάρτητου παρατηρητή) β) αντιλήψεις των αθλητών και γ) αντιλήψεις των προπονητών, σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά, έγινε με τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.

Προπονητική Συμπεριφορά καταξιωμένου προπονητή. Για να συγκριθούν οι απόψεις των αθλητών των 13 προπονητών της Α1, με τις απόψεις των αθλητών του καταξιωμένου προπονητή, εφαρμόστηκε η στατιστική ανάλυση one sample t-test.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιοπιστία συστηματικής παρατήρησης

Οι διαδικασίες που εφαρμόζονται για την διερεύνηση της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων, είναι δυο. Η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών και η συμφωνία του ίδιου του παρατηρητή (Van der Mars, 1989c). Και οι δυο παραπάνω, εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα. Για τη στατιστική ανάλυση που εφαρμόστηκε ώστε να διερευνηθεί η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών, όπως και του ίδιου του παρατηρητή, χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης kappa (k) (Cohen, 1960). Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων παρατηρητών, από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συστηματική παρατήρηση, είναι ταυτόσημος με την αξιοπιστία των παρατηρήσεων (Kazdin, 1977). Ο στατιστικός δείκτης kappa (k) θεωρείται ως η ψυχομετρικά ορθότερη στατιστική μέθοδος αξιολόγησης της συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών καθώς λαμβάνεται υπόψη και η συμφωνία που θα μπορούσε να προκύψει από τύχη και μόνο.

Πίνακας 4. 1. Συντελεστές συμφωνίας του κάθε παρατηρητή με τον εαυτό του και με τους άλλους δυο παρατηρητές

	Ερευνητής	Παρατηρητής 1	Παρατηρητής 2
Ερευνητής	.794	.734	.765
Παρατηρητής 1	.734	.778	.745
Παρατηρητής 2	.765	.745	.786

Συγκρίνοντας τη συμφωνία των παρατηρήσεων των τριών παρατηρητών (του ερευνητή και των δυο ανεξάρτητων παρατηρητών) μεταξύ τους (Interobserver agreement), αλλά και τη συμφωνία τους καθενός με τον εαυτό του (Intraobserver agreement) βρέθηκαν οι παραπάνω τιμές για το δείκτη kappa (k).

Από τα αποτελέσματα λοιπόν φάνηκε πως όσον αφορά τις παρατηρήσεις μεταξύ των τριών παρατηρητών η συμφωνία κυμάνθηκε σε σημαντικά επίπεδα (Cicchetti, 1994; Fleiss, 1981; Landis & Koch, 1977). Οι τιμές του δείκτη kappa (k) κυμάνθηκαν μεταξύ .734 έως .765 με μέση τιμή .748, δηλώνοντας υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών. Εξίσου σημαντικά ήταν τα αποτελέσματα που αφορούσαν τους συντελεστές συμφωνίας για τις παρατηρήσεις του ίδιου παρατηρητή. Τα ποσοστά αυτά αφορούν αξιολόγηση των προπονητικών συμπεριφορών μιας προπόνησης και επαναξιολόγηση σε χρονικό διάστημα μεγαλύτερο της μια εβδομάδας της ίδιας προπονητικής μονάδας από τον ίδιο παρατηρητή και σύγκριση των τιμών. Οι τιμές του δείκτη kappa (k) κυμάνθηκαν μεταξύ .778 έως .794 με μέση τιμή .786, δηλώνοντας επίσης υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ των παρατηρήσεων του κάθε παρατηρητή.

Αξιοπιστία των κλιμάκων αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς.

Από τις δυο ομάδες που έγιναν επαναληπτικές μετρήσεις, 19 αθλητές συμπλήρωσαν τις κλίμακες σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά του προπονητή τους για 2^η φορά μετά από ένα μήνα. Από τα αποτελέσματα της εξέτασης της αξιοπιστίας των κλιμάκων αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς, προέκυψε ότι δεν υπήρξαν διαφορές για καμία από τις 12 προπονητικές συμπεριφορές και στις δυο ομάδες. Στον πίνακα 2 φαίνονται οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης και στις 12 κατηγορίες.

Πίνακας 4. 2. Τεστ αξιοπιστίας στις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	$R(2, I)$	p
Θετική Ενθάρρυνση (R)	.982	.000
Έλλειψη Ενίσχυσης (NR)	.958	.000
Ενθάρρυνση μετά από Λάθος (EM)	.901	.000
Τεχνική Οδηγία μετά από Λάθος (TIM)	.831	.000
Τιμωρία (P)	.846	.000
Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία (PTIM)	.861	.000
Αγνόηση Λάθους (IM)	.906	.000
Διατήρηση Ελέγχου (KC)	.841	.000
Γενική Τεχνική Οδηγία (TIG)	.702	.007
Γενική Ενθάρρυνση (EG)	.625	.022
Οργάνωση (O)	.800	.001
Γενική Επικοινωνία (GC)	.754	.002
Συνολική συμφωνία	.833	

Αναλύσεις κλιμάκων αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς

Από τους 168 αθλητές που συμμετείχαν στην έρευνα, 152 συμπλήρωσαν την κλίμακα αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς, ποσοστό 90.4%. Οι απαντήσεις 10 αθλητών απορρίφθηκαν, ως μη αξιόπιστες. Στον περιγραφικό πίνακα 3 αναγράφονται οι συχνότητες από τις αντιλήψεις των αθλητών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Οι αθλητές υπέδειξαν πόσο συχνά οι προπονητές τους παρουσίαζαν την κάθε κατηγορία προπονητικής συμπεριφοράς.

Ένα αρκετά ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι απαντήσεις των αθλητών καλύπτουν όλο το φάσμα της εφταβάθμιας κλίμακας Likert, εκτός από την τεχνική οδηγία μετά από λάθος (TIM) και από τη γενική τεχνική οδηγία (TIG), όπου δεν υπάρχει καμία απάντηση στην κλίμακα 1 (ποτέ). Από το γεγονός αυτό, είναι προφανές ότι υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις

μεταξύ των αθλητών, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις προπονητικές συμπεριφορές. Η κλίμακα σε όλες τις κατηγορίες συμπεριφοράς όπου συγκεντρώνει τις περισσότερες συχνότητες εμφάνισης είναι η κλίμακα 6 (αρκετά συχνά) στην συμπεριφορά Γενική Τεχνική Οδηγία (TIG). Το 37.4% των αθλητών απάντησαν ότι οι προπονητές τους αρκετά συχνά δίνουν γενική τεχνική οδηγία στις προπονήσεις. Η κατηγορία συμπεριφοράς που συγκεντρώνει τις περισσότερες συχνότητες εμφάνισης στην κλίμακα 7 (σχεδόν πάντα) είναι η οργάνωση, όπου το 21.8 % των αθλητών θεωρεί πως οι προπονητές τους σχεδόν πάντα κάνουν ενέργειες για την οργάνωση της προπόνησης.

Πίνακας 4. 3. Συχνότητες εμφάνισης προπονητικών συμπεριφορών

Κλίμακα Likert Συμπ/ρές		1	2	3	4	5	6	7
R	συχν	2	5	10	48	38	30	9
	%	1.4%	3.5%	7%	33.8%	26.8%	21.1%	6.3%
NR	συχν	15	12	37	49	20	7	2
	%	10.6%	8.5%	26.1%	34.5%	14.1%	4.9%	1.4%
EM	συχν	3	14	13	49	36	23	4
	%	2.1%	9.9%	9.2%	34.5%	25.4%	16.2%	2.8%
TIM	συχν	0	4	2	30	34	47	24
	%	0%	2.8%	1.4%	21.3%	24.1%	33.3%	17%
P	συχν	13	30	30	30	18	12	4
	%	9.5%	21.9%	21.9%	21.9%	13.1%	8.8%	2.9%
PTIM	συχν	22	11	33	26	27	10	8
	%	16.1%	8%	24.1%	19%	19.7%	7.3%	5.8%
IM	συχν	20	26	38	37	13	1	3
	%	14.5%	18.8%	27.5%	26.8%	9.4%	.7%	2.2%
KC	συχν	2	13	10	42	32	24	15
	%	1.4%	9.4%	7.2%	30.4%	23.2%	17.4%	10.9%
TIG	συχν	0	3	8	19	31	52	26
	%	0%	2.2%	5.8%	13.7%	22.3%	37.4%	18.7%
EG	συχν	1	5	15	38	28	41	14
	%	.7%	3.5%	10.6%	26.8%	19.7%	28.9%	9.9%
O	συχν	3	5	8	29	40	26	31
	%	2.1%	3.5%	5.6%	20.4%	28.2%	18.3%	21.8%
GC	συχν	4	8	14	32	31	33	20
	%	2.8%	5.6%	9.9%	22.5%	21.8%	23.2%	14.1%

Σημείωση. R=Θετική ενίσχυση· NR=Έλλειψη ενίσχυσης· EM=Ενθάρρυνση μετά από λάθος·

TIM=Τεχνική οδηγία μετά από λάθος· P=Τιμωρία· PTIM=Σωφρονιστική τεχνική οδηγία·

IM=Αγνόηση λάθους· KC=Διατήρηση ελέγχου· TIG=Γενική τεχνική οδηγία· EG=Γενική

ενθάρρυνση· O=Οργάνωση· GC=Γενική επικοινωνία.

1 = Ποτέ, 2 = Σχεδόν ποτέ, 3 = Σπάνια, 4= Μερικές φορές, 5 = Συχνά, 6 = Αρκετά συχνά, 7 = Σχεδόν πάντα

Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Με βάση τις αντιλήψεις των αθλητών για την προπονητική συμπεριφορά των προπονητών τους, διεξήχθη μια διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων για να εξεταστεί εάν προκύπτουν παράγοντες καθώς και ποιες κατηγορίες συμπεριφορών θα συσχετιζόταν στους ίδιους παράγοντες που τυχόν θα προέκυπταν. Τα αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση φανέρωσαν πως οι αντιλήψεις των αθλητών για τις 12 κατηγορίες συμπεριφορών προπονητικής συμπεριφοράς συσχετίστηκαν σε τέσσερις παράγοντες (Πίνακας 4) με ιδιοτιμή >1 , οι οποίοι αντιπροσώπευαν αθροιστικά το 65% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντας δε συσχετιζόταν μεταξύ τους, εφαρμόστηκε ορθογώνια περιστροφή αξόνων. Στον πρώτο παράγοντα, ο οποίος αντιπροσώπευε το 27.1% της συνολικής διακύμανσης, συσχετίστηκαν οι κατηγορίες Θετική Ενίσχυση (R), Ενθάρρυνση μετά από Λάθος (EM), Τεχνική Οδηγία μετά από Λάθος (TIM) και Γενική Τεχνική Οδηγία (TIG). Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε Υποστήριξη-Διδασκαλία (*Supportiveness-Instruction, SI*). Ο δεύτερος παράγοντας που αντιπροσώπευε το 16% της συνολικής διακύμανσης, ονομάστηκε Τιμωρία (*Punitiveness, P*) και συσχετίστηκαν σε αυτόν, οι κατηγορίες Τιμωρία (P) και Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία (PTIM). Στον τρίτο παράγοντα που αντιπροσώπευε το 12.4% της συνολικής διακύμανσης, συσχετίστηκαν οι κατηγορίες Γενική Επικοινωνία (EG) και Γενική Ενθάρρυνση (GC) και ονομάστηκε Επικοινωνία (*Communication, C*). Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε ως Μη Υποστήριξη (*Nonsupport, NS*), αντιπροσώπευε το 9.4% της συνολικής διακύμανσης και συσχετίστηκαν σε αυτόν οι κατηγορίες Έλλειψη Ενίσχυσης (NR) και Αγνόηση Λάθους (IM).

Πίνακας 4. 4. Πίνακας συσχετίσεων των συμπεριφορών σε τέσσερις παράγοντες

Κατηγορίες Συμπεριφορών	Παράγοντες			
	<i>SI</i>	<i>P</i>	<i>C</i>	<i>NS</i>
1 Θετική Ενθάρρυνση (R)	.785			
2 Έλλειψη Ενίσχυσης (NR)				.654
3 Ενθάρρυνση μετά από Λάθος (EM)	.567			
4 Τεχνική Οδηγία μετά από Λάθος (TIM)	.770			
5 Τιμωρία (P)		.801		
6 Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία (PTIM)		.770		
7 Αγνόηση Λάθους (IM)				.782
8 Διατήρηση Ελέγχου (KC)				
9 Γενική Τεχνική Οδηγία (TIG)	.673			
10 Γενική Ενθάρρυνση (EG)			.737	
11 Οργάνωση (O)				
12 Γενική Επικοινωνία (GC)			.827	

Σύγκριση αντιλήψεων αθλητών και των προπονητών τους

Για κάθε ομάδα ξεχωριστά έγινε σύγκριση των αντιλήψεων των αθλητών με την άποψη των προπονητών, για κάθε μια κατηγορία συμπεριφοράς. Συγκρίνοντας λοιπόν τις αντιλήψεις των προπονητών σχετικά με τη δική τους προπονητική συμπεριφορά, με τις αντιλήψεις των αθλητών τους, προέκυψαν τα αποτελέσματα που περιγράφονται στον Πίνακα 5, για τον στατιστικό δείκτη *t*.

Η σύγκριση απόψεων μεταξύ προπονητών και των αθλητών τους σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά αποκαλύπτει ενδιαφέροντα ευρήματα. Σε εννέα ομάδες οι αθλητές είχαν σημαντική στατιστική διαφορά με τον προπονητή τους στις κατηγορίες Τεχνική Οδηγία Μετά από Λάθος και Οργάνωση, ενώ σε οκτώ ομάδες οι διαφορές ήταν στις κατηγορίες



Αγνόηση Λάθους και Διατήρηση Ελέγχου. Σε επτά ομάδες παρατηρήθηκαν διαφορές στις κατηγορίες Επιβράβευση, Γενική Τεχνική Οδηγία και Επικοινωνία καθώς σε έξι ομάδες οι αθλητές είχαν διαφορετική άποψη με τον προπονητή τους στις κατηγορίες Έλλειψη Ενίσχυσης, Σωφρονιστική Τεχνική Οδηγία και Γενική Ενθάρρυνση. Τέλος σε πέντε ομάδες οι διαφορές αθλητών – προπονητών ήταν στην κατηγορία Τιμωρία.

Αξιοσημείωτα μπορούν να θεωρηθούν δυο γεγονότα. Α) Δεν υπήρξε προπονητής που να μην είχε διαφορές με τους αθλητές του. Οι λιγότερες διαφορές παρατηρήθηκαν στην έκτη ομάδα, όπου οι απόψεις των αθλητών με τον προπονητή τους διέφεραν σε τέσσερις κατηγορίες συμπεριφοράς. Στο άλλο άκρο ήταν τα αποτελέσματα της δωδέκατης ομάδας, όπου οι διαφορές αθλητών με τον προπονητή τους παρατηρήθηκαν σε δέκα κατηγορίες συμπεριφοράς. Β) Δεν υπήρξε κατηγορία συμπεριφοράς που να μην υπήρξαν διαφορές μεταξύ αθλητών και των προπονητών τους. Οι λιγότερες διαφορές παρατηρήθηκαν στην κατηγορία Ενθάρρυνση Μετά από Λάθος, όπου μόνο τρεις ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, όπως προαναφέρθηκε οι περισσότερες διαφορές παρουσιάστηκαν στις κατηγορίες Τεχνική Οδηγία Μετά από Λάθος και Οργάνωση.

