



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΘΛΟΠΑΙΔΙΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΑΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΩΝ
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ ΣΤΗΝ
ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗ»**

Γρηγόρης Χαλκιάς

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ασπασία Δανιά

ΙΟΥΛΙΟΣ 2019

Σημείωμα Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί πτυχιακή εργασία που συντάχθηκε για το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΤΕΦΑΑ στη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του ΕΚΠΑ και υποβλήθηκε τον Ιούλιο του 2019.

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων - όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο-, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

© Copyright
Γρηγόρης Χαλκιάς

Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Εθνικής Αντιστάσεως 41, 172 37, Δάφνη, Αθήνα

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΙΣ
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗ**

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας της καλαθοσφαίρισης σε διακριτές παραμέτρους της επίδοσης αθλητών αναπτυξιακών τμημάτων, αρχάριων στο άθλημα. Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε στις αρχές του προπονητικού μοντέλου Teaching Games for Understanding (TGfU), το οποίο χρησιμοποιεί το σκόπιμα τροποποιημένο παιχνίδι ως μέσο για τη διδασκαλία της τακτικής του εκάστοτε αθλήματος κάνοντας χρήση ερωτήσεων καθοδηγούμενης ανακάλυψης για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Στην έρευνα συμμετείχαν 35 αγόρια, ηλικίας 5-8 ετών (Μ.Ο = 6.17 , Τ.Α = 1.01) τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: πειραματική ομάδα (n=14) και ομάδα ελέγχου (n=21). Κατά τη διάρκεια ενός διαστήματος δύο μηνών και οι δύο ομάδες συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της καλαθοσφαίρισης, το οποίο περιελάμβανε δεκαέξι μαθήματα διάρκειας 90 λεπτών, και υλοποιήθηκε σε τοπικό αθλητικό σύλλογο από τους ίδιους προπονητές. Ειδικότερα, στην πειραματική ομάδα το περιεχόμενο των προπονήσεων σχεδιάστηκε βάσει του μοντέλου TGfU και είχε τη δομή: Παιχνίδι-Εξάσκηση τεχνικής-Παιχνίδι-Διαγωνισμοί/Σκυταλοδρομίες, ενώ στην ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε ο παραδοσιακός τρόπος προπόνησης και είχε τη δομή: Εξάσκηση δεξιοτήτων-Παιχνίδι-Διαγωνισμοί/σκυταλοδρομίες. Δύο φορές κατά τη διάρκεια του προγράμματος (πριν την έναρξη και μετά τη λήξη), όλοι οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο κριτή μέσω του συστήματος παρατήρησης Game Performance Assessment Instrument (GPAI) για τις ακόλουθες παραμέτρους επίδοσης εντός του παιχνιδιού: α) εμπλοκή στο παιχνίδι, β) ικανότητα λήψης αποφάσεων και γ) εκτέλεση δεξιοτήτων. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι T-tests για εξαρτημένα δείγματα. Τα αποτελέσματα της

έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην εμπλοκή τους στο παιχνίδι, στην ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις και στην εκτέλεση δεξιοτήτων ενώ στην ομάδα ελέγχου στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν μόνο όσον αφορά στην εμπλοκή των παιδιών στο παιχνίδι. Αν και το μοντέλο TGfU θεωρείται ένας αποτελεσματικός τρόπος προπόνησης για τους αθλητές στις αναπτυξιακές ηλικίες, στην παρούσα περίπτωση η εφαρμογή του είχε αυστηρή δομή. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη μικρή διάρκεια επιμόρφωσης των προπονητών δημιούργησαν αρνητικές συνθήκες για την πρόοδο των μικρών αθλητών. Ανεξαρτήτως προπονητικής προσέγγισης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι προπονητές που αναλαμβάνουν να εκπαιδεύσουν αθλητές αναπτυξιακών ηλικιών να κατανοούν και να αφουγκράζονται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών προκειμένου να είναι σε θέση να προσαρμόσουν το περιεχόμενο και τις διδακτικές τους μεθόδους κατάλληλα.

Λέξεις κλειδιά: Teaching Games for Understanding (TGfU), Game Performance Assessment Instrument (GPAI), αναπτυξιακές ηλικίες, καλαθοσφαίριση.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	iii
Πίνακας Περιεχομένων	v
Κατάλογος Σχημάτων	vii
Κατάλογος Πινάκων.....	vii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος	1
1.1. Σημασία της έρευνας	9
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	10
1.3. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας	10
1.4. Διευκρίνιση όρων.....	11
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	13
2.1. Αναπτυξιακές ηλικίες 5-8 χρονών. Βασικά χαρακτηριστικά ανάπτυξης.....	13
2.2. Παιχνίδι.....	15
2.3. Προπόνηση βασισμένη στο παιχνίδι Teaching Games for Understanding	18
2.4. Προπονητικές προσεγγίσεις και σχέση αυτών με την τεχνική και τακτική επίδοση νεαρών αθλητών.....	22
2.5. Αξιολόγηση στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης.....	24
2.6. Game Performance Assessment Instrument.....	28
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	32
3.1. Δείγμα.....	32
3.2. Προπονητική παρέμβαση.....	33
3.3. Συλλογή δεδομένων.....	35
3.3.1. Όργανο μέτρησης αξιολόγησης (GPAD).....	35
3.3.2 Εκπαίδευση παρατηρητών και έλεγχος αξιοπιστίας.....	36

3.3.3. Διαδικασία αξιολόγησης του δείγματος.....	37
3.4. Ανάλυση δεδομένων.....	40
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	41
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	43
VI. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	51
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	53

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1. Παιχνίδι Αξιολόγησης.....	39
Σχήμα 1.2. Φύλλο Αξιολόγησης παίκτη.....	39

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Θέματα προπονήσεων πειραματικής ομάδας.....	33
Πίνακας 2. Θέματα προπονήσεων της ομάδας ελέγχου	34
Πίνακας 3. Game Performance Assessment Instrument (GPAI).....	36
Πίνακας 4. Πίνακας υπολογισμού των βαθμολογιών ανά κατηγορία αξιολόγησης του GPAI.....	40
Πίνακας 5. Επιδόσεις των ομάδων στην διαδικασία αξιολόγησης.....	41

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

TGFU: Teaching Game for Understanding

GPAI: Game Performance Assessment Instrument

TSAP: Team Sport Assessment Procedure

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος

Η καλαθοσφαίριση αποτελεί ένα ομαδικό και ενδιαφέρον άθλημα, το οποίο προσελκύει ένα μεγάλο αριθμό αθλητών που από μικρή ηλικία επιθυμούν να ενταχθούν ομαλά στον κόσμο του αθλητισμού. Μέσα από την καλαθοσφαίριση ένας αρχάριος αθλητής μικρής ηλικίας θα μάθει να συντονίζει τα μέλη του σώματός του και να αναπτύσσει διάφορες δεξιότητες που είναι κατάλληλες για το άθλημα.