Πίνακας 4. 5. Διαφορές στην κλίμακα αντίαμβανόμενης συμπεριφοράς, μεταξύ αθλητών και των προπονητών τους

Behaviors Coaches	R	NR	EM	TIM	P	PTIM	IM	KC	IIG	EG	O	C	
1	-7.6**	9**	-1.5	-6.7**	-1	1.6	2.5*	-11**	-6.2**	-5.2**	-3**	-3.3**	t / df=9 CV AM ES
	7	1	5	7	3	2	2	7	7	7	6	5	
	4	4	4.5	4.8	2.7	2.8	3.1	3.9	4.5	4.8	4.8	4	
	2.4	2.85	.47	2.12	.32	.5	.79	3.48	1.96	1.64	.95	1.04	
2	-4.7**	4.95**	-4**	-2.3	4.3**	.36	0	11**	-1.42	.89	-2.4*	-1.36	t / df=7 CV AM ES
	7	2	6	6	1	2	4	2	6	6	6	6	
	4.25	4.87	4.5	4.5	2.62	1.87	4	4.75	5.63	5.5	5.25	5.38	
	1.66	1.75	1.41	.81	1.53	.13	0	3.89	.5	.31	.84	.48	
3	4.6**	-3.8**	-1.5	3.26**	0	.61	-2.68*	1.2	3.26**	0	1.94	1.51	t / df=8 CV AM ES
	4	4	5	4	2	2	4	3	4	5	5	4	
	5.33	2.77	4.33	5.33	2	2.22	3	3.66	5.33	5	5.78	3.55	
	1.54	1.26	.5	1.08	0	.2	.89	.4	1.08	0	.64	.5	
4	2.16	-1.32	2.87**	5.74**	.52	4.48**	3.8**	.233	.61	.67	11.8**	0	t / df=11 CV AM ES
	4	4	3	5	3	2	2	4	5	5	1	3	
	4.41	3.5	4	6	2.83	4	3.25	3.91	5.25	4.75	5.5	3	
	.62	.36	.83	1.66	.15	1.29	1.09	.06	.18	.19	3.41	0	
5	-6.5**	.76	.26	-4.2**	-7.5**	.58	-3.8**	-1.6	-5.2**	-5.1**	-4.5**	-4.5**	t / df=11 CV AM ES
	7	3	5	7	5	4	4	5	7	7	7	7	
	5.5	2.75	5.08	5.91	2.73	3.73	2.9	4.45	6	5.4	5.58	5.58	
	1.87	.22	.07	1.21	2.17	.17	1.09	.46	1.5	1.47	1.3	1.3	
6	-2	.67	.61	1.46	1.44	3.8**	.48	2.9*	-1.96	.37	-6.1**	2.37*	t / df=9 CV AM ES
	5	3	3	5	5	4	2	3	5	4	6	5	
	3.7	3.3	2.8	4.5	4.1	5.7	2.2	4.1	4.1	4.2	4.7	6	
	.63	.21	.19	.46	.45	1.2	.15	.92	.62	.12	1.89	.75	
7	-7**	.71	1.16	2.68*	-1.35	3.47**	1.98	-4.2**	2.68*	-4.9**	-1.26	.36	t / df=9 CV AM
	7	3	4	7	5	2	2	7	7	7	6	4	
	4.6	3.4	4.5	6	4.1	4.25	2.87	5.62	6	4.8	5.4	4.2	

8	2.21	.22	.37	.84	.42	1.09	.62	1.33	.85	1.57	.39	.11	ES
	1	1	0	-3.3**	1.33	-6.7	5.9**	2.7*	.51	-4.5**	-3.8**	-3.6	<i>t</i> / <i>df</i> =9
	5	3	5	7	2	3	1	2	5	7	7	5	CV
	5.4	3.3	5	5.8	2.6	2.7	4.3	3.7	5.2	4.8	5.7	4.8	AM
	.31	.31	0	1.04	.42	.21	1.87	.85	.16	1.42	1.2	.11	ES
9	-6**	6.5**	-2.2	-1.9	-1.9	-3.8**	3.3**	-6.3*	3.3**	-2.3**	-8.3**	-4.9**	<i>t</i> / <i>df</i> =10
	7	1	6	6	3	6	1	7	4	6	7	7	CV
	5	3.3	4.9	5.3	3.5	3.8	2.4	4.7	4.9	5.1	4.9	5.6	AM
	1.81	1.96	.66	.57	.57	1.14	.99	1.9	.99	.69	2.5	1.48	ES
10	-8	5.4**	-2	-6.5**	5.8**	5.2**	-1.9	-4.9**	-2.2*	-4.3**	-6.7**	-4.8**	<i>t</i> / <i>df</i> =12
	5	2	5	7	1	1	4	7	6	6	7	7	CV
	4.8	3.5	4.5	4.8	3.3	2.7	3.2	4.8	5.2	4.2	4.2	5	AM
	.22	1.5	.55	1.8	1.61	1.44	.52	1.36	.61	1.19	1.85	1.3	ES
11	-1	.5	0	-3.3**	-2.5*	.6	3.2*	-5**	-2.2	-1.9	-1.3	-2.7*	<i>t</i> / <i>df</i> =9
	5	3	5	6	4	3	3	6	6	6	6	6	CV
	4.6	3.2	5	5	3	3.2	3.8	4.2	5.4	5.3	5.4	4.7	AM
	.31	.16	0	1.04	.79	.19	1.01	1.58	.6	.37	.41	.85	ES
12	-5.7**	15.1**	-4.5**	-4.8**	8.9**	2.6*	6.3**	.8	-2.8*	-1	-4.1**	-4.3**	<i>t</i> / <i>df</i> =11
	5	2	5	7	4	4	1	6	7	5	6	7	CV
	4	4.9	3.5	5.8	5	3	2.7	6.2	6.6	4.5	3.3	5.7	AM
	1.64	4.36	1.3	1.38	2.57	.75	1.82	.23	.8	.29	1.18	1.24	ES

Σημείωση. R=Θετική ενίσχυση · NR=Έλλειψη ενίσχυσης · EM=Ενθάρρυνση μετά από λάθος · TIM=Τεχνική οδήγηση μετά από λάθος · P=Τιμωρία · PTIM=Σωφρονιστική τεχνική οδήγηση · IM=Αγνόηση λάθους · KC=Διατήρηση ελέγχου · TIG=Γενική τεχνική οδήγηση · EG=Γενική ενθάρρυνση · O=Οργάνωση · GC=Γενική επικοινωνία.

t = τιμή του δείκτη από το t-test statistic, CV = τιμή του προπονητή (coach value), AM = τιμή μέσου όρου αθλητών (athletes' mean), *df* = βαθμοί ελευθερίας (degrees of freedom), ES = Cohen's d effect size

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Έλεγχος μηδενικών υποθέσεων. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριφοράς, την *ανταμοιβή*, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επτά ομάδες. Στις έξι από αυτές τις ομάδες, οι προπονητές θεώρησαν πως επιβραβεύουν τους αθλητές τους μετά από καλή προσπάθεια, συχνότερα από ότι οι αθλητές αντιλαμβάνονταν. Μόνο στην τρίτη ομάδα οι αθλητές αντιλαμβάνονταν περισσότερη επιβράβευση από ότι ο ίδιος ο προπονητής τους πίστευε ότι παρείχε. Επομένως, απορρίπτεται η πρώτη μηδενική υπόθεση.

Στην δεύτερη κατηγορία συμπεριφοράς, την *έλλειψη ανταμοιβής*, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε έξι ομάδες. Στις πέντε ομάδες, οι αθλητές πίστευαν ότι οι προπονητές τους δεν τους επιβράβευαν μετά από καλή προσπάθεια, τόσο συχνά όσο οι ίδιοι οι προπονητές πίστευαν. Αντίθετα, στην τρίτη ομάδα οι αθλητές αντιλαμβάνονταν συχνότερα, την επιβράβευση των καλών τους προσπαθειών, από ότι ο ίδιος ο προπονητής τους αντιλαμβάνονταν. Η δεύτερη μηδενική υπόθεση απορρίπτεται.

Στην *ενθάρρυνση μετά από λάθος*, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ προπονητών και των αθλητών τους, σε τρεις ομάδες. Στις δυο από αυτές οι προπονητές θεώρησαν πως ενθαρρύνουν τους αθλητές τους μετά από λάθη, συχνότερα από ότι οι αθλητές αντιλαμβάνονταν, ενώ σε μια ομάδα (την τέταρτη) οι αθλητές αντιλαμβάνονταν περισσότερη ενίσχυση μετά από λάθη, από ότι ο προπονητής θεωρούσε πως έδινε. Απορρίπτεται η τρίτη μηδενική υπόθεση.

Στην κατηγορία *διορθωτική οδηγία μετά από λάθος*, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε εννέα ομάδες. Σε επτά ομάδες, οι προπονητές αντιλαμβάνονταν πως έδιναν οδηγίες μετά από λάθη, συχνότερα από ότι οι αθλητές τους αντιλαμβάνονταν. Στις άλλες δυο ομάδες συνέβη το αντίθετο: οι αθλητές εκλάμβαναν πως οι προπονητές, τους διόρθωναν συχνότερα τα λάθη από ότι οι ίδιοι προπονητές θεωρούσαν. Και σε αυτήν την κατηγορία, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

Στην κατηγορία *τιμωρία μετά από λάθος*, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε πέντε ομάδες. Στις τρεις ομάδες, οι προπονητές αντιλαμβάνονταν πως δεν τιμωρούσαν τους αθλητές τους μετά από λάθη, τόσο συχνά όσο οι αθλητές αντιλαμβάνονταν. Ενώ παραδόξως, σε δυο ομάδες, οι προπονητές θεωρούσαν πως τιμωρούσαν τους αθλητές τους συχνότερα από ότι οι αθλητές τους αντιλαμβάνονταν. Συνεπώς και η πέμπτη μηδενική υπόθεση απορρίπτεται.

Στην επόμενη κατηγορία, την *σωφρονιστική τεχνική οδηγία μετά από λάθος*, οι αντιλήψεις έξι προπονητών διέφεραν στατιστικά σημαντικά με τις αντιλήψεις των αθλητών τους. Στις τέσσερις από αυτές τις ομάδες, οι αθλητές αντιλαμβάνονταν πως οι προπονητές τους, διόρθωναν τα λάθη συχνότερα από ότι οι ίδιοι προπονητές θεωρούσαν, με τρόπο προσβλητικό προς τους αθλητές. Ενώ σε δυο ομάδες παρατηρήθηκε το αντίθετο. Οι προπονητές ήταν αυτοί που πίστευαν ότι η συχνότητα της συγκεκριμένης συμπεριφοράς ήταν μεγαλύτερη από ότι οι αθλητές τους αντιλαμβάνονταν. Έτσι, απορρίπτεται η έκτη μηδενική υπόθεση.

Στην κατηγορία *αγνόηση του λάθους*, οκτώ προπονητές είχαν διαφορετική αντίληψη από το μέσο όρο των αθλητών της ομάδας τους. Οι έξι από αυτούς θεωρούσαν πως δεν αγνοούσαν τα λάθη των αθλητών τους τόσο συχνά, όσο οι αθλητές τους αντιλαμβάνονταν. Μάλιστα, οι πέντε από αυτούς απάντησαν πως ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν αγνοούσαν τα λάθη των αθλητών τους. Οι αθλητές τους όμως είχαν διαφορετική άποψη και έτσι προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, σε δυο ομάδες, οι αθλητές θεωρούσαν πως οι προπονητές τους σπάνια αγνοούσαν τα λάθη τους, ενώ οι προπονητές αντιλαμβάνονταν πως επιδείκνυαν αυτή την κατηγορία συμπεριφοράς, μερικές φορές. Άλλη μια μηδενική υπόθεση που απορρίπτεται.

Στην κατηγορία *συμπεριφοράς, διατήρηση ελέγχου*, οκτώ ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις προπονητών – αθλητών. Οι πέντε προπονητές από τους οκτώ, αντιλαμβάνονταν πως σχεδόν πάντα διατηρούσαν τον έλεγχο της ομάδας, ενώ οι αθλητές τους δεν αντιλαμβάνονταν τη συμπεριφορά αυτή τόσο συχνά. Αντίθετα σε τρεις ομάδες, οι αθλητές πίστευαν πως αυτό γινόταν συχνότερα από ότι οι προπονητές τους πίστευαν. Απορρίπτεται και η όγδοη μηδενική υπόθεση.

Στην επόμενη κατηγορία *συμπεριφοράς, τη γενική τεχνική οδηγία*, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προπονητών και των αθλητών τους, σε επτά ομάδες. Πέντε προπονητές αντιλαμβάνονταν πως έδιναν τεχνικές οδηγίες, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιο λάθος, πολύ συχνά, ενώ οι αθλητές τους δεν αντιλαμβάνονταν τη συμπεριφορά αυτή τόσο συχνά. Σε τρεις ομάδες παρατηρήθηκε το αντίθετο. Οι αθλητές αντιλαμβάνονταν τη συμπεριφορά αυτή συχνότερα από ότι οι ίδιοι οι προπονητές τους πίστευαν. Άλλη μία μηδενική υπόθεση που απορρίπτεται.

Η δέκατη κατηγορία συμπεριφοράς, η *γενική ενθάρρυνση*, είναι η μοναδική κατηγορία όπου όλοι οι προπονητές που είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους αθλητές τους, είχαν υψηλότερο σκορ από αυτούς. Έξι προπονητές αντιλαμβάνονταν πως ενθάρρυναν πολύ συχνά τους αθλητές τους, την ώρα της προπόνησης. Οι αθλητές τους όμως δεν αντιλαμβάνονταν τη γενική ενθάρρυνση, τόσο συχνά. Επομένως, απορρίπτεται και η δέκατη μηδενική υπόθεση.

Στην κατηγορία συμπεριφορά, την *οργάνωση*, παρατηρήθηκαν εννέα στατιστικά σημαντικές διαφορές σε εννέα ομάδες. Σε αυτές, οι οκτώ προπονητές αντιλαμβάνονταν πως παρουσίαζαν αυτή τη συμπεριφορά συχνότερα από ότι οι αθλητές τους αντιλαμβάνονταν. Μόνο σε μια ομάδα (την τέταρτη) ο προπονητής είχε χαμηλότερο σκορ από τους αθλητές του. Και σε αυτή την κατηγορία συμπεριφοράς, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

Τέλος, στην *γενική επικοινωνία*, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επτά ομάδες. Στις έξι από αυτές τις ομάδες, οι προπονητές αντιλαμβάνονταν ότι επικοινωνούσαν με τους αθλητές τους συχνότερα από ότι οι ίδιοι αθλητές τους αντιλαμβάνονταν. Μόνο σε μια ομάδα (στην έκτη) οι αθλητές αντιλαμβάνονταν συχνότερη γενική επικοινωνία από ότι ο προπονητής τους. Απορρίπτεται και η δωδέκατη μηδενική υπόθεση.

Συστηματική παρατήρηση

Από κάθε ομάδα βιντεοσκοπήθηκαν τρεις προπονήσεις. Οι προπονήσεις αυτές ήταν απογευματινές και ήταν οι τρεις τελευταίες πριν τον επίσημο αγώνα του Σαββατοκύριακου. Μετά τις συστηματικές παρατηρήσεις των προπονήσεων κάθε ομάδας, έβγαине ο μέσος όρος των τριών ημερών από τις παρατηρούμενες συμπεριφορές, για κάθε προπονητή. Στον πίνακα 6 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τιμές από τις συχνότητες εμφάνισης των συμπεριφορών για κάθε προπονητή και κάθε κατηγορία ξεχωριστά, από το μέσο όρο των τριών παρατηρούμενων προπονήσεων. Στον πίνακα 7 φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης παρατηρούμενων συμπεριφορών ανά προπόνηση, που προκύπτει από τους μέσους όρους, για όλες τις επαγγελματικές ομάδες.

Στη συνέχεια, στους πίνακες 8 και 9 παρουσιάζεται η επί τοις εκατό αναλογία για δυο κατηγορίες αντιδραστικής συμπεριφοράς: α) την Απόκριση σε επιθυμητή συμπεριφορά και β) την Απόκριση σε λάθη. Μόνο για τις δυο συγκεκριμένες αντιδραστικές κατηγορίες μπορεί να γίνει η αναλογία επί τοις εκατό. Όταν γίνεται μια καλή προσπάθεια, ο προπονητής μπορεί να αντιδράσει μόνο με τους δυο συγκεκριμένους τρόπους, να την επιβραβεύσει ή να την αγνοήσει. Όμοια όταν γίνει ένα λάθος μπορεί να αντιδράσει με έναν από τους πέντε τρόπους αντίδρασης. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να εξαχθούν ποσοστά επί τοις εκατό στις δυο αυτές κατηγορίες. Ίσως η αναλογία επί τοις εκατό να μπορούσε να γίνει και στη διατήρηση ελέγχου, δηλαδή αν συνέβαινε κάποια μη επιτρεπτή συμπεριφορά από παίκτη, ο προπονητής να αντιδράσει ή όχι (να την προσπεράσει και να μην επέμβει), αλλά στις τρεις παρατηρήσεις για την κάθε ομάδα δεν παρατηρήθηκε επαρκής αριθμός κακών συμπεριφορών από τους παίκτες ώστε να αντιδράσει ο προπονητής και έτσι επειδή τα δεδομένα δεν είναι ελάχιστα, δεν μπορούν να βγουν επί τοις εκατό αναλογίες για αυτήν την αντιδραστική συμπεριφορά. Η αναλογία σε ποσοστό επί τοις εκατό, δεν μπορεί να γίνει για τις αυθόρμητες συμπεριφορές, γιατί δεν είναι αντίδραση σε κάποια ενέργεια του παίκτη ώστε να έχει κάποιους συγκεκριμένους τρόπους αντίδρασης ο προπονητής. Για το λόγο αυτό λοιπόν, μπορούν να μετρηθούν μόνο με συχνότητα εμφάνισης και επομένως δεν μπορούν να αντιστοιχηθούν σε μια κλίμακα όπως η Likert (1 = ποτέ – 7 = σχεδόν πάντα).

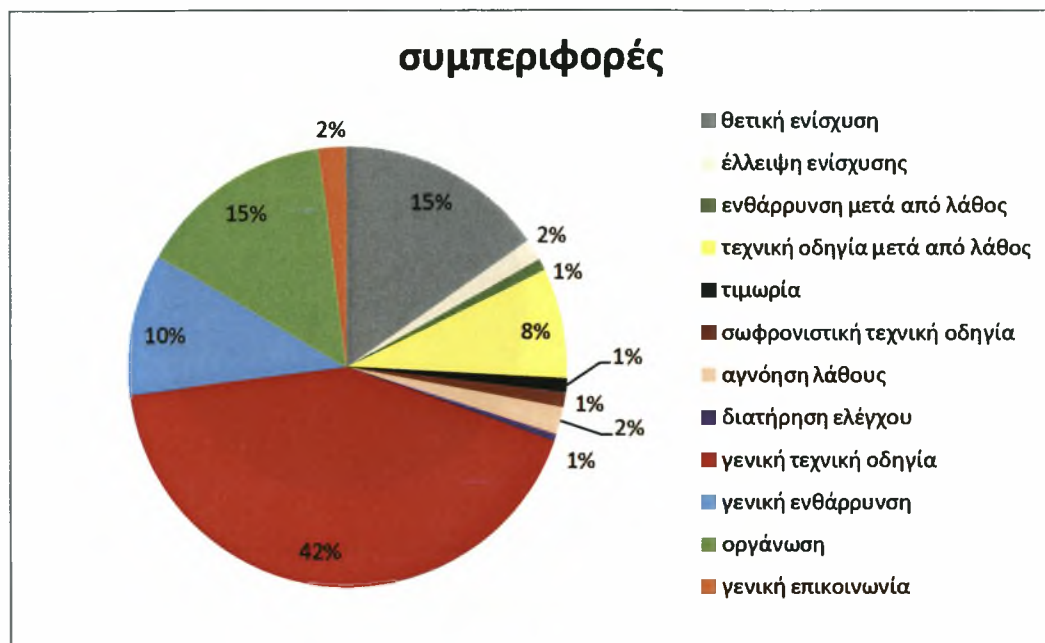
Πίνακας 4. 6. Μέσος όρος τιμών συχνότητας εμφάνισης παρατηρούμενων συμπεριφορών

Κατηγορία Συμπεριφοράς	Προπονητές									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Αντιδραστικές Συμπεριφορές										
Θετική ενίσχυση	50	27	254	23	75	50	71	45	79	13
Έλλειψη ενίσχυσης	13	2	11	26	4	1	8	0	7	0
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	2	1	5	2	12	1	10	0	3	2
Τεχνική οδηγία μετά από λάθος	65	8	28	43	33	43	53	26	48	18
Τιμωρία	7	0	6	10	1	17	1	0	1	1
Σωφρονιστική τεχνική οδηγία	10	0	1	14	1	6	2	1	15	1
Αγνόηση λάθους	13	10	8	21	16	1	3	8	13	1
Διατήρηση ελέγχου	1	3	0	4	4	4	1	0	6	0
Αυθόρμητες Συμπεριφορές										
Γενική Τεχνική Οδηγία	242	148	348	97	123	282	203	218	163	83
Γενική Ενθάρρυνση	18	50	174	72	45	20	21	17	31	22
Οργάνωση	60	75	78	95	41	56	49	43	99	59
Γενική Επικοινωνία	8	9	8	2	23	10	6	2	26	0
Γενικό Σύνολο	489	333	921	409	378	491	428	360	493	200

Πίνακας 4. 7. Συχνότητα εμφάνισης παρατηρούμενων συμπεριφορών ανά προπόνηση

Κατηγορία Συμπεριφοράς	Συχνότητα εμφάνισης		
	ανά προπόνηση	M(%)	SD
Αντιδραστικές Συμπεριφορές			
Θετική ενίσχυση	68.7	15.2	3.67
Έλλειψη ενίσχυσης	7.2	1.6	1.5
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	3.8	.84	1.03
Τεχνική οδηγία μετά από λάθος	36.5	8.1	5.11
Τιμωρία	4.5	1	1.32
Σωφρονιστική τεχνική οδηγία	5.1	1.1	1.2
Αγνόηση λάθους	9.4	2	1.65
Διατήρηση ελέγχου	2.3	.5	.89
Υποσύνολο	137.5	30.34	
Αυθόρμητες Συμπεριφορές			
Γενική Τεχνική Οδηγία	190.7	42.3	18.24
Γενική Ενθάρρυνση	47	10.4	5.23
Οργάνωση	65.5	14.5	8.98
Γενική Επικοινωνία	9.4	2	2.67
Υποσύνολο	312.6	69.2	
Γενικό Σύνολο	450.1	100	

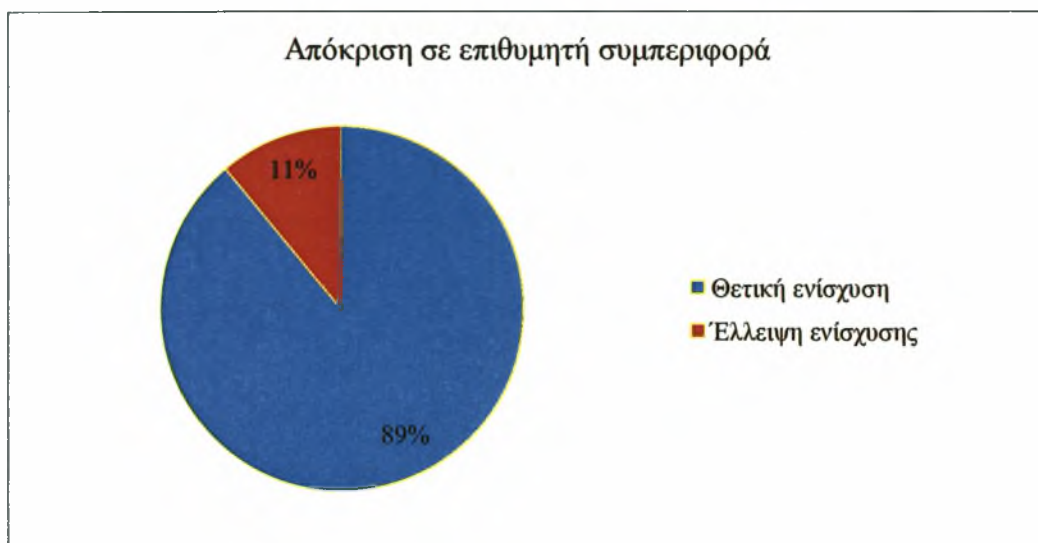
Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης του πίνακα 7 παρουσιάζουν τη συχνότητα εμφάνισης των προπονητικών συμπεριφορών σε κάθε κατηγορία συμπεριφοράς στις 30 προπονήσεις.



Σχήμα 4. 2. Ποσοστό % παρατηρούμενων προπονητικών συμπεριφορών στην Α1

Πίνακας 4. 8. Αναλογία επί τοις εκατό, στην αντίδραση μετά από καλή προσπάθεια

Απόκριση σε επιθυμητή συμπεριφορά	Προπονητές										Συν.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Θετική ενίσχυση	50	27	254	23	75	50	71	45	79	13	
Έλλειψη ενίσχυσης	13	2	11	26	4	1	8	0	7	0	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Θετική ενίσχυση	79	93	96	47	95	98	90	100	91	100	88.9
Έλλειψη ενίσχυσης	21	7	4	53	5	2	10	0	9	0	11.1



Σχήμα 4. 3: Ποσοστό % απόκρισης σε επιθυμητή συμπεριφορά

Πίνακας 4. 9. Αναλογία επί τοις εκατό, στην αντίδραση μετά από λάθος

Αντίδραση μετά από λάθος	Προπονητές										Συν.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	2	1	5	2	12	1	10	0	3	2	
Τεχνική οδηγία μετά από λάθος	65	8	28	43	33	43	53	26	48	18	
Τιμωρία	7	0	6	10	1	17	1	0	1	1	
Σωφρονιστική τεχνική οδηγία	10	0	1	14	1	6	2	1	15	1	
Αγνόηση λάθους	13	10	8	21	16	1	3	8	13	1	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	2	5	10	2	19	1	15	0	4	10	6.8
Τεχνική οδηγία μετά από λάθος	67	42	59	48	52	64	77	74	60	78	62.1
Τιμωρία	8	0	12	11	2	25	0	0	0	4	6.2
Σωφρονιστική τεχνική οδηγία	10	0	2	16	2	9	3	3	19	4	6.8
Αγνόηση λάθους	13	53	17	23	25	1	5	23	17	4	18.1



Σχήμα 4. 4: Ποσοστό % αντίδρασης μετά από λάθος

Διαδικασία αντιστοιχίας παρατηρήσιμων χαρακτηριστικών της προπονητικής συμπεριφοράς.

Κατά τη βιντεοσκόπηση της προπονητικής διαδικασίας και την καταγραφή των χαρακτηριστικών της προπονητικής συμπεριφοράς, μπορεί να καταγραφεί μόνο η συχνότητα εμφάνισης της κάθε κατηγορίας. Στους τρεις παραπάνω πίνακες περιγράφονται οι τιμές από τις συχνότητες εμφάνισης των συμπεριφορών και η επί τοις εκατό αναλογία σε δυο αντιδραστικές προπονητικές συμπεριφορές, όπως τις κατέγραψαν οι παρατηρητές από τη συστηματική παρατήρηση. Οι τιμές όμως από τις απαντήσεις των αθλητών και των προπονητών τους είναι δοσμένες σε εφταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Για να είναι εφικτή η συσχέτιση δεδομένων που αποκτήθηκαν από διαδικασίες συστηματικής παρατήρησης με την αντίληψη της προπονητικής συμπεριφοράς από μέρος των ίδιων των παικτών και των προπονητών (μέσω κλιμακίων αυτοαναφοράς), θα πρέπει να εκφράζονται όλα τα χαρακτηριστικά σε συγκρίσιμες μονάδες μέτρησης. Για τη συσχέτιση λοιπόν των ανωτέρω δεδομένων προτείνεται, στην παρούσα έρευνα, η αντιστοίχιση των συχνοτήτων εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς σε κλίμακα τύπου Likert.

Επειδή μόνο οι δυο αντιδραστικές συμπεριφορές (αντίδραση μετά από καλή προσπάθεια και αντίδραση στα λάθη) μπορούν να εκφραστούν με αναλογία επί τοις εκατό, μόνο οι τιμές αυτών μπορούν να αντιστοιχηθούν. Στην αρχή της διαδικασίας αντιστοίχισης γίνεται αναγωγή της κάθε συμπεριφοράς σε ποσοστό επί τοις εκατό (%), πολλαπλασιάζοντας τον αριθμό των παρατηρημένων συμπεριφορών με το 100 και διαιρώντας με το σύνολο της κατηγορίας των συμπεριφορών. Στη συνέχεια, τα ποσοστά πολλαπλασιάζονται με το 60 (και όχι με το 70 λόγω της 7βάθμιας κλίμακας γιατί στο 0 αντιστοιχεί η πρώτη κλίμακα = ποτέ) και διαιρούνται με το 100. Το αποτέλεσμα που προκύπτει αντιστοιχεί πλέον στην εφταβάθμια κλίμακα. Στον πίνακα 10 αποτυπώνονται οι αντιστοιχίες.

Πίνακας 4. 10. Αντιστοιχία τιμών συστηματικής παρατήρησης σε κλίμακα Likert

Τιμή που προκύπτει	Αντιστοιχία στην κλίμακα Likert	Ερμηνεία
0	1	Ποτέ
0.1 - 10	2	Σχεδόν ποτέ
10.1 - 20	3	Σπάνια
20.1 - 30	4	Μερικές φορές
30.1 - 40	5	Αρκετά συχνά
40.1 - 50	6	Πολύ συχνά
50.1 - 60	7	Σχεδόν πάντα

Ακολουθεί ένα παράδειγμα για κάθε μια κατηγορία από τις δυο αντιδραστικές συμπεριφορές, όπου φαίνεται λεπτομερώς πως ακριβώς γίνεται η διαδικασία αντιστοιχίας των χαρακτηριστικών της προπονητικής συμπεριφοράς του προπονητή της πρώτης ομάδας.