Τα πρώτα χρόνια εμφάνισης του αθλήματος, ο παίκτης κυρίως αγωνίζονταν και είχε ως στόχο την ψυχαγωγία του, σε αντίθεση με τους σημερινούς αθλητές που αγωνίζονται συνδυάζοντας την εκγύμναση και την ψυχαγωγία με λόγους οικονομικούς (Μπολάτογλου & Κωστόπουλος, 2008). Παλαιότερα, οι καλαθοσφαιριστές αγωνίζονταν χωρίς να έχουν την κατάλληλη τεχνική και τακτική υποστήριξη, μιας και δεν υπήρχε καθοδήγηση με τη μορφή που δίνεται από τους σύγχρονους προπονητές. Με το πέρασμα των χρόνων και την άνοδο του ανταγωνισμού στο άθλημα, χρειάστηκε καθοδήγηση από εξειδικευμένους προπονητές προκειμένου οι ομάδες να διεκδικήσουν αγωνιστική διάκριση (Μπολάτογλου & Κωστόπουλος, 2008).

Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο ένας παίκτης θα καταφέρει να διακριθεί στο άθλημα αυτό, είτε σε επίπεδο αγωνιστικό είτε σε επίπεδο άθλησης και αναψυχής, θα εξαρτηθεί από το βαθμό στον οποίο έχει βελτιώσει τις δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητες για την πρόοδό του στο άθλημα. Ως προς αυτή την κατεύθυνση η αξιολόγηση των επιδόσεων αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό ανατροφοδότησης και επιτυχίας. Η επίδοση ενός παίκτη στην καλαθοσφαίριση αφορά στο σύνολο των τεχνικών και τακτικών δεξιοτήτων που έχει αναπτύξει στα χρόνια της ενασχόλησης του με το άθλημα, καθώς και στις κινητικές ικανότητες που καθορίζουν το επίπεδο της φυσικής του κατάστασης.

Οι τεχνικές δεξιότητες στην καλαθοσφαίριση ορίζονται οι κινήσεις ενός παίκτη με το σώμα του έχοντας στην κατοχή του την μπάλα αλλά και χωρίς αυτήν, δηλαδή τα βασικά στοιχεία όπως η ντρίπλα, η πάσα, το σουτ (McCormick, 2014). Από την άλλη, οι τακτικές δεξιότητες αφορούν τη γνώση σχετικά με το άθλημα και τη λήψη αποφάσεων ενός παίκτη κατά την διάρκεια του παιχνιδιού (Elferink-Gemser, 2010). Οι τακτικές δεξιότητες είναι απαραίτητες σε οποιοδήποτε παιχνίδι και ιδιαίτερα στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης. Αυτές επιτρέπουν σε έναν παίκτη να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά το ταλέντο και την ικανότητά του για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα του παιχνιδιού.

Για να προαχθούν οι τεχνικές και οι τακτικές δεξιότητες ενός παίκτη και να υπάρξει βελτίωση των επιδόσεών του θα πρέπει να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις προκειμένου να εξασκηθεί η ικανότητά του να κατανοεί το παιχνίδι και να λαμβάνει τις κατάλληλες αποφάσεις προσαρμόζοντας τις συναισθηματικές και κινητικές του δεξιότητες μέσα σε αυτό (Light & Fawns, 2003).

Ωστόσο, σ' ένα άθλημα τα παιχνίδια θα πρέπει να επιλέγονται με βάση την ηλικία των αθλητών και το επίπεδο δεξιοτήτων στο οποίο βρίσκονται. Για το λόγο αυτό, ο προπονητής θα πρέπει κάθε φορά να τα προσαρμόζει κατάλληλα ώστε οι παίκτες να μπορούν να τα κατανοήσουν και να τα πραγματοποιήσουν. Σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο προπόνησης στην καλαθοσφαίριση, βάση του οποίου δίνεται προτεραιότητα στην εκμάθηση και βελτίωση της τεχνικής, τα παιχνίδια, όταν εφαρμόζονται στις αναπτυξιακές ηλικίες, χρησιμοποιούνται ως μέσα ικανοποίησης της επιθυμίας των παιδιών για ψυχαγωγία και εκτόνωση.

Για παράδειγμα, κατά τον παραδοσιακό τρόπο προπόνησης όταν οι μικροί αθλητές διδάσκονται στην προπόνηση την τεχνική της πάσας στην καλαθοσφαίριση, παίζουν ένα παιχνίδι στο τέλος της προπόνησης που περιέχει πάσα και έχει ως κύριο σκοπό την εφαρμογή της δεξιότητας σε συνθήκες παιχνιδιού. Σ' αυτήν την ηλικία δύσκολα το παιδί θα καταλάβει αν αυτό που κάνει μέσα σ' ένα παιχνίδι σχετίζεται άμεσα με αυτά που έχει διδαχθεί κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Σαν αποτέλεσμα, ασκήσεις και παιχνίδια παραμένουν ασύνδετα μεταξύ τους, μιας και οι μικροί

αθλητές δεν μπορούν να τα κατανοήσουν πλήρως, αδυνατούν να καταβάλουν ομαδική προσπάθεια, απογοητεύονται και επηρεάζονται αρνητικά. Σύμφωνα με την Ennis (1999), όταν χάνεται το ενδιαφέρον των αθλούμενων είναι πιθανό τα παιδιά να απομακρυνθούν σταδιακά από τις αθλητικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, υπάρχουν πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις οι οποίες χρησιμοποιούν ως βασικό μέσο το παιχνίδι προκειμένου να αναπτύξουν σωματικά, ψυχικά και κοινωνικά τους μικρούς αθλητές (Ennis, 2010; Hubble, Lambert & Hayes, 2007). Προσεγγίσεις αυτού του είδους είναι απαραίτητες δεδομένου ότι μερικές φορές τα παιδιά που είναι λιγότερο επιδέξια από κάποια άλλα, συνήθως παραγκωνίζονται, έχουν λιγότερο χρόνο συμμετοχής στην προπόνηση, και δεν τους δίνεται η ευκαιρία να δείξουν ή να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Αυτό είναι σημαντικό εάν αναλογιστεί κανείς ότι όσο περισσότερο ασχοληθούν τα παιδιά με τη φυσική δραστηριότητα και τον αθλητισμό τόσο περισσότερα οφέλη κερδίζουν για τη σωματική, ψυχική και κοινωνική τους υγεία (Δανία, 2016).

Ένας τρόπος καθοδήγησης των παικτών προς την επίτευξη των παραπάνω στόχων και τη βελτίωση των τεχνικών και τακτικών δεξιοτήτων τους είναι το μοντέλο Teaching Games For Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982).