Αντίδραση μετά από καλή προσπάθεια

	Αριθμός εμφάνισης	Αναλογία %	Μετατροπή	Αντιστοιχία στην κλίμακα
Θετική ενίσχυση	50	$(50*100) / 63$ = 79.4 (%)	$(79.4*60) / 100$ = 47.6	6 = πολύ συχνά
Έλλειψη ενίσχυσης	13	$(13*100) / 63$ = 20.6 (%)	$20.6*60/100$ = 12.4	3 = σπάνια
Σύνολο	63			

Αντίδραση στα Λάθη

	Αριθμός εμφάνισης	Αναλογία %	Μετατροπή	Αντιστοιχία στην κλίμακα
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	2	$(2*100) / 97$ = 2.1 (%)	$(2.1*60) / 100$ = 1.2	2 = σχεδόν ποτέ
Τεχνική οδηγία μετά από λάθος	65	$(65*100) / 97$ = 67 (%)	$(67*60) / 100$ = 40.2	6 = πολύ συχνά
Τιμωρία	7	$(7*100) / 97$ = 7.2 (%)	$(7.2*60) / 100$ = 4.3	2 = σχεδόν ποτέ
Σωφρονιστική τεχνική οδηγία	10	$(10*100) / 97$ = 10.3 (%)	$(10.3*60) / 100$ = 6.2	2 = σχεδόν ποτέ
Αγνόηση λάθους	13	$(13*100) / 97$ = 13.4 (%)	$(13.4*60) / 100$ = 8	2 = σχεδόν ποτέ
Σύνολο	97			

Σύγκριση αντιλήψεων αθλητών, προπονητών και συστηματικής παρατήρησης.

Μετά την αντιστοιχία των χαρακτηριστικών της προπονητικής συμπεριφοράς, όπου προέκυψαν συγκρίσιμες τιμές με τις απόψεις των αθλητών και των προπονητών τους, ακολούθησε η σύγκριση των τιμών αυτών, μεταξύ αθλητών, προπονητών και παρατηρητών, για τις συγκεκριμένες προπονητικές συμπεριφορές. Χρησιμοποιήθηκε τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για να εξεταστούν διαφορές στις αντιλήψεις των αθλητών, στις αντιλήψεις των προπονητών και στα ευρήματα της συστηματικής παρατήρησης.

Στους πίνακες 11 και 12 παρουσιάζονται οι διαφορές που προέκυψαν από τις συγκρίσεις.

Πίνακας 4. 11. Διαφορές μεταξύ αθλητών - προπονητών - παρατηρητών στην αντίδραση μετά από καλή προσπάθεια.

Αντίδραση μετά από

καλή προσπάθεια

	Αθλητές	Προπονητές	Παρατήρηση	F	p
Θετική ενίσχυση	4.67 ± .62	5.8 ± 1.32	6.6 ± .97	37.58	0
Έλλειψη ενίσχυσης	3.44 ± .61	2.7 ± 1.06	2.2 ± 1.14	10.92	.009

Έλεγχος μηδενικών υποθέσεων. Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν επαναλαμβανόμενο παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα “θετική ενίσχυση”, $F_{(1,9)} = 37.58$, $p = 0$. Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών εφαρμόστηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της παρατήρησης και των αθλητών. Όπως έδειξε η παρατήρηση, οι προπονητές μετά από καλή προσπάθεια χρησιμοποιούσαν θετική ενίσχυση σε ποσοστό 88.9%, που με την αντιστοιχία στην επταβάθμια κλίμακα αντιστοιχεί στο 6.6, “σχεδόν πάντα”. Ο μέσος όρος των αντιλήψεων των αθλητών όμως, ήταν 4.67 που η αντιστοιχία του στην κλίμακα Likert είναι στο “μερικές φορές έως αρκετά συχνά”. Απορρίπτεται η 13^η μηδενική υπόθεση.

Επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση διαφορά παρατηρήθηκε και στην άλλη αντιδραστική κατηγορία συμπεριφοράς, την *έλλειψη ενίσχυσης*. Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν επαναλαμβανόμενο παράγοντα βρέθηκε $F_{(1,9)} = 10.92$ $p < .01$. Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών εφαρμόστηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της παρατήρησης και των αθλητών. Η παρατήρηση έδειξε πως η συμπεριφορά αυτή εμφανιζόταν από τους δέκα επαγγελματίες προπονητές, σε ποσοστό 11.1 %, που με την αντιστοιχία στην επταβάθμια κλίμακα αντιστοιχεί στο 2.2, “σχεδόν ποτέ”. Ο μέσος όρος των αντιλήψεων των αθλητών όμως ήταν 3.44 που η αντιστοιχία του στην κλίμακα Likert είναι στο “σπάνια έως μερικές φορές”. Επομένως απορρίπτεται και η 14^η μηδενική υπόθεση.

Πίνακας 4. 12. Διαφορές μεταξύ αθλητών - προπονητών - παρατηρητών στην αντίδραση μετά από λάθος.

Αντίδραση μετά από λάθος	Αθλητές	Προπονητές	Παρατήρηση	F	p
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	4.46 ± .68	4.7 ± 1.06	2 ± .47	90.99	0
Τεχνική οδηγία μετά από λάθος	5.32 ± .60	6 ± 1.05	5.1	.509	.49
Τιμωρία	3.02 ± .69	3.3 ± 1.42	1.90 ± .57	33.71	0
Σωφρονιστική τεχνική οδηγία	3.43 ± 1,11	3 ± 1.33	2 ± .47	19.49	.002
Αγνόηση λάθους	3.18 ± .67	2.5 ± 1.18	2.6 ± .97	5.27	.051

Έλεγχος μηδενικών υποθέσεων. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα “ενθάρρυνση μετά από λάθος”, $F_{(1,9)} = 90.99$, $p = 0$. Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών εφαρμόστηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της παρατήρησης και των αθλητών καθώς και μεταξύ παρατήρησης και προπονητών. Αντίθετα δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αθλητών και προπονητών. Η παρατήρηση έδειξε πως οι προπονητές “σχεδόν ποτέ” δεν δίνουν ενθάρρυνση μετά από λάθος. Το ποσοστό 6.8% που παρατηρήθηκε σε αυτήν την κατηγορία συμπεριφοράς, κατόπιν αντιστοιχίας, αντιστοιχεί στο 2 “σχεδόν ποτέ”. Αθλητές και προπονητές όμως αντιλαμβάνονται πως αυτή η κατηγορία συμπεριφοράς εμφανιζόταν “μερικές φορές έως αρκετά συχνά”. Απορρίπτεται η 15^η μηδενική υπόθεση.

Στην επόμενη κατηγορία συμπεριφοράς, την Τεχνική Οδηγία μετά από Λάθος, δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ των τριών παραγόντων, $F_{(1,9)} = .509$, $p > .05$. Επομένως ισχύει η 16^η μηδενική υπόθεση.

Αντίθετα στις δυο επόμενες κατηγορίες υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν επαναλαμβανόμενο παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των παραπάνω παραγόντων, $F_{(1,9)} = 33.71$, $p = 0$ και $F_{(1,9)} = 19.49$ $p < .01$ αντίστοιχα. Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών εφαρμόστηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της παρατήρησης και των αθλητών καθώς και μεταξύ παρατήρησης και προπονητών. Οι κατηγορίες *τιμωρία* και *σωφρονιστική τεχνική οδηγία*, ως αντιδραστική συμπεριφορά μετά από λάθος παρατηρήθηκαν σε ποσοστά 6.2% και 6.8% αντίστοιχα, με τη συστηματική παρατήρηση. Τα ποσοστά αυτά, αντιστοιχούν στην επταβάθμια κλίμακα ως 1.90 και 2 αντίστοιχα, “σχεδόν ποτέ”. Προπονητές και αθλητές αντιλαμβάνονται ότι οι συμπεριφορές αυτές παρουσιάζονται από τους προπονητές “σπάνια”. Απορρίπτονται η 17^η και 18^η μηδενικές υποθέσεις.

Τέλος, στην κατηγορία *αγνόηση λάθους*, δεν σημειώθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών παραγόντων, $F_{(1,9)} = 5.27$, $p > .05$. Έτσι, επιβεβαιώνεται η 19^η μηδενική υπόθεση.

Προπονητική συμπεριφορά του καταξιωμένου προπονητή.

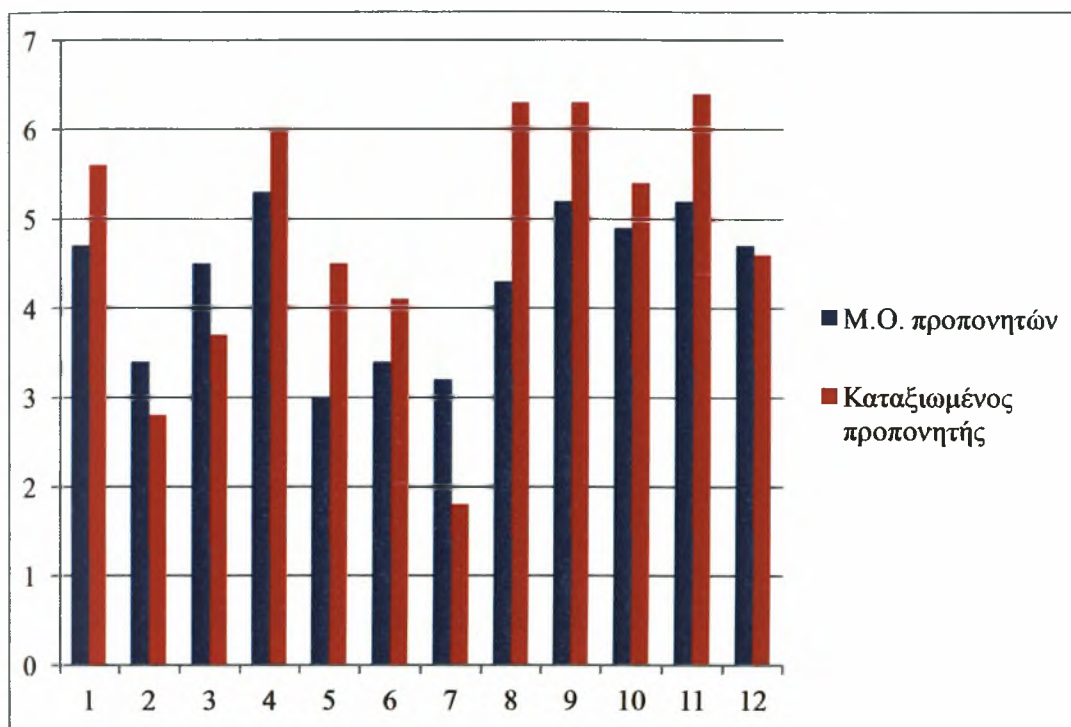
Η σύγκριση των αντιλήψεων προπονητικής συμπεριφοράς των αθλητών του καταξιωμένου προπονητή με τις αντιλήψεις των υπόλοιπων αθλητών για την προπονητική συμπεριφορά των προπονητών τους, αποτυπώνεται στον πίνακα 13.

Πίνακας 4. 13. Σύγκριση προπονητικής συμπεριφοράς καταξιωμένου προπονητή με όλους τους υπόλοιπους προπονητές.

ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	Προπονητές	Καταξιωμένος προπονητής	t	p
Θετική ενίσχυση	4.7 ± .58	5.6	-5.317	0
Έλλειψη ενίσχυσης	3.4 ± .58	2.8	4.350	.001
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	4.5 ± .64	3.7	3.663	.004
Τεχνική οδηγία μετά από λάθος	5.3 ± .59	6	-4.083	.002
Τιμωρία	3 ± .65	4.5	-7.320	0
Σωφρονιστική τεχνική οδηγία	3.4 ± 1.1	4.1	-2.341	.041
Αγνόηση λάθους	3.2 ± .63	1.8	7.454	0
Διατήρηση ελέγχου	4.3 ± .58	6.3	-10.744	0
Γενική τεχνική οδηγία	5.2 ± .57	6.3	-5.884	0
Γενική ενθάρρυνση	4.9 ± .43	5.4	-3.593	0
Οργάνωση	5.2 ± .48	6.4	-8.030	0
Γενική επικοινωνία	4.7 ± .94	4.6	.336	.744

(1 = ποτέ - 7 = σχεδόν πάντα)

Έλεγχος μηδενικής υπόθεσης. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 13, ο καταξιωμένος προπονητής διαφέρει στις 11 από τις 12 κατηγορίες προπονητικής συμπεριφοράς με τους υπόλοιπους προπονητές, και έχει ακραίες τιμές, μεταξύ όλων των προπονητών, σε οχτώ από αυτές. Οι μεγαλύτερες στατιστικές διαφορές παρατηρήθηκαν στη διατήρηση ελέγχου και την οργάνωση. Ο καταξιωμένος προπονητής κρατάει τον έλεγχο της ομάδας του, πολύ περισσότερο από όλους τους άλλους προπονητές και οργανώνει την προπόνηση περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον προπονητή. Μάλιστα η τιμή 6.4 που καταγράφηκε στην κατηγορία οργάνωση, είναι η υψηλότερη τιμή που καταγράφηκε σε συμπεριφορά σε όλη την έρευνα. Η μόνη κατηγορία προπονητικής συμπεριφοράς που δε διαφέρει από τους υπόλοιπους είναι η επικοινωνία. Επομένως απορρίπτεται η 20^η μηδενική υπόθεση.



Σχήμα 4. 5. Σύγκριση προπονητικής συμπεριφοράς καταξιωμένου προπονητή με τους υπόλοιπους προπονητές



V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσης διατριβής ήταν η αξιολόγηση της προπονητικής συμπεριφοράς επαγγελματιών προπονητών καλαθοσφαίρισης και η εξέταση τυχόν διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων των προπονητών, των αθλητών και ενός ανεξάρτητου παρατηρητή σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά. Επιμέρους σκοπός ήταν η σύγκριση των αντιλήψεων προπονητικής συμπεριφοράς μεταξύ των αθλητών ενός καταξιωμένου προπονητή και των υπόλοιπων αθλητών των άλλων προπονητών της Α1 ανδρών, στην Ελλάδα.

Σε μια παλαιότερη παρόμοια έρευνα, ο Smith και οι συν. (1978), βασιζόμενοι στην τεχνική της συστηματικής παρατήρησης, ανέλυσαν τις προπονητικές συμπεριφορές από ένα δείγμα 51 προπονητών νεαρών αθλητών του baseball, και βρήκαν ότι οι 12 προπονητικές συμπεριφορές του CBAS συσχετίστηκαν σε τρεις παράγοντες. Αυτούς τους παράγοντες τους ονόμασαν *Υποστήριξη* (στον οποίον η θετική ενίσχυση και η ενθάρρυνση μετά από λάθος, είχαν τιμές .86 και .72, αντίστοιχα), *Διδασκαλία* (στον οποίον η γενική τεχνική οδηγία και η τεχνική οδηγία μετά από λάθος, είχαν τιμές .73 και .64) και *Τιμωρία* (όπου η τιμωρία και η σωφρονιστική τεχνική οδηγία είχαν τιμές και οι δυο .61). Ο Cruz και οι συν. (1987) ανέφεραν μια παρόμοια παραγοντική δομή σε ένα δείγμα Ισπανών προπονητών καλαθοσφαίρισης.

Στις δυο προηγούμενες μελέτες η παραγοντική ανάλυση των προπονητικών συμπεριφορών εξετάστηκε από τους ερευνητές, χρησιμοποιώντας τη συστηματική παρατήρηση με το CBAS, ενώ στην παρούσα έρευνα η παραγοντική ανάλυση των προπονητικών συμπεριφορών εξετάστηκε από τις αντιλήψεις των αθλητών και των προπονητών, χρησιμοποιώντας το CBAS-PBS. Δυο νέοι παράγοντες προέκυψαν, η *Επικοινωνία* και η *Μη Υποστήριξη* και προστέθηκαν στην παραγοντική δομή των προηγούμενων μελετών (*Υποστήριξη - Διδασκαλία και Τιμωρία*).