Σύμφωνα με τους Bunker και Thorpe (1986) οι οποίοι ήταν οι εμπνευστές του μοντέλου, για να λυθεί ένα τακτικό πρόβλημα εντός του παιχνιδιού χρειάζεται σωστή λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα εξαρτηθούν από το βαθμό κατά τον οποίο οι παίκτες κατανοούν το παιχνίδι (Howarth, 2000; Kirk & MacPhail, 2002). Αυτό που παρατήρησαν οι ερευνητές ήταν ότι ορισμένοι παίκτες δεν ήταν σε θέση να πάρουν τις σωστές αποφάσεις, είχαν κακή εκτίμηση των δυνατοτήτων τους, γεγονός που τους οδηγούσε στο να εγκαταλείψουν την προσπάθεια. Το μοντέλο TGfU προήλθε ως λύση στη διδασκαλία των αθλοπαιδιών σε βασικά σημεία στα οποία οι ασκούμενοι δεν είχαν τις επιδεξιότητες ως παίκτες και δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της τακτικής του αθλήματος.

Βάση του μοντέλου TGfU, όλα τα παιχνίδια μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες ανάλογα με το σκοπό και την τακτική αρχή ή τις

τακτικές αρχές που διαπραγματεύονται. Οι κατηγορίες αυτές είναι α) τα παιχνίδια στόχου, β) τα παιχνίδια στόχευσης (χρησιμοποιώντας μπάστουни ή ρόπαλο) και μετακίνησης σε πεδίο, γ) τα παιχνίδια διχτυού – τοίχου και δ) τα παιχνίδια διείσδυσης (Δανιά, 2016).

Αυτός ο διαχωρισμός των αθλημάτων βοηθάει τους παίκτες να κατανοήσουν περισσότερο το άθλημα και να ανακαλύψουν βιωματικά στοιχεία του αθλήματος όπως είναι οι δεξιότητες, οι ρόλοι των παικτών, οι στρατηγικές του παιχνιδιού (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006). Σε όλα τα παιχνίδια υπάρχουν κάποιες τακτικές αρχές οι οποίες αν κατανοηθούν από τον παίκτη φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοσή του και στον τρόπο με τον οποίο παίζεται το παιχνίδι. Το άθλημα της καλαθοσφαίρισης ανήκει στα παιχνίδια διείσδυσης, στα οποία ο παίκτης πρέπει να διεισδύσει στην αντίπαλη περιοχή και να σκοράρει στο καλάθι με τη χρήση των χεριών του και με τη βοήθεια των συμπαικτών του, εντός του γηπέδου και στα πλαίσια του χρονικού ορίου που προϋποθέτει το παιχνίδι.

Για παράδειγμα, η διατήρηση της κατοχής της μπάλας στην καλαθοσφαίριση είναι ένα τακτικό πρόβλημα που για να επιλυθεί χρειάζεται να κατανοήσει ο παίκτης ή η ομάδα τη σημασία τεχνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ντρίπλα, η γρήγορη μεταβίβαση της μπάλας, η υποστήριξη του συμπαίκτη που δεν έχει την μπάλα και οι προσποιήσεις την κατάλληλη στιγμή για να αποφύγει η επίθεση την άμυνα. Μαθαίνοντας όλα τα παραπάνω εντός τροποποιημένων παιχνιδιών, είναι σε θέση ο παίκτης να παίζει το παιχνίδι της καλαθοσφαίρισης αλλά και οποιοδήποτε παιχνίδι διείσδυσης χρησιμοποιώντας ανάλογα τις αντίστοιχες δεξιότητες (Δανιά, 2016).

Το μοντέλο TGfU χρησιμοποιείται σήμερα σε διάφορες περιοχές του κόσμου ως προπονητική προσέγγιση σε όλες τις αθλοπαιδιές σε τμήματα παιδιών, εφήβων και ενηλίκων. Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι όταν εφαρμοστεί σωστά, το TGfU βοηθάει σε μεγάλο βαθμό τους αθλητές να αναπτύξουν τεχνικές και τακτικές δεξιότητες με αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο (Bunker & Thorpe, 1986; Stolz & Pill, 2014).

Τα τελευταία χρόνια, η διάδοση του μοντέλου πραγματοποιείται με αργούς και σταθερούς ρυθμούς και στην προπονητική αθλητών αναπτυξιακών τμημάτων (ηλικίας 5-8 ετών). Πράγματι, η προσαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων του αθλήματος με αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο ικανοτήτων των αθλητών αποτελεί πρόκληση για τον προπονητή. Ο μικρός, αρχάριος αθλητής αποζητά την ψυχαγωγία και την ευχαρίστηση μέσα από τη συμμετοχή του στην προπόνηση, προκειμένου να παραμείνει παρακινούμενος και να διατηρήσει το ενδιαφέρον και την προσπάθειά του.

Για το σκοπό αυτό, η χρήση ασκήσεων παιγνιώδους περιεχομένου βοηθούν στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη μετάδοση της γνώσης. Τα παιχνίδια προσφέρουν χαρά και ικανοποίηση στα παιδιά δίνοντάς τους κίνητρα για συμμετοχή, αν και εφόσον σχεδιάζονται με τρόπο έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι ενεργά. Για να υλοποιηθεί αυτό και να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει πλήρως πως να μάθει ένα άθλημα και πως να ενταχθεί ομαλά στον αθλητισμό, σημαντικό ρόλο παίζουν οι μέθοδοι προπονητικής και διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν. Η προπόνηση βάσει παιχνιδο-κεντρικών μοντέλων όπως το TGfU από τις αναπτυξιακές ηλικίες μπορεί να βοηθήσει τους μικρούς αθλητές να αναπτύξουν αφενός δεξιότητες του εκάστοτε αθλήματος και αφετέρου δεξιότητες ζωής όπως η συνεργασία, η υπομονή, η στοχοθεσία και η ηγετική ικανότητα, οι οποίες αποτελούν σημαντικά εφόδια τόσο για τη συμμετοχή στο παιχνίδι όσο και για την ενήλικη ζωή.

Ειδικότερα για τους αθλητές των αναπτυξιακών τμημάτων κάθε αθλήματος, είναι σημαντικό οι προπονητές να βοηθήσουν τα παιδιά να ενταχθούν πρώτα μέσα σ' ένα ομαδικό σύνολο και να κατανοήσουν την έννοια του «ανήκειν», δηλαδή να γίνουν ενεργά μέλη της ομάδας. Αυτό θα ενισχύσει το κίνητρο για ενασχόληση με τον αθλητισμό, δίνοντας μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν τα παιδιά δια βίου αθλητές, είτε αποφασίσουν να παραμείνουν για χρόνια σε κάποιο σύλλογο είτε όχι (McMath, 2010).

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση ώστε να μπορέσουμε να εκτιμήσουμε αν είναι σωστός ο τρόπος της προπόνησης, αν διδάσκεται και

μεταδίδεται σωστά κάθε αντικείμενο από τον προπονητή και κατά πόσο ο τρόπος αυτός βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στις απαραίτητες διορθώσεις, ώστε να βελτιωθεί περισσότερο για τους μικρούς αρχάριους αθλητές ο τρόπος που κατανοούν και παίζουν το παιχνίδι. Η αξιολόγηση είναι αυτή που σε τελική ανάλυση θα δώσει την εκτίμηση της προόδου των αθλητών.

Η αξιολόγηση στην καλαθοσφαίριση είναι ένα σημαντικό κομμάτι για την βελτίωση της επίδοσης των αθλητών και την διατήρηση της γνώσης σχετικά με το άθλημα. Άλλωστε, η επιδέξια τεχνική εκτέλεση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση και την απόδοση των δεξιοτήτων τακτικής του αθλήματος (Turner & Martinek, 1992, 1995). Σύμφωνα με τους Turner και Martinek (1999), μια σωστή απόφαση δεν είναι βέβαιο ότι θα καταλήξει σε σωστή ενέργεια. Η πράξη είναι ως ένα βαθμό ανεξάρτητη από τη σκέψη, γεγονός το οποίο οφείλεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζει το άτομο να ερμηνεύσει την κατάσταση που πρόκειται να αντιμετωπίσει και να προσαρμόσει γνωστικά την συμπεριφορά του σ' αυτήν. Για να υλοποιηθεί αυτό πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και κυρίως η κατάλληλη γνώση από την πλευρά των προπονητών, η οποία είναι απαραίτητη και πρέπει να προσαρμόζεται και να μεταδίδεται προς τους παίκτες την κατάλληλη στιγμή που χρειάζεται.

Η αξιολόγηση σε ένα ομαδικό άθλημα είναι μια ιδιαίτερη πρόκληση για τους προπονητές. Και τούτο διότι πρέπει να αποτιμήσουν τις επιδόσεις των παικτών τους σύμφωνα με τη στρατηγική και τις δεξιότητες (τεχνικές ή τακτικές) που επιλέγουν να εφαρμόσουν εντός του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τους Grehaigne και Godbout (1997), η αξιολόγηση της επίδοσης των παικτών είναι έγκυρη και αυθεντική μόνο στην περίπτωση που πραγματοποιείται βάσει τυποποιημένων κριτηρίων αποτίμησης των δεξιοτήτων (τεχνικών και τακτικών) που αυτοί επιδεικνύουν εντός του παιχνιδιού.

Η προετοιμασία για την επιτυχία μιας ομάδας καλαθοσφαίρισης προϋποθέτει ένα συνδυαστικό χειρισμό ποικίλων στρατηγικών αξιολόγησης από πλευράς του προπονητή. Μία από αυτές τις στρατηγικές είναι το «σκάουτινγκ». Το «σκάουτινγκ»

είναι μια ολοκληρωμένη και λεπτομερής αναζήτηση βασικών στοιχείων και πληροφοριών για τις επιδόσεις και το παιχνίδι της αντίπαλης ομάδας, ώστε να προετοιμαστεί κατάλληλα ο προπονητής και με την σειρά του να προετοιμάσει τους παίκτες για να αντιμετωπίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τεχνικής και τακτικής επίδοσης της αντίπαλης ομάδας (Siefried, 2004).

Ωστόσο για να αντιμετωπιστεί ένας αντίπαλος με επιτυχία, πρέπει να αναζητηθούν και να αναλυθούν πολλοί τομείς του παιχνιδιού ώστε να βρεθούν λύσεις που θα βοηθήσουν τους παίκτες και τον προπονητή.

Για να δουλέψει το «σκάουτινγκ» πρέπει να βρεθούν γενικά στατιστικά στοιχεία για την αντίπαλη ομάδα και στοιχεία ξεχωριστά για κάθε παίκτη. Να αναλυθούν οι αμυντικές στρατηγικές της αντίπαλης ομάδας, ώστε να υπάρχουν πολλές επιλογές στην επίθεση και αντίστοιχα οι επιθετικές στρατηγικές για να αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη άμυνα. Να εντοπιστούν οι δεξιότητες και οι ικανότητες των παικτών ξεχωριστά, και βάσει αυτών να αναπτυχθούν ατομικά και ομαδικά σχέδια δράσης (Siefried, 2004)

Στο «σκάουτινγκ» η στατιστική είναι αυτή που δίνει μια καθαρή πρώτη εικόνα για τον αντίπαλο. Για παράδειγμα, αν μια ομάδα σουτάρει με ποσοστό 40% στα τρίποντα και έχει 20 προσπάθειες μέσο όρο ανά αγώνα, τότε γνωρίζεις ότι αυτή η ομάδα είναι επικίνδυνη από την γραμμή των τριών πόντων.

Τέλος, το «σκάουτινγκ» βοηθάει σε πολλούς τομείς μια ομάδα να αντιμετωπίσει μια άλλη. Μπορούν να βρεθούν πολλές πληροφορίες και να δοθούν λύσεις μέσω αυτού του τρόπου αξιολόγησης που μπορεί να αναλύσει τόσο τον τρόπο παιχνιδιού των παικτών όσο και τον τρόπο που λειτουργεί ο προπονητής της αντίπαλης ομάδας και την στρατηγική που ακολουθεί (Siefried, 2004).

Ωστόσο, προκειμένου όλα όσα προαναφέρθηκαν να γίνουν πράξη θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να αναζητηθούν τα πλέον κατάλληλα μέσα διδασκαλίας και προπόνησης και οι σχετικοί με αυτά τρόποι αξιολόγησης, ώστε οποιαδήποτε εκτίμηση σχετικά με την πρόοδο και την πορεία των παικτών να προκύπτει μέσω ανάλυσης και μελέτης αυθεντικών συνθηκών παιχνιδιού (Light & Fawns, 2003).

Βάσει σχετικής βιβλιογραφίας, το Game Performance Assessment Instrument (GPAI) (Mitchell, Griffin, & Oslin 1994) προτείνεται ως το καταλληλότερο μέσο αξιολόγησης της επίδοσης παικτών που έχουν διδαχθεί την τακτική του αθλήματος βάσει της προπονητικής προσέγγισης TGfU.