Η σύγκριση, μεταξύ των αντιλήψεων αθλητών και των προπονητών τους, αποκάλυψε πως σε όλες τις επαγγελματικές ομάδες υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τουλάχιστον σε τέσσερις από τις 12 κατηγορίες συμπεριφοράς (πίνακας 5). Στις περισσότερες

ομάδες, οι επικεφαλής προπονητές ισχυρίστηκαν ότι πολύ συχνά παρείχαν τεχνικές οδηγίες μετά από λάθη, πολύ συχνά έδιναν θετική ενίσχυση στους αθλητές τους μετά από τις καλές προσπάθειες και πολύ συχνά οργάνωναν τις προπονήσεις τους. Οι αθλητές τους όμως υποστήριξαν πως τις παραπάνω συμπεριφορές δεν τις εμφάνιζαν οι προπονητές τους τόσο συχνά, όσο πίστευαν οι ίδιοι οι προπονητές. Επιπλέον, οι προπονητές στην κατηγορία συμπεριφοράς, αγνόηση λάθους, απάντησαν “σχεδόν ποτέ” ως συχνότητα εμφάνισης, ενώ οι αθλητές τους ανέφεραν πως η προπονητική αυτή συμπεριφορά εμφανιζόταν περισσότερο συχνά απ’ ότι οι προπονητές ισχυρίστηκαν.

Υπήρξαν πάρα πολλές ασυμφωνίες μεταξύ αθλητών και των προπονητών τους στις απόψεις τους σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά. Οι αθλητές αντιλαμβάνονταν την προπονητική συμπεριφορά αρκετά διαφορετικά, συγκριτικά με τις αντιλήψεις των προπονητών τους. Γενικά, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, οι προπονητές ανέφεραν πως συχνά χρησιμοποιούσαν συμπεριφορές εκφράζοντας υποστήριξη, ενθάρρυνση και διορθωτικές οδηγίες μετά από λάθη, και σπάνια παρουσίαζαν συμπεριφορές τιμωρίας, αγνόησης λάθους και αποτυχίας να παρέχουν θετική ενίσχυση μετά από επιθυμητές συμπεριφορές. Αυτά τα ευρήματα είναι σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες αθλητικής ψυχολογίας, όπου έχει βρεθεί ότι οι προπονητές έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται τις δικές τους συμπεριφορές ως περισσότερο υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές προς τους αθλητές τους, απ’ ότι στην πραγματικότητα είναι, όπως φαίνεται και από τις αντιλήψεις των αθλητών και από την συμπεριφορά που πραγματικά παρουσιάζουν στα παιχνίδια (Salminen, Luillonen, & Telama, 1992; Wandzilak και συν., 1988).

Σε συνέπεια με προηγούμενες μελέτες, οι προπονητές αγνοούσαν τις συμπεριφορές τις οποίες παρουσίαζαν. Η βιβλιογραφία στην προπονητική προτείνει πως η προσαρμογή των προπονητικών πρακτικών, συμπεριφορών και επικοινωνίας σύμφωνα με το πλαίσιο και το σκοπό της προπονητικής στα σπορ, αποτελεί την κύρια σπουδαιότητα για την αποτελεσματική προπονητική (Horn, 2008; Chelladurai, 2007). Φυσικά η ανάπτυξη της αυτογνωσίας της δικής τους προπονητικής συμπεριφοράς από τους προπονητές, είναι το πρώτο βήμα για αποτελεσματική προπονητική. Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας ήταν σε συμφωνία επίσης με τα αποτελέσματα των Smith και Smoll (1997), οι οποίοι ανέφεραν πως οι προπονητές είναι απληροφόρητοι σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά τους. Επίσης

πρότειναν πως τα προπονητικά προγράμματα παρέμβασης θα έπρεπε να εστιάζουν περισσότερο στην γνώση των προπονητών σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται στο γήπεδο και παρότρυναν τους προπονητές να εξετάσουν τις συνέπειες της συμπεριφοράς των στους νεαρούς αθλητές.

Οι Kenow & Williams (1999) πρότειναν πως εάν οι στόχοι, η προσωπικότητα και τα πιστεύω ενός αθλητή, είναι σε συμφωνία με αυτά του προπονητή του, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο θα παράγει πιθανώς θετική διαπροσωπική ατμόσφαιρα. Αντίθετα, εάν υπάρχει κάποια ασυμβατότητα, τότε ορισμένες ψυχολογικές ανάγκες για τον αθλητή δεν πληρούνται και ο αθλητής είναι περισσότερο πιθανό να αξιολογήσει την συμπεριφορά του προπονητή του αρνητικά. Ίσως αυτό συνέβη επειδή κάποιοι αθλητές ήταν ασυμβίβαστοι με τα πιστεύω των προπονητών τους και, όπως οι Kenow & Williams επεσήμαναν, οι αθλητές της καλαθοσφαίρισης που ανέφεραν μεγαλύτερη συμβατότητα με τον προπονητή τους αντιλαμβάνονταν και αξιολογούσαν την προπονητική συμπεριφορά λιγότερο αρνητική και περισσότερο υποστηρικτική και συναισθηματικά ήρεμη, συγκρινόμενοι με τους αθλητές που ανέφεραν χαμηλή συμβατότητα με τον προπονητή τους. Ένας άλλος λόγος πιθανόν να είναι ότι οι αθλητές αντιλαμβάνονταν τις προπονητικές συμπεριφορές περισσότερο αρνητικές, όταν ο προπονητής τους αποτύγχανε να τους παρέχει εξατομικευμένη μεταχείριση (Anshel & Straub, 1991)

Ο Bauer (2009) διαπίστωσε πως οι αθλητές, επικοινωνιακά, ήταν περισσότερο ευαίσθητοι στις αρνητικές οδηγίες, από όλες τις κατηγορίες συμπεριφοράς του CBAS. Ίσως αυτός να είναι και ένας άλλος λόγος εξήγησης αρκετών διαφορών που προέκυψαν μεταξύ αθλητών-προπονητών. Πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι επειδή στους αθλητές δεν αρέσει ο τρόπος συμπεριφοράς του προπονητή τους, να πιστεύουν ότι συμβαίνει συχνότερα απ' ότι πραγματικά γίνεται.

Η ηλικία του δείγματος των επαγγελματιών αθλητών ήταν μεταξύ 20 με 35 ετών. Η διαφορά ηλικίας, θα μπορούσε να είναι ένα πιθανός παράγοντας που επηρεάζει την αντίληψη σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά. Ίσως οι επαγγελματίες προπονητές συμπεριφερόταν διαφορετικά στους νεαρότερους αθλητές απ' ότι στους μεγαλύτερους σε ηλικία. Εξάλλου, ευρήματα από μια πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα κατέδειξαν πως στην καλαθοσφαίριση, οι άντρες επικεφαλής προπονητές ήταν περισσότερο υποστηρικτικοί με

τους εμπειρότερους αθλητές (Λεμονίδης και συν., υπό δημοσίευση). Οι αθλητές στην ίδια ομάδα μπορεί να έχουν διαφορετική αντίληψη για την συμπεριφορά του προπονητή τους στις προπονήσεις και στους αγώνες. Ο Zourbanos και συν. (2010) βρήκαν πως η υποστηρικτική προπονητική συμπεριφορά ήταν θετικά συσχετισμένη με τον θετικό αυτοδιάλογο σε ένα δείγμα αθλητών, αλλά σε ένα άλλο δείγμα αθλητών βρήκαν ότι η αρνητική προπονητική συμπεριφορά ήταν αυτή που ήταν συσχετισμένη με το θετικό αυτοδιάλογο. Η ερμηνεία τους ήταν πως αυτό οφείλεται στη διαφορετική ηλικία και στο διαφορετικό είδος αθλήματος που επηρεάζει την αντίληψη στην προπονητική συμπεριφορά.

Ο Shaver (1975) και πιο πρόσφατα οι Smith, Smoll, και Cumming (2007) ισχυρίζονται πως ο τρόπος που ένα πρόσωπο εκλαμβάνει την συμπεριφορά είναι πιο σημαντικός και από την ίδια την πραγματική συμπεριφορά. Επίσης ο Smith και συν. αναφέρουν ότι η ανατροφοδότηση και η προπονητική συμπεριφορά μπορεί να έχουν επίδραση στην αθλητική απόδοση και στις αντιλήψεις των αθλητών. Επιπρόσθετα, η προπονητική συμπεριφορά έχει μια σημαντική επίδραση όχι μόνο στην αθλητική απόδοση αλλά επίσης στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των αθλητών (Horn, 2008).

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε κάποια στοιχεία που επιβεβαιώνουν προηγούμενα ευρήματα, γεγονός που υποδηλώνει πως οι περισσότερες διαφορές – όσον αφορά την αντίληψη της προπονητικής συμπεριφοράς - μεταξύ αθλητών και των προπονητών τους, ήταν στις τεχνικές οδηγίες μετά από λάθη, στην επιβράβευση μετά από καλές προσπάθειες, στην οργάνωση της προπόνησης και στην αγνόηση των λαθών. Οι προπονητές δεν πρέπει να υποθέτουν πως ορισμένες προπονητικές συμπεριφορές που παρουσιάζουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις, έχουν την ίδια απήχηση σε όλους τους αθλητές τους. Οι προπονητές επίσης πρέπει να είναι ενήμεροι για το επίπεδο του άγχους και της εμπιστοσύνης ατομικά των αθλητών τους, καθώς και για το βαθμό ταύτισης των δικών των στόχων με των αθλητών τους (Kenow & Williams, 1992). Οι προπονητικές συμπεριφορές πρέπει να ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές στις ανάγκες των αθλητών με ένα κατάλληλο φάσμα προσεγγίσεων. Εάν στην προπόνηση, το στυλ της συμπεριφοράς του προπονητή είναι τέτοιο ώστε ο τρόπος σκέψης του, να εκλαμβάνεται από τον αθλητή ως επιβαλλόμενος, τότε ο αθλητής κρατά αρνητική στάση και θα πρέπει ο προπονητής να το ελέγξει. Ο τρόπος συμπεριφοράς του

προπονητή θα πρέπει να είναι ευθυγραμμισμένος με τις ανάγκες των αθλητών του (Cushion, 2010).

Από τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης στις επαγγελματικές ομάδες (πίνακας 7) φάνηκε πως η κατανομή της εμφάνισης των συμπεριφορών στις 12 κατηγορίες του οργάνου έχει αρκετά κοινά στοιχεία με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Οι οδηγίες και η ενθάρρυνση/ενίσχυση φάνηκε πως αποτέλεσαν το μεγαλύτερο κομμάτι της προπονητικής συμπεριφοράς σύμφωνα με ερευνητές οι οποίοι εξήγαγαν τα αποτελέσματά τους εφαρμόζοντας το CBAS (Curtis, Smith & Smoll, 1979; Conroy & Coatsworth, 2004; Nicaise και συν., 2007; Smith και συν., 1990, 1983, 1979, 1978) αλλά και συναφή όργανα συστηματικής παρατήρησης (Bloom και συν., 1999; Lacy και συν., 1985, 1990; Langsdorf, 1979). Το ποσοστό σε όλες τις παραπάνω έρευνες των κατηγοριών που αντιπροσωπεύουν οδηγίες και ενθάρρυνση/ενίσχυση είναι το 63.3% (± 12.3) των παρατηρούμενων προπονητικών συμπεριφορών. Σε μια έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα σε μικρές ηλικίες καλαθοσφαίρισης, παρατηρήθηκε, μέσω συστηματικής παρατήρησης με το CBAS, ποσοστό 76.4% στις ίδια κατηγορίες συμπεριφορών (Tzioumakis και συν., 2009). Στην παρούσα έρευνα το ποσοστό των ανωτέρω κατηγοριών αποτελεί αντιπροσωπεύει το 76.84 % (± 11.5). Υπάρχει συμφωνία με τις προηγούμενες έρευνες.

Σε παρόμοιες έρευνες που έγιναν, όπου εξετάστηκε η προπονητική συμπεριφορά έμπειρων προπονητών, βρέθηκαν υψηλά ποσοστά οδηγιών στους αθλητές-τριες (Bloom και συν., 1999; Tharp & Gallimore, 1976). Το ίδιο όμως παρατηρήθηκε και σε έρευνες όπου συμμετείχαν λιγότεροι έμπειροι προπονητές-τριες, όπου οι ίδιοι οι αθλητές επέλεξαν να προπονούνται μαζί τους γιατί τους θεωρούσαν καλύτερους προπονητές και δασκάλους (Smith & Smoll, 1991). Οι αθλητές προτιμούν τις συχνές τεχνικές οδηγίες καθώς έτσι εγκαθιδρύεται ο ρόλος του προπονητή-τριας ως δασκάλου, ικανοποιείται η ανάγκη για επίτευξη υψηλής επίδοσης στην προπόνηση και στον αγώνα και η προπονητική διαδικασία εστιάζει στην αποκόμιση διασκέδασης και μάθησης καθώς οι αθλητές-τριες ενθαρρύνονται να επικεντρωθούν σε ό,τι θετικό κατόρθωσαν να πετύχουν στο παρόν αλλά και στο μέλλον και όχι στα λάθη τα οποία έκαναν (Smith & Smoll, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως εκτός των παραπάνω κατηγοριών, στους επαγγελματίες προπονητές, η οργάνωση καταλαμβάνει μεγάλο ποσοστό στο σύνολο των

κατηγοριών των συμπεριφορών με 14.5%. Στην έρευνα του Tzioumakis και συν., (2009) το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 9.33%. Η κατηγορία αυτή, στις επαγγελματικές ομάδες, διαφέρει συγκρινόμενη με τις προπονήσεις στις μικρές ηλικίες και με λιγότερο έμπειρους προπονητές. Παρατηρήθηκαν πολλές συμπεριφορές που αφορούσαν την οργάνωση της προπόνησης. Πριν την έναρξη της προπόνησης οι επικεφαλής προπονητές συζητούσαν με τους βοηθούς τους τα περιεχόμενα, τη δομή της προπόνησης καθώς και τα στοιχεία που έπρεπε να εστιάσουν. Η προπόνηση είχε σχεδιαστεί πολύ καλά και είχε υπολογιστεί και η παραμικρή λεπτομέρεια. Έτσι, επόμενο ήταν να παρατηρηθεί μεγάλος αριθμός τέτοιων συμπεριφορών.

Η κατηγορία στην οποία σημειώθηκε η μικρότερη συχνότητα εμφάνισης ήταν η διατήρηση ελέγχου. Στη διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης βέβαια, ελάχιστα περιστατικά συνέβησαν ώστε να απαιτηθεί η παρέμβαση του προπονητή για να διατηρηθεί η τάξη και ο έλεγχος στην προπόνηση. Βέβαια, στο ανώτερο αυτό επίπεδο, οι αθλητές είναι επαγγελματίες και γνωρίζουν πως απαιτείται να είναι συγκεντρωμένοι στη διάρκεια της προπόνησης. Ένας άλλος λόγος που πιθανά δεν παρατηρήθηκαν τέτοια περιστατικά, μπορεί να ήταν το γεγονός της ύπαρξης του παρατηρητή και της καταγραφής της προπόνησης. Όσο και αν ελαχιστοποιήθηκαν οι ερευνητικές απειλές (με την τοποθέτηση ασύρματου καταγραφέα φωνής στην τσέπη του προπονητή και τη μακρινή λήψη βίντεο) και όσο συνηθισμένοι κι αν ήταν οι αθλητές στην παρουσία βιντεοκάμερας στις προπονήσεις τους, εντούτοις η παρουσία και μόνο του παρατηρητή, δεν παύει να αποτελεί ένα πιθανό αίτιο τροποποίησης της συμπεριφοράς των αθλητών. Εκτός όμως της διατήρησης ελέγχου, σημαντική είναι η αμέσως επόμενη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς. Η ενθάρρυνση μετά από λάθος, είναι η κατηγορία με την ελάχιστη εμφάνιση στις κατηγορίες προπονητικής συμπεριφοράς με ποσοστό 0.84% του συνόλου των κατηγοριών συμπεριφοράς. Οι προπονητές στο επαγγελματικό επίπεδο, δεν παρέχουν ενθάρρυνση στους αθλητές τους, μετά από κάποιο λάθος που κάνουν. Ίσως με τον τρόπο αυτό, θέλουν να εντείνουν την προσοχή των αθλητών τους στο να περιορίσουν τα λάθη τους.