Το GPAI αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης της τακτικής και τεχνικής του παιχνιδιού και έχει εφαρμοστεί σε πολλά διαφορετικά αθλήματα, μεταξύ αυτών και στην καλαθοσφαίριση (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998). Αποτελείται από διαφορετικά κριτήρια τα οποία είναι ομαδοποιημένα κατάλληλα ώστε να αποτυπώνουν διαστάσεις των τακτικών και τεχνικών δεξιοτήτων του εκάστοτε αθλήματος. Η χρήση του GPAI μπορεί να γίνει μόνο από ειδικά εκπαιδευμένους παρατηρητές, οι οποίοι ολοκληρώνοντας σχετικές επιμορφώσεις θα είναι σε θέση να διακρίνουν σωστά και με ακρίβεια τις δεξιότητες των παικτών ανάλογα με προσυμφωνημένους λειτουργικούς ορισμούς. Για παράδειγμα, οι παρατηρητές χρησιμοποιούν μια λίστα από δεξιότητες του αθλήματος, όπως είναι η υποδοχή μίας πάσας σε παίκτη που είναι ελεύθερος. Σε αυτό το παράδειγμα ο παρατηρητής πρέπει να διακρίνει αν ο παίκτης που υποδέχτηκε την μπάλα έκανε την κατάλληλη κίνηση για να πάρει πάσα. Χρειάζεται λοιπόν, η εξοικείωση αυτού του τρόπου σκέψης, ώστε να διακρίνεται έγκυρα η καταλληλότητα ή η ακαταλληλότητα της κίνησης του παίκτη.

Ωστόσο, αν και η αυθεντική αξιολόγηση της επίδοσης αναγνωρίζεται στις μέρες μας ολοένα και περισσότερο ως ο πλέον αντιπροσωπευτικός τρόπος της εκτίμησης της πορείας και της προόδου των αθλητών, ο συνηθέστερος τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης στην καλαθοσφαίριση είναι είτε μέσω της χρήσης μεμονωμένων δοκιμασιών τεχνικής, είτε μέσω πρακτικών όπως το «σκάουτινγκ». Ειδικότερα δε στις αναπτυξιακές ηλικίες, δεν υπάρχουν έρευνες που να εστιάζουν στην αξιολόγηση των επιδόσεων εντός συνθηκών παιχνιδιού.

Συνήθως οι αναφορές αυτές είναι για αθλητές μεγαλύτερων ηλικιών και δεν υπάρχει μια έρευνα που να αναφέρεται συγκεκριμένα στην εφαρμογή του εργαλείου αξιολόγησης GPAI στην καλαθοσφαίριση στις αναπτυξιακές ηλικίες.

Αναγνωρίζοντας το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό, η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί την προσέγγιση TGfU και το εργαλείο αξιολόγησης GPAI συνδυαστικά προκειμένου να αξιολογήσει τις επιδόσεις των νεαρών αθλητών στην καλαθοσφαίριση.

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει μέσω της χρήσης του εργαλείου αξιολόγησης GPAI τις αλλαγές στην επίδοση αθλητών αναπτυξιακών ηλικιών, οι οποίοι μνήθηκαν στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος που βασιζόταν στους βασικούς άξονες της προπονητικής προσέγγισης TGfU.

1.2 Σημασία της έρευνας

Στις αναπτυξιακές ηλικίες, η εφαρμογή του μοντέλου TGfU θα μπορούσε να αλλάξει κατά πολύ τη δομή της προπόνησης του αθλήματος της καλαθοσφαίρισης. Στις μικρές ηλικίες είναι πολύ σημαντικό να εφαρμόζονται προπονητικές προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι, δεδομένου ότι προσεγγίσεις αυτού του είδους ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μικρών αθλητών, προσδίδοντας ευχαρίστηση, παρακίνηση και συνθήκες κατάλληλες για την προαγωγή της μάθησης.

Η σημασία της έρευνας εντοπίζεται αφενός στο γεγονός της εφαρμογής ενός παρεμβατικού προγράμματος βασισμένου στο μοντέλο TGfU και αφετέρου στη χρήση του εργαλείου GPAI για την παρατήρηση της συμπεριφοράς της προόδου παιδιών αναπτυξιακών τμημάτων καλαθοσφαίρισης. Από τη μία μεριά, η περιγραφή του τρόπου οργάνωσης προπονήσεων με παιγνιώδη μορφή μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου που κατακτάται η μάθηση σε αυτές τις ηλικίες. Παράλληλα, η αξιολόγηση της πορείας και της προόδου τους εντός αυθεντικών καταστάσεων παιχνιδιού μπορεί να δώσει περισσότερες πληροφορίες σε προπονητές και γονείς, σε σχέση με το αν εφαρμόζονταν μεμονωμένα τεστ τεχνικών δεξιοτήτων.

Εξίσου σημαντικό είναι ότι παρουσιάζεται εκτενώς η φιλοσοφία του μοντέλου TGfU και ο τρόπος χρήσης του GPAI, δίνοντας πληροφορίες σε προπονητές που

επιθυμούν να εφαρμόσουν πρακτικές αυτού του είδους σε αθλητές μικρών ηλικιών και να κατανοήσουν καλύτερα τις αλλαγές που συμβαίνουν στη συμπεριφορά και όλη την δράση των αθλητών στις αναπτυξιακές ηλικίες.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

- Πως επιδρά η χρήση του μοντέλου TGfU σε διακριτές παραμέτρους της επίδοσης αθλητών καλαθοσφαίρισης αναπτυξιακής ηλικίας (5-8 ετών);
- Πως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο GPAI ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης των αλλαγών στις επιδόσεις αθλητών καλαθοσφαίρισης αναπτυξιακής ηλικίας;

1.4 Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας.

- Υπήρχαν περιορισμοί χώρου. Ειδικότερα, οι μισές προπονήσεις πραγματοποιούνταν σε ανοιχτό γήπεδο με συνέπεια να χάνονται μαθήματα λόγω καιρού (μη ευνοϊκές συνθήκες). Όταν οι προπονήσεις διεξάγονταν σε κλειστό χώρο υπήρχε διαθέσιμο μόνο το ένα τρίτο του γηπέδου (στον υπόλοιπο χώρο προπονούσαν την ίδια ώρα ταυτόχρονα άλλα δύο τμήματα αθλητών)..
- Η ώρα της προπόνησης ήταν περιορισμένη (πολλές φορές λιγότερο από 90 λεπτά που ήταν προγραμματισμένο). Ειδικότερα, στην αρχή χανόταν αρκετή ώρα μέχρι να πάρουν παρουσίες τα παιδιά και στο τέλος τα παιδιά αποχωρούσαν εσπευσμένα από το γήπεδο για να μπει άλλο τμήμα να κάνει προπόνηση.
- Ο αθλητικός σύλλογος είχε βάλει χρονικό περιθώριο στην προπονητική παρέμβαση δύο μήνες, γιατί μετά ήθελε να εφαρμόσει τα δικά του προπονητικά προγράμματα.
- Λόγω του νεαρού της ηλικίας των αθλητών, η προπόνηση ξέφευγε χρονικά ορισμένες φορές, κάποιες ασκήσεις διαρκούσαν πιο πολύ ώρα με συνέπεια κάποιες άλλες να μην γίνονται καθόλου (ηλικία αθλητών).

- Τα παιδιά και στις δύο ομάδες έχαναν την προσοχή τους πολύ εύκολα κατά τη διάρκεια της προπόνησης, γιατί τις περισσότερες φορές κοιτούσαν τους γονείς τους και πήγαιναν στις κερκίδες να τους μιλήσουν ή μιλήσουν με τους διπλανούς τους για άσχετα θέματα.

1.5 Διευκρίνιση όρων

Τεχνικές δεξιότητες: είναι οι κινήσεις ενός παίκτη με το σώμα του έχοντας στην κατοχή του την μπάλα αλλά και χωρίς αυτήν, δηλαδή τα βασικά στοιχεία όπως η ντρίπλα, η πάσα, το σουτ (McCormick, 2014).

Τακτικές δεξιότητες: είναι η γνώση σχετικά με τις προσαρμογές και την λήψη αποφάσεων ενός παίκτη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Elferink-Gemser, 2010).

Αξιολόγηση στην αθλητική επιστήμη: είναι ο έλεγχος της πρόσκαιρης κατάστασης/σχέσης απόδοσης-επίδοσης και των συστατικών στοιχείων τους μέσω διαφόρων διαδικασιών.

Παιχνίδι: είναι μια δραστηριότητα που αποβλέπει στην εκπλήρωση των αναπτυξιακών αναγκών των παικτών προσφέροντας ευχαρίστηση και χαρά ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της νίκης ή της ήττας (Maxim, 1989). Ο Vygotsky (1978) είπε ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα ελεύθερης επιλογής του παιδιού, που αφορά συνήθως κάτι το φανταστικό και δημιουργικό και τέλος συνοδεύεται από συγκεκριμένους κανόνες, οι οποίοι είναι κοινά παραδεκτοί από όλους τους παίκτες.

Αθλητές στις αναπτυξιακές ηλικίες: στην παρούσα έρευνα γίνεται αναφορά σε παιδιά ηλικίας 5 έως 8 χρονών, τα οποία έχουν πρόσφατα ενταχθεί στον αθλητισμό.

Teaching Games for Understanding (TGfU): προπονητικό μοντέλο που βασίζεται στη χρήση σκόπιμα τροποποιημένων και αναπτυξιακά κατάλληλων παιχνιδιών που εστιάζουν στην κατανόηση της τακτικής του παιχνιδιού, δια μέσω της οποίας οι αθλητές μνούνται με αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο στην τεχνική και τις δεξιότητες του εκάστοτε αθλήματος. Δημιουργήθηκε από τους Bunker και Thorpe (1982).

Game Performance Assessment Instrument (GPAI): είναι μια λίστα από κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης και της τακτικής συμπεριφοράς στις αθλοπαιδιές και θεωρείται ένα μέσο αυθεντικής αξιολόγησης (Mitchell, Griffin, & Oslin, 1994, 1995).

Παιχνίδια διείσδυσης: Βάσει της ταξινόμησης των παιχνιδιών που προτείνεται από το μοντέλο TGfU, βασικός σκοπός των παιχνιδιών διείσδυσης είναι να εισβάλει ο παίκτης στην αντίπαλη περιοχή διατηρώντας την κατοχή της μπάλας και να σκοράρει μέσα στο χρονικό όριο που διαθέτει. Ταυτόχρονα, όμως πρέπει να προστατεύσει και την δική του περιοχή αν η αντίπαλη ομάδα κάνει επίθεση και προσπαθήσει να σκοράρει (Δανιά, 2016).

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Αναπτυξιακές ηλικίες 5-8 χρονών. Βασικά χαρακτηριστικά ανάπτυξης

Οι αλλαγές στην επίδοση και την εκτέλεση δεξιοτήτων στις αναπτυξιακές ηλικίες είναι ποιοτικά διαφορετικές, διαδοχικές και σωρευτικές. Η κίνηση, ως μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης των παιδιών, εξαρτάται από την αλληλεπίδραση ατόμου-δραστηριότητας-περιβάλλοντος και κάθε αλλαγή που γίνεται είναι μια μεταβλητή διαδικασία εντός και μεταξύ ατόμων (Gallahue, 2012). Συνεπώς, αν και η εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων σ' αυτήν την ηλικία είναι αρκετά δύσκολη, δεν είναι ωστόσο ακατόρθωτη, αν και εφόσον υπάρχει η ανάλογη προπονητική καθοδήγηση.

Οι προπονητές θα πρέπει να γνωρίζουν ότι τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 8 ετών ενδέχεται να μην έχουν αναπτύξει επαρκώς ορισμένες βασικές κινητικές δεξιότητες. Μια γνώση αυτού του είδους θα βοηθήσει στην επιλογή του πλέον κατάλληλου προπονητικού ρεπερτορίου, συμβάλλοντας στην ομαλή κινητική ανάπτυξη κατά την περίοδο της εφηβείας. Σύμφωνα με έρευνες, κατά την περίοδο της εφηβείας ενδέχεται να υπάρξει αποσταθεροποίηση και έλλειψη συντονισμού, συνήθως στα παιδιά τα οποία δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις βασικές κινητικές δεξιότητές τους τα προηγούμενα χρόνια (Garvis & Pendergast, 2017; Lynch, 2016).

Ήδη από το 1982, με βάση τα αποτελέσματα έρευνας που έκαναν οι Seefeldt και Haubensticker (1982) (αγόρια και κορίτσια ηλικίας 5-8 ετών), διαπιστώθηκε ότι το 60% των παιδιών μπόρεσαν να εκτελέσουν σωστά διαφορετικά επίπεδα και φάσεις των βασικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, στα αγόρια η ρίψη εκτελέστηκε στην ηλικία των 5 χρονών και η υποδοχή στην ηλικία των 7 χρονών, σε αντίθεση με τα κορίτσια τα οποία στην ηλικία των 6,5 χρονών εκτέλεσαν σωστά την υποδοχή και την ρίψη στην ηλικία των 8,5. Επίσης, το χτύπημα με αντικείμενο έγινε στην ηλικία των 7 χρονών για τα αγόρια, ενώ για τα κορίτσια στην ηλικία των 8,5. Μικρές διαφορές υπήρχαν στο σκίπινγκ με τα αγόρια να το εκτελούν σωστά στην ηλικία των 6,5 χρονών και τα κορίτσια στην ηλικία των 6. Το λάκτισμα εκτελέστηκε σωστά για

τα αγόρια στην ηλικία των 7 και για τα κορίτσια στην ηλικία των 8 χρονών καθώς επίσης το άλμα εκτελέστηκε στην ηλικία των 9,5 για τα αγόρια και στην ηλικία των 10 για τα κορίτσια. Τέλος το τρέξιμο ήταν η μοναδική κινητική δεξιότητα που και τα αγόρια και τα κορίτσια το εκτέλεσαν σωστά στην ηλικία των 4 χρονών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι βασικές κινητικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται με σταθερό ρυθμό και διαφέρουν από φύλο σε φύλο και από ηλικία σε ηλικία.