Απομονώνοντας τις δυο αντιδραστικές συμπεριφορές στους πίνακες 8 και 9, φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι επαγγελματίες προπονητές, όταν γίνεται μια καλή προσπάθεια και όταν γίνεται κάποιο λάθος. Μετά από μια καλή ενέργεια του αθλητή οι προπονητές έδιναν ενθάρρυνση σε ποσοστό 88.9%, ενώ η έλλειψη ενίσχυσης εμφανιζόταν σε

ποσοστό 11.1%. Φαίνεται λοιπόν πως στο επαγγελματικό επίπεδο, οι προπονητές επιβραβεύουν τους αθλητές τους και μάλιστα σε πολύ υψηλό ποσοστό. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, και στην έρευνα που έγινε στον John Wooden (Tharp και Gallimore, 1976) διαπιστώνεται πως οι προπονητές της παρούσης έρευνας, διαφέρουν με τον μεγάλο Αμερικάνο δάσκαλο, ο οποίος σπάνια χρησιμοποιούσε θετικές εκφράσεις στην προπόνησή του. Σε μια προηγούμενη έρευνα που έγινε, διαπιστώθηκε πως οι αθλητές αδιαφορούσαν για τους προπονητές οι οποίοι ήταν “happy talkers” και ως επί το πλείστον φερόταν ως “cheerleaders” μετά τις καλές προσπάθειες (Thompson, 2003). Από τους 10 προπονητές που παρατηρήθηκαν συστηματικά, μόνο ο προπονητής της τέταρτης ομάδας δεν επιβράβευε τόσο συχνά τις καλές προσπάθειες των αθλητών του. Ο συγκεκριμένος, σε συζήτηση που ακολούθησε με τον παρατηρητή, ισχυρίστηκε πως “*δε χρειάζεται να παίρνουν τόσο συχνά θετική ενθάρρυνση οι αθλητές, επειδή απλά κάνουν σωστά τη δουλειά τους. Είναι μέσα στα καθήκοντά τους*”.

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι προπονητές αντιμετώπιζαν τα λάθη των αθλητών τους, η κατηγορία η οποία κυριάρχησε ήταν η τεχνική οδηγία, με ποσοστό 62.1%. Δεύτερη, σε συχνότητα εμφάνισης κατηγορία, ήταν η αγνόηση του λάθους. Αν και ορισμένοι προπονητές παραδέχτηκαν πως κάποιες φορές αγνοούσαν τα λάθη των αθλητών, και μάλιστα ηθελημένα – όπως δήλωσαν μερικοί - επειδή δεν ήθελαν να διακόπτουν συνεχώς το ρυθμό της προπόνησης, εντούτοις σε γενικές γραμμές πίστευαν πως μετά από κάποιο λάθος, έδιναν τις απαραίτητες οδηγίες και δεν το αγνοούσαν. Η συστηματική παρατήρηση όμως έδειξε τη συμπεριφορά αυτή να εμφανίζεται με μεγάλο ποσοστό, 18%. Εξάλλου και από τον πίνακα 5 φαίνεται πως οκτώ στους 12 προπονητές, έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους αθλητές τους στην κατηγορία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Οι επαγγελματίες λοιπόν προπονητές αγνοούν τα λάθη των αθλητών τους σε αρκετά μεγάλο ποσοστό. Οι υπόλοιπες τρεις κατηγορίες αντίδρασης στα λάθη, εμφανίστηκαν με παρόμοια ποσοστά και σε μικρή συχνότητα εμφάνισης.

Για να γίνει εφικτή η σύγκριση των παρατηρήσιμων συμπεριφορών από τη συστηματική παρατήρηση (κάνοντας χρήση του CBAS), με τις αντιλήψεις των προπονητών και των αθλητών τους (συμπληρώνοντας τα κλιμάκια αυτοαναφοράς CBAS-PBS), μετατράπηκαν οι συχνότητες εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς, σε κλίμακα τύπου Likert. Η

αντιστοιχία αυτή κρίθηκε αναγκαία, για να μπορεί να γίνει η σύγκριση μεταξύ του ανεξάρτητου παρατηρητή, των προπονητών και των αθλητών, σχετικά για την προπονητική συμπεριφορά. Ο περιορισμός της παρούσης μετατροπής έγκειται στο γεγονός πως δεν μπορεί να εφαρμοστεί για όλες τις κατηγορίες συμπεριφοράς, παρά μόνο για τις δυο αντιδραστικές συμπεριφορές, καθώς απαιτείται κάποιο ερέθισμα ώστε να υπάρξει η ανάλογη συμπεριφορά από τον προπονητή και να μπορέσει να ενταχθεί σε ποσοστό επί τοις εκατό (%). Αφού λοιπόν πρώτα έγινε η διαδικασία της αντιστοιχίας των παρατηρήσιμων προπονητικών συμπεριφορών, από τη συστηματική παρατήρηση, στη συνέχεια έγινε η συσχέτιση με τις αντιλήψεις των αθλητών και των ίδιων των προπονητών, από τα κλιμάκια αυτοαναφοράς.

Αξιοσημείωτα αποτελέσματα προέκυψαν στην κατηγορία προπονητικής συμπεριφοράς “*θετική ενίσχυση*”, όπου παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ παρατήρησης και αθλητών. Η παρατήρηση έδειξε πως οι προπονητές χρησιμοποιούσαν θετική ενθάρρυνση μετά από καλή προσπάθεια, συχνότερα απ’ ότι οι παίκτες αντιλαμβανόταν. Επίσης σημαντική στατιστική διαφορά παρατηρήθηκε στην κατηγορία προπονητικής συμπεριφορά “*έλλειψη ενίσχυσης*”, μεταξύ παρατήρησης και αθλητών. Οι αθλητές αντιλαμβανόταν πως ο προπονητής τους “*σπάνια έως μερικές φορές*” δεν τους επιβράβευε για την καλή τους προσπάθεια, ενώ η παρατήρηση έδειξε πως αυτό δεν συνέβαινε “*σχεδόν ποτέ*”. Πιθανή εξήγηση για τα δυο παραπάνω ευρήματα να είναι πως οι αθλητές προτιμούν να τους δίνει ο προπονητής τους περισσότερη θετική ενίσχυση και να μην αγνοεί τις καλές τους προσπάθειες. Ίσως δεν τους άρεσε η αγνόηση της καλής προσπάθειας και πίστευαν ότι γινόταν συχνότερα απ’ ότι έδειξε η παρατήρηση. Η μικρή συχνότητα εμφάνισης της κατηγορίας αυτής που φάνηκε από το βίντεο, ίσως να την αντιλαμβανόταν μεγαλύτερη στο μυαλό τους οι αθλητές, επειδή δεν τους ήταν ευχάριστη. Επιβεβαιώνεται λοιπόν το συμπέρασμα των Shaver (1975) και Smith και συν., (2007) πως πιο σημαντικό είναι ο τρόπος που εκλαμβάνει το άτομο μια συμπεριφορά, παρά η ίδια η συμπεριφορά.

Στην κατηγορία “*ενθάρρυνση μετά από λάθος*”, οι αθλητές και οι προπονητές τους συμφωνούν πως η ενθάρρυνση δινόταν μετά από λάθη “*μερικές φορές έως αρκετά συχνά*”, ενώ στην παρατήρηση αυτή η προπονητική συμπεριφορά καταγράφηκε ελάχιστες φορές, “*σχεδόν ποτέ*”, όπως προέκυψε από την τυποποίηση στην αντιστοιχία της κλίμακας. Το εύρημα αυτό είναι αρκετά παράδοξο. Η παρατήρηση δεν κατέγραψε τέτοιες συμπεριφορές με

τη συχνότητα την οποία θεώρησαν ότι συνέβαινε οι αθλητές και οι προπονητές. Η πιο πιθανή εξήγηση είναι ότι αθλητές και προπονητές, δεν είχαν στο μυαλό τους τις συμπεριφορές του προπονητή εκείνες τις τρεις προπονήσεις όπου έγινε η συστηματική παρατήρηση, αλλά τις προπονητικές συμπεριφορές και από άλλες ημέρες. Αντίθετα, στην κατηγορία “*τεχνική οδηγία μετά από λάθος*” δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αθλητών, προπονητών και παρατήρησης. Και οι τρεις συμφώνησαν πως οι προπονητές μετά από λάθη, έδιναν τεχνική οδηγία “*αρκετά έως πολύ συχνά*”. Σχετικά με την κατηγορία συμπεριφοράς “*τιμωρία*”, οι αθλητές και οι προπονητές τους, συμφωνούν πως ο προπονητής “*σπάνια*” τιμωρεί τους αθλητές μετά από λάθη, ενώ στην παρατήρηση αυτή η προπονητική συμπεριφορά καταγράφηκε ελάχιστες φορές, “*σχεδόν ποτέ*”. Όμοια και στην κατηγορία συμπεριφοράς “*σωφρονιστική τεχνική οδηγία*”, οι αθλητές και οι προπονητές τους, συμφωνούν πως οι προπονητές “*σπάνια*” διόρθωναν τα λάθη με τρόπο προσβλητικό προς τους αθλητές, ενώ στην παρατήρηση αυτή η προπονητική συμπεριφορά δεν καταγράφηκε “*σχεδόν ποτέ*”. Στατιστικά μπορεί να είναι εμφανίζεται σημαντική η διαφορά μεταξύ παρατήρησης-αθλητών και παρατήρησης-προπονητών, ουσιαστικά όμως το “*σχεδόν ποτέ*” με το “*σπάνια*” δεν απέχουν τόσο πολύ. Όσον αφορά την κατηγορία συμπεριφοράς “*αγνόηση λάθους*”, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αθλητών, προπονητών και παρατήρησης. Και οι τρεις συμφωνούν πως οι προπονητές “*σχεδόν ποτέ έως σπάνια*” αγνοούσαν τα λάθη των αθλητών του.

Προπονητική συμπεριφορά καταξιωμένου προπονητή

Παγκοσμίως, υπάρχουν ελάχιστες ερευνητικές προσπάθειες καταξιωμένων προπονητών. Ο καταξιωμένος προπονητής, είναι ένας προπονητής που επιβραβεύει πολύ συχνά τις καλές προσπάθειες των παικτών του. Σχεδόν ποτέ δεν αγνοεί τα λάθη τους, δίνει πολύ συχνά οδηγίες για αυτά, μερικές φορές τους τιμωρεί και λέει ή κάνει κάτι που πληγώνει τα αισθήματα των αθλητών, μερικές φορές διορθώνει ένα λάθος με δυσάρεστο (προς τον αθλητή) τρόπο και δεν παρέχει ενθάρρυνση σε μεγάλο βαθμό μετά από τα λάθη. Αντίθετα, ενθαρρύνει αρκετά έως πολύ συχνά στη διάρκεια της προπόνησης και δίνει σχεδόν πάντα οδηγίες. Έχει σχεδόν πάντα τον έλεγχο της ομάδας του, δεν επιτρέπει ανάρμοστες

συμπεριφορές και φροντίζει πάντα για την οργάνωση. Μερικές φορές έως αρκετά συχνά επικοινωνεί με τους παίκτες του για θέματα άσχετα της προπόνησης.

Ασφαλώς τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να αποτελέσουν οδηγό επιτυχίας για οποιονδήποτε προπονητή που θελήσει να υιοθετήσει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές, καθώς όπως έχει αναφερθεί δεν υπάρχει μια στερεότυπη προπονητική προσωπικότητα ή ομάδα κατηγοριών συμπεριφοράς που να οδηγούν στην επιτυχία στην προπονητική (Markland & Martinek, 1988). Η μελέτη αυτή θα είναι χρήσιμη, καθώς παρουσιάζει χαρακτηριστικά της προπονητικής συμπεριφοράς, ενός καταξιωμένου προπονητή και οι πληροφορίες αυτές θα είναι χρήσιμες σε ερευνητές ώστε να σχεδιάζουν αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης προπονητών.

VII. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε συμφωνία με προηγούμενα ευρήματα μελετών (Smith και συν., 1978; Wandzilak και συν., 1998) τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα φανερώνουν πως οι επαγγελματίες προπονητές που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα είχαν περιορισμένη αυτογνωσία σχετικά με την προπονητική τους συμπεριφορά. Το γεγονός αυτό επιδρά αρνητικά στην κατανόηση της επίδρασης που έχει η συμπεριφορά τους επάνω στις γνώσεις των αθλητών τους, στα συναισθήματά τους και κυρίως στην αθλητική τους απόδοση. Επομένως, τα συγκεκριμένα ευρήματα της παρούσης έρευνας είναι ενδιαφέροντα για δυο λόγους: α) παρέχουν ενδείξεις για την προπονητική αποτελεσματικότητα από ένα διαφορετικό επίπεδο, της ανώτατης κατηγορίας, των επαγγελματιών και β) δίνουν ερεθίσματα για το σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων εκπαίδευσης προπονητών, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία περισσότερο αποτελεσματικών προπονητών και ενδεχομένως στην αύξηση της αθλητικής απόδοσης στο ανώτατο επίπεδο των σπορ, το οποίο είναι και το ζητούμενο.

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας επίσης υποδεικνύουν την άποψη ότι οι επαγγελματίες προπονητές θα έπρεπε να συζητήσουν με τους αθλητές τους καθώς και με τους βοηθούς τους, ζητήματα σχετικά με την αντίληψη της προπονητικής συμπεριφοράς, προκειμένου να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους.

Σχετικά με τις συμπεριφορές των επαγγελματιών προπονητών, τα σημεία που πρέπει να τονιστούν είναι η πολύ συχνή επιβράβευση που δίνεται στις καλές προσπάθειες καθώς και η αυξημένη οργάνωση που επικρατεί στις επαγγελματικές ομάδες.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσης έρευνας θα προσθέσουν στοιχεία στην βελτίωση των προπονητών και συγκεκριμένα στην διαπροσωπική αποτελεσματικότητα αυτών, όταν δουλεύουν με τους αθλητές, και θα συνεισφέρουν περισσότερο στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των προπονητών.

Η διαδικασία της αντιστοιχίας των παρατηρήσιμων χαρακτηριστικών θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια σύγκρισης των αποτελεσμάτων μικτών προσεγγίσεων μέτρησης στο πεδίο της έρευνας στην προπονητική. Έτσι θα μπορούσε να συμβάλει στην προσπάθεια εξαγωγής περισσότερο αξιόπιστων συμπερασμάτων από έρευνες οι οποίες χρησιμοποιούν μικτή μεθοδολογία συλλογής δεδομένων από συστηματική παρατήρηση και ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Με την αντιστοιχία των παρατηρήσιμων χαρακτηριστικών, οι προπονητές θα μπορούν να έχουν μια γνώση της συμπεριφοράς τους από έναν ανεξάρτητο παρατηρητή.

Μελλοντικές προτάσεις

Αναγνωρίζεται πως επιπλέον έρευνα απαιτείται πριν γενικευτούν τα παραπάνω αποτελέσματα. Περαιτέρω μελέτες μαζί με μετρήσεις συστηματικής παρατήρησης, που θα αξιολογούν την προπονητική συμπεριφορά, οι οποίες θα επιτρέψουν στην κατάρτιση οριστικών συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίον ο προπονητής θα επηρεάσει το περιβάλλον, τις αντιλήψεις, την τεχνογνωσία και την αθλητική απόδοση των αθλητών του.

Πρέπει να σημειωθεί το γεγονός πως το δείγμα αποτελούνταν αποκλειστικά από επαγγελματικές ομάδες ανδρών. Είναι πιθανόν ότι οι μετρήσεις σχετικά με την προπονητική συμπεριφορά σε γυναικείες ομάδες να επιδείξουν διαφορετικά αποτελέσματα. Η σύγκριση αντιλήψεων προπονητικής συμπεριφοράς μεταξύ ομάδων διαφορετικού φύλου, θα επέκτεινε τη γνώση στον τομέα της αθλητικής ψυχολογίας.

Επίσης, η σύγκριση των προπονητικών συμπεριφορών σε διαφορετικές αγωνιστικές κατηγορίες θα προσέδιδε ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Θα ήταν ενδιαφέρον να συγκριθούν οι προπονητικές συμπεριφορές σε επαγγελματικές και ερασιτεχνικές ομάδες. Όπως ενδιαφέρον θα ήταν να συγκριθεί η προπονητική συμπεριφορά του ίδιου προπονητή σε διαφορετικές περιόδους (κανονική περίοδος και play-offs).

Τέλος, ενδιαφέροντα στοιχεία πιθανά θα μπορούσε να προσφέρει μια έρευνα σχετικά με τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι προπονητές σε αλλοδαπούς και γηγενείς αθλητές.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abraham, A. & Collins, D. (1998c). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A., & Collins, D. (1998b). Declarative and procedural knowledge assessment in novice and intermediate coaches. *Journal of Sports Sciences*, 16(1), 70.
- Abraham, A. & Collins, D. (1998a). Assessment and development of coach experience: A need to change the direction of research. *Journal of Sports Sciences*, 16(1), 69-70.
- Amorose, A. J. (2007). Coaching effectiveness. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 209-227). Human Kinetics, Champaign, IL.
- Anshel, M. H., & Straub, W. F. (1991). Congruence between players' and coaches' perceptions of coaching behaviors. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 49-65.
- Bauer, J. C. (2009). *The effects of coaching behaviors on motivation in handball players*. Unpublished Thesis, University Maastricht, Maastricht.
- 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. A. (2008). Effective coaching in action: observations of legendary collegiate basketball coach Pat Summitt. *Sport Psychologist*, 22, (pp. 197-211).

- Bennie, A., & O'Connor, D. (2012). Coach-athlete relationships: A qualitative study of professional sport teams in Australia. *International Journal of Sport and Health Science*, 10, 58-64.
- Berk, R. A. (1979). Generalizability of behavioral observations: A clarification of interobserver agreement and interobserver reliability. *American Journal of Mental Deficiency*, 83, 460-472.
- 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.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (1997). Pre- and post-competition routines of expert coaches of team sports. *The Sport Psychologist*, 11, 127-141.
- Brewer, C. J. & Jones, R. L. (2002). A five stage process for establishing valid systematic observation instruments: The case of Rugby Union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 138-159.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Burnett, P. C., & Mc Crindle, A. R. (1999). The relationship between significant others' positive and negative statements, self-talk and self-esteem. *Child Study Journal*, 29(1), 39-48.
- Chelladurai, P. (2007). Leadership in sports. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 113-135). New York: Wiley.
- Chelladurai, P. (2006). *Management of human resources in sport and recreation* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Chelladurai, P. (2005b). *Managing organizations for sport and physical activity: A systems perspective* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Chelladurai, P. (1999). *Human Resource Management in Sport and Recreation*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Chelladurai, P. (1998, July). Purpose of participation, task interdependence and dimensions of leader behavior in sports. *Paper presented at the 2nd International Meeting on Psychology Applied to Sport and Exercise*, University of Minho, Braga, Portugal.
- Chelladurai, P. (1993). Leadership. In R. N. Singer, M. Murphy & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook on Research on Sport Psychology* (pp. 647-671). New York: McMillian.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: *International Journal of Sport Psychology*, 21(4), 328-354.
- Chelladurai, P. (1980). Leadership in sports organizations. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5 (4), 226-231.
- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Department of Management Sciences, Ontario, Canada.
- Chelladurai, P., & Carron, A. V. (1978). *Leadership*. Ottawa: Sociology of Sport Monograph Series, Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation.
- Chelladurai, P. & Riemer, H. (1998). Measurement of leadership in sport. In J. Duba (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 227-253). Morgantown, W.V: Fitness Information Technology.

- Chelladurai, P. & Saleh, S. D. (1980b). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 3, 85-92.
- Chelladurai, P. & Saleh, S. D. (1980a). Dimensions of leadership behavior in sports. Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- 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.
- Connell, J. P. (1980). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 4, 1018-1041.
- Conroy, D. E. (2001 b). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure. The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress, & Coping*, 14, 431-452.
- Conroy, D. E. & Coatsworth, J. D. (2004). The effects of coach training on fear of failure in youth swimmers: A latent growth curve analysis from a randomized, controlled trial. *Applied Development Psychology*, 25, 193-214.
- Conroy, D. E., Willow, J. P. & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Cooper, J., O. (1974). *Measurement and Analysis of Behavioral Techniques*. Columbus, OH: Merrill.
- Coppersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman

- Côté, J. (2002). Coach and peer influence on children's development through sport. In J.M. Silva III & D.E. Stevens (eds), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 520-540). Boston: Allyn & Bacon.
- Côté, J. & Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. In P.R.E. Crocker (Ed.) *Introduction to sport psychology: A Canadian perspective* (pp. 266-294). Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Côté, J., Salmela, J. H. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastic coaches. *The Sport Psychologist*, 10 (3), 247.
- Côté, J., Salmela, J. H., Baria, A., & Russell, S. (1993). Organising and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7, 127-137.
- Côté, J., Salmela, J. H., Trudel, P., Baria, A., Russell, S. & Trudel, P. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17 (1), 1-17.
- Côté, J., Salmela, J. H. & Russell, S. (1995b). The knowledge of high-performance gymnastic coaches. Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9 (1), 65-75.
- Côté, J., Salmela, J. H. & Russell, S. (1995a). The knowledge of high-performance gymnastic coaches. Competition and training considerations. *The Sport Psychologist*, 9 (1), 76-95.
- Côté, J., Yardley, J., Hay, Sedgwick, W. & Baker, J. (1999). An exploratory examination of the Coaching Behavior Scale for Sport. *Avante*, 5 (3), 82-92.
- Côté, J., Young, B., North, J., & Duffy, P. (2007). Towards a definition of excellence in coaching. *International Journal of Coaching Science*, 1, 3-16.

- Coulsen, R. & Cobb, R. (1979). Assessment of a scale to measure generalized expectancy of sport success. *Paper presented at the annual meeting of the American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*. New Orleans, L.A.
- Cruz, J., Bou, A., Ferrandez, J. M., Martin, M., Mondras, J., Monfort, N., & Ruiz, A. (1987). Evaluación conductual de las interacciones entre entrenadores y jugadores de basquet escolar. *Apunts Medicina de l'Esport*, 24, 89-98.
- Cunningham, G., Keiper, P., Sagas, M. & Ashley, F. (2001). Initial reliability of the coaching isomorphism questionnaire for NCAA coaches. *Psychological Reports*, 88, 2, 332-334.
- Curtis, B., Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1979). Scrutinizing the skipper: A study of leadership behaviors in the dugout. *Journal of Applied Psychology*, 64, 4, 391-400.
- Cushion, C. J. (2010). Coach behaviour. In J. Lyle & C. J. Cushion (Eds.), *Sports coaching professionalization and practice* (pp. 243-253). London: Elsevier.
- Cushion, C., Harvey, S., Muir, B. & Nelson, I. (2011) Developing the Coach Analysis and Intervention System (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. *Journal of Sports Sciences*, 30 (2) 201-216
- Cushion, C. & Jones, R. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24, 4, 354-376.
- Darst, P. W., Mancini, V. H. & Zakrajsek, D. B. (1983). *Systematic observation instrumentation for physical education*, Champaign, IL: Leisure Press.
- Darst, P. W., Zakrajsek, D. B., & Mancini, V. H. (1989). *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.

- DeMarco, G., Mancini, V. & West, D. (1997). Reflections on change: A qualitative analysis of a baseball coach's behavior. *Journal of Sport Behavior*, 20, 2, 135-163.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case of greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (1994). A goal perspective theory of meaning and motivation in sports. In S. Serpa (Ed.). *International perspectives on sport and exercise psychology* (pp. 127-148). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Durand-Bush, N. (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.
- Everitt, B. S. (1994). *Statistical methods for medical investigations* (2nd Edition). NY: Halsted Press.
- Ewing, M. E., Seefeldt, V. D. & Brown, T. P. (1997). Role of organized sport in the education and health of American children and youth. In A. Poinsett (ed.), *The role of Sports in Youth Development* (pp. 1-157). New York: Carnegie Corporation.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. NY: Wiley.
- Franks, I. M. (1993). The effects of experience on the detection and location of performance differences in a gymnastic technique. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 227-231.
- Franks, I. M. & Miller, G. (1991). Training coaches to observe and remember. *Journal of Sports Sciences*, 9, 285-97.
- Franks, I. M. & Miller, G. (1986). Eyewitness testimony in sport. *Journal of Sport Behavior* 9, 39-45.

- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (2004a). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (4), 388-399.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (2000). Validation of the Coaching Model (CM) in a team sport context. *International Sports Journal*, 4 (2), 120-128.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behaviour*, 22(2), 234-250.
- Gilbert, W. D., Trudel, P. & Haughian, L.P (1999). Interactive decision making factors considered by coaches of youth ice-hockey during games. *Journals of Teaching in Physical Education*, 18, 290-311.
- Griffith, C. (1928). *Psychology of athletics*. . New York: Scribners.
- Griffith, C. (1926). *Psychology of coaching*. New York: Scribners.
- Griffith, C. (1925). *Psychology and its relation to athletic competition*. American Physical Education Review, 30, 193-199.
- Hardy, C. J., & Crace, R. K. (1991). Social support within sport. *Sport Psychology Training Bulletin*, 3, 1-8.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 1, 87-97.
- Hartmann, D. P. (1977). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 103-116.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, May, 26-34.

- Hoge, R. D. (1985). *The validity of direct observation measures of pupil classroom behavior*. *Review of Educational Research*, 55, 469-483.
- Hops, H., Davis, B. & Longoria, N. (1995). Methodological issues in direct observation: Illustrations with the living in familial environments (LIFE) coding system. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 193-203.
- Horn, T. S. (2008). Coaching Effectiveness in the Sport Domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (3rd ed., pp.239-268). Champaign, IL: Human Kinetics
- Horn, T. S. (2002). Coaching Effectiveness in the Sport Domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (2nd ed., pp.319-354). Champaign, IL: Human Kinetics
- Horn, T. S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 174-186.
- Horn, T. S. (1984). Expectancy effects in the interscholastic athletic setting: Methodological concerns. *Journal of Sport Psychology*, 6, 60-76.
- House, R. (1971). *A path-goal theory of leader effectiveness*. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- Jambor, J. J. & Zhang, J. (1997). Investigating leadership, gender, and coaching level using the revised leadership scale for sport. *Journal of Sport Behavior*, 20, 3, 313-322.
- Jones, R. L., Armour, K. & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory*. London: Routledge.
- Jones, R. L., Armour, K. & Potrac, P.(2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society*, 8 (2), 213-229.

- Jones, D. F., Housner, L. D. & Kornspan, A. S. (1997). Interactive decision making and behavior of experienced and inexperienced basketball coaches during practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 454-468.
- Kazdin, A. E. (1977). Artifact, bias, and complexity of assessment: The ABCs of reliability. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 1,141-150.
- Kenow, L. J. & Williams, J. M. (1999). Coach-athlete compatibility and athletes perceptions of behaviours. *Journal of Sport Behavior*, 22 (2), 251-260.
- Kenow, L. J. & Williams, J. M. (1993). Factor structure of the coaching behavior questionnaire and its relationship to anxiety and self-confidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (Supplement), 15, S45.
- Kenow, L. J. & Williams, J. M. (1992). Relationship between anxiety, self-confidence, and evaluation of coaching behaviours. *The Sport Psychologist*, 6, 344-357.
- Kimiecik, J., & Gould, D. (1987). Coaching psychology: The case of James “Doc” Counsilman. *The Sport Psychologist*, 1, 350-358.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Huntington, New York. Krieger Publishing.
- Krane, V., Eklund, R. C., & McDermott, M. (1991). Collaborative action research and behavior coaching intervention: A case study. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 119-147.
- 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* (2nd ed.).

- Lacy, A. C. & Darst, P. W. (1985). Systematic observation of behaviours of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 256-270.
- Lacy, A. C. & Darst, P. W. (1984). Evolution of a systematic observation instrument: The ASU observation instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(3), 59-66.
- Lacy, A. C. & Goldston, P. D. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13 (1), 29-40.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Langenbucher, J., Labouvie, E. & Morgenstern, J.(1996). Methodological developments: Measuring diagnostic agreement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1285-1289.
- Langley, D. (1997). Exploring student skill learning: a case for investigating subjective experience, *Quest*, 49, 142-160.
- Langsdorf, E. V. (1979). *A systematic observation of football coaching behavior in a major university environment*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe.
- Lee, A., Keh, N., & Magill, R. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.
- Lemonidis, N., Bebetos, E., Tzioumakis, I., Michalopoulou, M., Karypidis, A. & Gourgoulis, V. (in press). Perceptions of coaching behaviors of male and female basketball players. *Sport & Society*.

- Locke, L.F. (1982). *Research on teaching physical activity: A modest celebration*. Paper presented at the VIIth Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation, and Dance, Brisbane, Australia.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Markland, R., & Martinek, T. J. (1988). Descriptive Analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 22-33.
- Martens, R. (1997). *Successful coaching* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R. Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Maslovat, D. & Franks, I., M. (2008). The need for feedback. In Hunghes M. & Franks, I. M. (Eds), *The Essentials of Performance Analysis. An Introduction*. (pp. 1-7). London, Routledge.
- McDermott, P. A. (1988). Agreement among diagnosticians or observers: Its importance and determination. *Professional School Psychology*, 3, 225-240.
- Mechikoff, R. A., & Kozar, B. (1983). *Sport psychology: The coaches' perspective*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois J. & Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13, 319-337.