Επίσης, οι προπονητές της καλαθοσφαίρισης καλό είναι να γνωρίζουν ότι οι βασικές κινητικές δεξιότητες που εκτελούνται με τα πόδια αναπτύσσονται γρηγορότερα σε σχέση με τις βασικές κινητικές δεξιότητες που εκτελούνται με τα χέρια (Bunker & Thorpe, 1982; Fleming, 1994; Turner & Martinek, 1995). Αφού λοιπόν, το άθλημα της καλαθοσφαίρισης παίζεται με τα χέρια, θα χρειαστούν τα παιδιά περισσότερο χρόνο προσαρμογής για να μάθουν να παίζουν.

Ως έναν βαθμό οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. διαθέσιμος χώρος προπόνησης) μπορεί επίσης να επηρεάσουν την ποιότητα της διδασκαλίας των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, και εξαιτίας αυτών μπορεί να υπάρξουν και δυσκολίες κινητικού συντονισμού. Ωστόσο αν υπάρξει πρόωρη διάγνωση κινητικών προβλημάτων ή δυσκολιών, μπορεί να μειωθεί κατά μεγάλο βαθμό η εμφάνιση κινητικών και συναισθηματικών προβλημάτων στο παιδί και αυτό να παρακινηθεί να παραμείνει στον αθλητισμό, ανεξαρτήτως περιβαλλοντικών επιδράσεων ή κινητικών δυσκολιών (Garvis & Pendergast, 2017; Lynch, 2016).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι τις αναπτυξιακές ηλικίες δεν είναι τόσο εύκολο να τις διαχειριστεί κάποιος. Συνήθως τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία κάνουν ένα άθλημα και την επόμενη μέρα μπορεί να τους αρέσει ένα άλλο άθλημα. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι παράγοντες που καθορίζουν την ταχύτητα και το είδος της ανάπτυξης του παιδιού.

Παράγοντες αυτού του είδους είναι γενετικοί και κληρονομικοί, κοινωνικοί (η οικογένεια, το περιβάλλον, οι κοινωνικές συνθήκες), καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα και τον τρόπο που ο πολιτισμός και οι υποδομές που έχει κάθε χώρα προωθούν κάθε άθλημα ξεχωριστά.

Επομένως, χρειάζεται υπομονή, επανάληψη και συνεχής ανατροφοδότηση προκειμένου η προπόνηση της καλαθοσφαίρισης να έχει τα επιθυμητά οφέλη για παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας. Ειδικότερα, η προπόνηση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη κατάλληλα και να περιέχει εύκολες ασκήσεις και κατανοητές για όλα τα παιδιά.

Επίσης, η ένταση της προπόνησης πρέπει να είναι αντίστοιχη με τις απαιτήσεις της ηλικίας, να υπάρχουν στιγμές χαλάρωσης, ώστε να περνάει ευχάριστα η ώρα για τα παιδιά και αυτά να νιώθουν πρόθυμα να συμμετέχουν περισσότερο (Storey & Butler, 2010). Ένας καλός τρόπος προπόνησης για μικρούς αθλητές είναι να μαθαίνουν δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι, κάτι που είναι αποτελεσματικό στο να προσελκύσει τα παιδιά της ηλικίας αυτής, γιατί τα παιδιά συνήθως δεν καταλαβαίνουν ότι βρίσκονται σ' ένα άθλημα που έχει συγκεκριμένο σκοπό αλλά σ' ένα παιχνίδι που ο σκοπός για αυτά είναι να παίξουν ικανοποιώντας το αίσθημα της χαράς του να παίζεις και να συμμετέχεις (Rovegno & Bandhauer, 2010).

2.2. Παιχνίδι

Κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας, είναι σημαντικό τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες οι οποίες να σχετίζονται με το κοινωνικό τους περιβάλλον και την καθημερινότητα τους. Έρευνες αποδεικνύουν ότι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς, ισχυρούς και παραγωγικούς τρόπους για να αναπτυχθούν και να μάθουν τα παιδιά είναι το παιχνίδι (Brodersen, Steptoe, Boniface, & Wardle, 2007). Μέσα από το παιχνίδι μπορούν να αναπτύξουν με ευκολία ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων που θα τους φανούν χρήσιμες αργότερα όταν μεγαλώσουν και ενηλικιωθούν. Επιπλέον, μέσα από το παιχνίδι αποκτούν κίνητρο για να γνωρίσουν όσα πιο πολλά πράγματα μπορούν, να αναπτυχθούν και να αρχίσουν να δημιουργούν (Drake, 2001).

Σύμφωνα με τον Sutton-Smith (2008) τα άτομα που παρακολουθούν τα παιδιά να παίζουν ένα παιχνίδι (για παράδειγμα οι προπονητές) αντιλαμβάνονται τα οφέλη που

αποκομίζουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία αυτή. Ειδικότερα όταν μέσα από το παιχνίδι έχουν ελεύθερη επιλογή να κάνουν ότι αυτά νομίζουν σωστό, τους δίνεται η δυνατότητα να ελέγχουν το περιβάλλον γύρω τους καθώς παίζουν και είναι γεμάτα αυτοπεποίθηση και ευχαρίστηση για αυτό που κάνουν. Ο Sutton-Smith (2008) υποστήριξε ότι το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως ένας εξελικτικός μηχανισμός, δηλαδή ως το μέσο με το οποίο τα παιδιά προσαρμόζονται, ακόμα και όταν αυτό μεταβάλλεται, αλλάζει και εξελίσσεται.

Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι αν δεν ασχολείται ο ανθρώπινος εγκέφαλος με την δραστηριότητα του παιχνιδιού, σκληραίνουν τα κύτταρα του εγκεφάλου και δεν λειτουργεί σωστά η ευελιξία της σκέψης, επομένως δεν διατηρείται η πλαστικότητα του εγκεφάλου, δηλαδή παύει να είναι σε διαρκή εγρήγορση. Για αυτό και ο Sutton-Smith (2008) ισχυρίστηκε ότι το παιχνίδι είναι και θα πρέπει να βρίσκεται στον πυρήνα της εξελικτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τους Hanline και Fox (1993) το παιχνίδι αποτελεί το ουσιαστικότερο μέσο για την πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών. Το παιχνίδι επηρεάζει τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό και έχει άμεσα οφέλη στην υγεία τους και μακροπρόθεσμα οφέλη όπως είναι η αίσθηση της ηθικής.

Το παιδί αποκτά πολλά συναισθηματικά, συμπεριφορικά, φυσικά και κοινωνικά οφέλη μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αυξάνει κατά πολύ την ανάπτυξη και την ωρίμανση του εγκεφάλου και δημιουργεί νέες νευρικές συνδέσεις, οι οποίες το κάνουν εξυπνότερο (Goldstein, 2012). Επηρεάζει διαρκώς τον τρόπο σκέψης και βελτιώνει συνεχώς την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ο παίκτης την συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Έτσι αποκτά την ικανότητα της προσαρμογής στις συνεχόμενες αλλαγές των περιστάσεων του παιχνιδιού (Goldstein, 2012).