- Partridge, D. & Franks, I. M. (1996). Analysing and modifying coaching behaviors by means of computer aided observation. *Physical Educator*, 53 (1), 8-24.
- Portac, P., Brewer, C., J., Jones, R. L., Armour, K. & Hoff, J. (2000). Towards a holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52, 186-199.
- Portac, P. & Jones, R. L. (1999). The invisible ingredient in coaching knowledge: A case for recognizing and researching the social component. *Sociology of Sport Online*, 1(2), 1-5.
- Portac, P., Jones, R. L., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': The coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7(2).
- Potrac, P., Jones, R. L., & Cushion, C. J. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer. A preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8, 33-49. doi: 10.1080/14660970600989509
- Rejeski, W. J., Darracott, C. & Hutslar, S. (1979). Pygmalion in youth sport: A field study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 4, 311-319.
- Riemer, H. & Chelladurai, P. (1998). Development of the athlete satisfaction questionnaire (ASQ). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 127-156.
- Salminen, S., Luikkonen, J., & Telama, R. (1992). The differences in coaches' and athletes' perception of leader behaviour of Finnish coaches. In T. Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: Moving towards excellence* (pp. 517-522). London: E. & F.N. Spon.
- Shaver, K.J. (1975). *An introduction to attribution processes*. Cambridge, MA : Winthrop.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (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.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. (2002). *Way to Go, Coach! A Scientifically-proven Approach to Coaching Effectiveness* (2nd ed.). Portola Valley, CA: Warde.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. (1997). Coaching the coaches: Youth sports as a scientific and applied behavioral setting. *Current Directions in Psychological Science*, 6 (1), 16-21.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1991). Behavioral research and intervention in youth sports. *Behavior therapy*, 22 (3), 329-344.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: a field study of self-enhancement processes. *Developmental psychology*, 26 (6), 987-993.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. (1989). Leadership behaviors in sport: a theoretical model and research paradigm. *Journal of applied social psychology*, 19 (18), 1522-1551.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. (1983). Psychological stress in youth sports: Sources, effects and intervention strategies. In N.J. Smith (Ed.) *Sports Medicine: Health care for young athletes*. Evanston, IL: American Academy of Pediatrics.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. (1980). Techniques for improving self-awareness of youth sports coaches. *Journal of physical education and recreation*, 51 (2), 46-49.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1978). Coaching behaviors in little league baseball. In F. L. Smoll and R. E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, DC: Hemisphere Publishing.

- Smith, R. E., Smoll, F.L. & Christensen, D. S. (1996). Behavioural assessment and interventions in youth sports. *Behavior modification*, 20 (1), 3-44.
- Smith, R. E., Smoll, F.L. & Cumming, S., P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: a cognitive - behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1 (1), 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Curtis, B. (1978). Coaching behaviors in little league baseball. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sport*. Washington DC: Hemisphere.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Hunt E. (1977b). Training manual for the Coaching Behavior Assessment System. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 7:2. (Ms. No 1406).
- Smith, R. E., Smoll, F. L. & Hunt E. (1977a). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research quarterly*, 48 (2), 401-407.
- Smith, R. E., Zane, N. S., Smoll, F. L. & Coppel, D. B. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 15, 208-214.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., & Hunt, E. (1974). Methodological procedures in the behavioral assessment of amateur coaches in youth programs. (*Paper presented at the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity Conference*, Anaheim, Cal.).

- Suen, H. K. & Lee, P. S. (1985). Effects of the use of percentage agreement on behavioral observation reliabilities: A reassessment. *A Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7, 221-234.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology today*, 9 (8), 75-78.
- Thompson, J. (2003). *The double-goal coach*. New York: Harper-Collins.
- Trudel, P., Cote J. & Bernard, D. (1996). Systematic observation of youth ice hockey coaches during games. *Journal of Sport Behavior*, 19 (1), 50-65.
- Trudel, P., Gilbert, W. D., & Trochon, F. V. (2001). The use of video in semiotic construction of knowledge and meaning in sport pedagogy. *International Journal of Applied Semiotics*, 2 (1-2), 89-112.
- Trudel, P., Haughian, L. P. & Gilbert, W. D. (1996). L'utilisation de la technique de rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des Sciences de l'éducation*, 22 (3), 503-522.
- Tzioumakis, Y., Michalopoulou, M., Aggelousis, N., Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2009). Youth coaches behavior assessment through systematic observation. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 7 (3), 344-354.
- Tzioumakis, Y., Michalopoulou, M., Barbas, I., Karamanis, E. (2011). Perceived coaching behaviors in Wrestling. *International Journal of Wrestling Science*, 1 (2), 54-58.
- Van der Mars, H. (1989c). Observer Reliability: Issues and Procedures. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.). *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed., pp. 53-79). Champaign, III: Human Kinetics.

- Van der Mars, H. (1989a). Systematic observation: An introduction. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.). *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed., pp. 3-17). Champaign, III: Human Kinetics.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M., & Petitpas, A. J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' match performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 400-415.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. (1974). On validity of the Vroom-Yetton model. *Journal of Applied Psychology*, 63, 151-162.
- Vroom, V.H. & Yetton, R.N. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh, P.A: University of Pittsburgh Press.
- Walton, G. M. (1992). *Beyond winning: The timeless wisdom of great philosopher coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wandzilak, T., Ansoorge, C. J., & Potter, G. (1988). Comparison between selected practice and game behaviors of youth sport soccer coaches. *Journal of Sport Psychology*, 18, 332-346.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (1999). *Foundations of sport and exercise psychology* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R. (ed.) (2004). *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Williams, J. M., Jerome, G. J., Kenow, L. J., Rogers, T., Sartain, T. A. & Darland, G. (2003). Factor structure of the Coaching Behavior Questionnaire and its relationship to athlete variables. *The Sports Psychologist*, 17 (1), 16-34.
- Wooden, J. (1988). *They call me coach*. New York: Contemporary Books.

- Wrisberg, C. A. (1990). An interview with Pat Head Summitt. *The Sport Psychologist*, 180-191.
- Zetou, E., Amprasi, E., Michalopoulou, M., Aggelousis, N., (2011). Volleyball coaches behavior assessment through systematic observation. *Journal of Human Sport & Exercise*, 6 (4), 585-593. University of Alicante.
- Zhang, J., Jensen, B. E. & Mann, B. L. (1977). Modification and revision of the leadership scale for sport. *Journal of Sport Behavior*, 20 (1), 105-122.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. (2007). A Preliminary Investigation of the Relationship Between Athletes' Self-Talk and Coaches' Behaviour and Statements. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2 (1).
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Tsiakaras, N., Chroni, S., & Theodorakis Y. (2010). A multimethod examination of the relationship between coaching behavior and athletes' inherent self-talk. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 764-785.
- Zourbanos, N., Theodorakis, Y., & Hatzigeorgiadis, A.. (2006). Coaches' Behaviour, Social Support, and Athletes' Self-Talk. *Hellenic Journal of Psychology*, 3 (pp. 117-133).
- Zourbanos N., Theodorakis Y., & Hatzigeorgiadis, A. (2004, November). Coaching Behaviour Questionnaire (in Greek). In Y. Theodorakis (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Congress of Sport Psychology* (pp. 54-55). Trikala, Greece: University of Thessaly.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έντυπο καταγραφής συστηματικής παρατήρησης

Τάξη I. Αντιδραστικές συμπεριφορές		Συχνότητα και χρόνος εμφάνισης
Απόκριση σε επιθυμητή συμπεριφορά		
Θετική ενίσχυση	Θετική ενίσχυση σε προηγούμενη καλή ενέργεια ή προσπάθεια	
Έλλειψη ενίσχυσης	Έλλειψη ενίσχυσης σε προηγούμενη καλή ενέργεια ή προσπάθεια	
Απόκριση σε λάθη		
Ενθάρρυνση μετά από λάθος	Ενίσχυση σε αθλητή μετά από λανθασμένη ενέργεια	
Τεχνική οδηγία μετά από λάθος	Οδηγίες ή επίδειξη για την διόρθωση των λαθών	
Τιμωρία	Λεκτική ή μη λεκτική αντίδραση σε επιθυμητή συμπεριφορά με παράλληλη υπόδειξη για διόρθωση λαθών	
Σωφρονιστική τεχνική οδηγία	Λεκτική ή μη λεκτική αντίδραση σε επιθυμητή συμπεριφορά με παράλληλη υπόδειξη για διόρθωση λαθών	
Αγνόηση λάθους	Έλλειψη απόκρισης θετικής ή αρνητικής σε προηγούμενο λάθος	
Απόκριση σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές		
Διατήρηση ελέγχου	Ενέργειες για τη διατήρηση ή την αποκατάσταση της τάξης μεταξύ των μελών της ομάδας	
Τάξη II. Αυθόρμητες συμπεριφορές		
Σχετικές με την προπόνηση		
Γενική τεχνική οδηγία	Αυθόρμητες τεχνικές ή τακτικές υποδείξεις χωρίς την προηγούμενη ύπαρξη λάθους	
Γενική ενθάρρυνση	Γενική ενθάρρυνση χωρίς προηγούμενη ύπαρξη λάθους	
Οργάνωση	Ενέργειες διαδικαστικού χαρακτήρα σχετικές με την οργάνωση της προπόνησης	
Άσχετες με την προπόνηση		
Γενική επικοινωνία	Αλληλεπίδραση του προπονητή με τους αθλητές-τριες για θέματα που δεν αφορούν άμεσα την προπόνηση	

Προπονητής:

Ημερομηνία:

Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Συμπεριφοράς

ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Θέλουμε να δούμε πόσο καλά θυμάσαι τις ενέργειες του προπονητή με τον οποίο συνεργάζεσαι τώρα. Επίσης θέλουμε να μας πεις πόσο συχνά ο προπονητής σου έκανε αυτές τις ενέργειες κατά τη διάρκεια των προπονήσεων σας. Απαντώντας στις ερωτήσεις σκέψου μόνο τις πράξεις του προπονητή που συνεργάζεσαι τώρα.

1. Το πρώτο στοιχείο ονομάζεται **ανταμοιβή**. Οι προπονητές ανταμείβουν ή επαινούν τους αθλητές όταν κάνουν κάτι καλά ή προσπαθούν πραγματικά σκληρά. Κάποιοι προπονητές ανταμείβουν πολύ, ενώ άλλοι όχι. Πόσο συχνά ο προπονητής σου σε αντάμειψε για το ότι έπαιξες καλά ή για την προσπάθειά σου; Κύκλωσε τον αριθμό που υποδηλώνει το πόσο συχνά ο προπονητής σου σε αντάμειβε αυτές τις τρεις ημέρες.

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

2. Έλλειψη **ανταμοιβής** σημαίνει ότι ο προπονητής δεν ανταμείβει ή δεν επαινεί έναν αθλητή μετά από ένα καλό παιχνίδι ή μια σκληρή προσπάθεια. Με άλλα λόγια ο προπονητής τα αγνοεί. Κύκλωσε τον αριθμό που υποδηλώνει το πόσο συχνά ο προπονητής σου δε σε αντάμειψε όπως όφειλε αυτές τις τρεις ημέρες.

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

3. Κάποιες φορές οι αθλητές μπερδεύονται και κάνουν λάθη. Κάποιοι προπονητές δίνουν πολύ **ενθάρρυνση μετά από λάθη**. Για παράδειγμα ο προπονητής σου λέει: «δεν πειράζει, μην ανησυχείς γι' αυτό. Θα το πετύχεις την επόμενη φορά». Άλλοι προπονητές δε δίνουν στους αθλητές τους πολύ ενθάρρυνση όταν κάνουν λάθη. Κύκλωσε πόσο συχνά ο προπονητής σου, σε ενθάρρυνε μετά από λάθη αυτές τις τρεις ημέρες.

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

4. Ένα άλλο πράγμα που ο προπονητής μπορεί να κάνει μετά από ένα λάθος, είναι να πει ή να δείξει στον αθλητή πώς να το κάνει σωστά. Για παράδειγμα, ένας προπονητής μπορεί να πει ή να δείξει σε έναν παίκτη το σωστό τρόπο της πάσας μετά το λάθος που έχει κάνει. Αυτό ονομάζεται **Διορθωτική Οδηγία**. Κύκλωσε πόσο συχνά ο προπονητής σου το έκανε αυτό για εσένα αυτές τις τρεις ημέρες.

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

5. Η **Τιμωρία** περιλαμβάνει ενέργειες όπως άγριες φωνές προς τον αθλητή που έκανε ένα λάθος. Τιμωρία είναι επίσης το να πει ή να κάνει κάτι που πληγώνει τα αισθήματα του αθλητή, ή τον κάνει να νιώσει ντροπή. Κύκλωσε πόσο συχνά ο προπονητής σου, σου το έκανε αυτό αυτές τις τρεις ημέρες.

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

6. Μερικές φορές ένας προπονητής θα σου δείξει πώς να διορθώσεις ένα λάθος, αλλά με ένα δυσάρεστο τρόπο που μοιάζει με τιμωρία. Αυτό είναι ένας συνδυασμός της **Διορθωτικής Οδηγίας** και της **Τιμωρίας**. Για παράδειγμα ο προπονητής μπορεί να πει θυμωμένα, «Πάσαρε τη μπάλα, μην κάνεις τόσες πολλές ντρίπλες! Βλάκα!!». Κύκλωσε πόσο συχνά ο προπονητής σου το έκανε αυτό αυτές τις τρεις ημέρες.

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

7. Μερικές φορές, όταν κάνεις ένα λάθος, ο προπονητής δε λει ή δε κάνει τίποτε. Απλώς **Αγνοεί τα Λάθη**. Κύκλωσε πόσο συχνά ο προπονητής σου το έκανε αυτό αυτές τις τρεις ημέρες.

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

8. Το επόμενο στοιχείο ονομάζεται **Διατήρηση Ελέγχου**. Οι προπονητές το κάνουν αυτό όταν οι αθλητές τους δε συμπεριφέρονται σωστά ή όταν δεν προσέχουν. Για παράδειγμα, αν οι αθλητές χαζεύουν, ο προπονητής μπορεί να πει: «Κόφτο και πρόσεχε!!!». Πόσο συχνά ο προπονητής σου το έκανε αυτό αυτές τις τρεις ημέρες;

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

9. Μερικοί προπονητές δίνουν πολλές οδηγίες. Ένας προπονητής μπορεί να δώσει **Οδηγίες**, όχι επειδή έχει γίνει ένα λάθος, αλλά απλώς, για να δείξει στους αθλητές πώς να κάνουν το σωστό. Πόσο συχνά το έκανε αυτό ο προπονητής σου αυτές τις τρεις ημέρες;

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

10. Οι προπονητές δεν **Ενθαρρύνουν** μόνο μετά από λάθη. Μπορεί να το κάνουν ανά πάσα στιγμή, ακόμη κι όταν τα πράγματα εξελίσσονται μια χαρά. Για παράδειγμα, ένας προπονητής μπορεί να κτυπήσει παλαμάκια ή να φωνάξει ενθαρρυντικά, οποιαδήποτε στιγμή της εξάσκησης και του παιχνιδιού. Πόσο συχνά ο προπονητής σου σε ενθάρρυνε αυτές τις τρεις ημέρες;

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

11. Το επόμενο στοιχείο ονομάζεται **Οργάνωση**. Περιλαμβάνει πράγματα όπως η ομαλή ροή της εξάσκησης, η τοποθέτηση του εξοπλισμού στο σωστό μέρος, η ανακοίνωση των αλλαγών στον αγώνα, μ' άλλα λόγια η να διατηρούνται τα πράγματα οργανωμένα. Πόσο συχνά ο προπονητής σου έκανε τέτοιες ενέργειες αυτές τις τρεις ημέρες;

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

12. Μερικοί προπονητές μιλούν ή αστεϊεύονται με τους αθλητές τους πολύ. Μπορεί να μιλούν για το σχολείο, τους αθλητές υψηλού επιπέδου, τις διακοπές ή για το όταν αυτοί ήταν αθλητές. Αυτό ονομάζεται **Γενική Επικοινωνία**. Κύκλωσε πόσο συχνά ο προπονητής σου το έκανε αυτό μαζί σου αυτές τις τρεις ημέρες.

7. Σχεδόν πάντοτε

6. Πολύ συχνά

5. Αρκετά συχνά

4. Μερικές φορές

3. Σπάνια

2. Σχεδόν ποτέ

1. Ποτέ

Ευχαριστούμε πολύ για την βοήθειά σου