Το παιχνίδι προσφέρει κάποια οφέλη όπως είναι η αύξηση της συναίσθησης, της συμπόνιας και της ομαδικής λειτουργίας. Δίνει τη δυνατότητα της επιλογής και της αντίστοιχης απόφασης. Βελτιώνει πολύ τις λεκτικές ικανότητες, διότι οι παίκτες σ' ένα παιχνίδι πρέπει να βρουν έναν τρόπο να συνεννοούνται μεταξύ τους, χωρίς να

τους καταλαβαίνουν οι παίκτες της άλλης αντίπαλης ομάδας (Brock, Dodds, Jarvis, & Olosoga, 2016).

Τα φυσικά οφέλη που σχετίζονται με το παιχνίδι αυξάνουν την αποτελεσματικότητα των ανοσολογικών και καρδιαγγειακών συστημάτων. Το παιχνίδι μειώνει κατά πολύ το φόβο και το άγχος του παιδιού. Δημιουργεί καλύτερα συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η οικειότητα, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση. Μαθαίνει το παιδί να μοιράζεται και να βελτιώνει την συναισθηματική του ευελιξία. Δίνει έμφαση στην ηρεμία, την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα (Brock, Dodds, Jarvis, & Olosoga, 2016).

Ακόμα, αναπτύσσει την ικανότητα αντιμετώπισης καταστάσεων αλλαγής και έκπληξης κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Boulton (1993) τα αγόρια ηλικίας 4-10 ετών αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα κοινωνικής αντίληψης. Αυτό συμβαίνει επειδή τα αγόρια σ' αυτήν την ηλικία δεν έχουν την ικανότητα να διακρίνουν την παιχνιδώδη μορφή από τις επιθετικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, κάτι που τα οδηγεί σ' έναν «φαύλο κύκλο». Έτσι το παιδί αντιδρά με επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα αγόρια και οδηγείται σε κακή αποδοχή από τους υπόλοιπους.

Ωστόσο, όταν οργανωθεί με αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο το παιχνίδι λειτουργεί και ως θεραπεία, δηλαδή μπορεί να θεραπεύσει το συναισθηματικό πόνο και τέτοιου είδους αντιδράσεις (Goldstein, 2012). Μειώνονται αποτελεσματικά το στρες και η κούραση. Αποφεύγονται συχνοί τραυματισμοί και απομακρύνεται η κατάθλιψη. Εν τέλει, με το παιχνίδι αυξάνεται το εύρος της κίνησης, δηλαδή η ευελιξία, ο συντονισμός του σώματος και η ισορροπία. Έτσι, το παιδί μαθαίνει τις δυνατότητες που έχει το σώμα του μέσα από έναν ευχάριστο τρόπο (Goldstein, 2012).

Σύμφωνα με τον Goldstein (2012) το παιχνίδι είναι ένα στοιχείο απαραίτητο για την ανάπτυξη. Συμβάλει με πολλούς τρόπους τόσο στη γνωστική και σωματική ανάπτυξη, όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών και ιδιαίτερα των αναπτυξιακών ηλικιών. Στην έρευνα των Pellegrini και Blatchford (2000) η οποία πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια ενός διαστήματος ενός έτους,

αποδείχθηκε ότι ο χρόνος που δαπανάται σε παιχνίδι σε αγόρια ηλικίας 5,5 χρονών, βοηθάει άμεσα να πετύχει το αγόρι και να αντιμετωπίσει με επιτυχία ενδεχόμενα κοινωνικά προβλήματα.

Επίσης, το παιχνίδι προσφέρει στους γονείς μια ευκαιρία να ασχοληθούν και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους. Ωστόσο, παρά τα οφέλη που προσφέρει το παιχνίδι για τα παιδιά και τους γονείς, ο χρόνος του ελεύθερου παιχνιδιού έχει μειωθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη σύγχρονη κοινωνία. Τα παιδιά δεν λαμβάνουν αρκετή υποστήριξη για το παιχνίδι, σε σχέση μ' αυτήν που είχαν οι παλαιότερες γενιές. Αυτό οφείλεται κυρίως στις αλλαγές που έχει η καθημερινότητα των παιδιών και στο γρήγορο τρόπο ζωής. Επιπλέον στις αλλαγές στη δομή της οικογένειας, οι οποίες επικεντρώνουν την προσοχή τους στον μέλλον και πώς τα παιδιά θα φτάσουν να πετύχουν στο πανεπιστήμιο ή και σε κάτι μεγαλύτερο, παραβλέποντας έτσι την σημαντικότητα και την ευημερία που έχει το παιχνίδι στην ζωή των παιδιών.

2.3. Προπόνηση βασισμένη στο παιχνίδι: Teaching Games for Understanding (TGfU)

Σύμφωνα με την ταξινόμηση των παιχνιδιών βάσει του μοντέλου TGfU, η καλαθοσφαίριση ανήκει στην κατηγορία παιχνιδιών διείσδυσης (invasion games), σκοπός των οποίων είναι η διατήρηση της κατοχής της μπάλας και η διείσδυση στην περιοχή των αντιπάλων με σκοπό το σκοράρισμα πόντων. Οι αρχάριοι αθλητές δεν έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν σε μεγάλο βαθμό τα παιχνίδια διείσδυσης και αυτό γιατί τα παιχνίδια αυτά εμπλέκουν την ενεργοποίηση τακτικών και τεχνικών δεξιοτήτων σε επίπεδο που τα παιδιά δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία να ανταπεξέλθουν.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που υπάρχουν σήμερα στην καλαθοσφαίριση είναι πολλές, ωστόσο η παρούσα εργασία επικεντρώνει σε μια μέθοδο η οποία βασίζεται στο παιχνίδι γιατί η βιβλιογραφία δείχνει ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπορούν

να αναπτύξουν με ευχάριστο τρόπο δεξιότητες για το άθλημα (Bunker & Thorpe, 1986). Το προπονητικό μοντέλο Teaching Games for Understanding (TGfU) δημιουργήθηκε από τους Bunker και Thorpe (1982). Αποτελεί ένα μοντέλο προπονητικής βάσει του οποίου τα παιδιά κατανοούν μέσα από το παιχνίδι δεξιότητες του αθλήματος και αναπτύσσουν ικανότητες όπως η κριτική σκέψη και η λήψη αποφάσεων εντός και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το TGfU βασίζεται σε μια σειρά συγκεκριμένων βημάτων σχεδιασμού και εφαρμογής σκόπιμα τροποποιημένων παιχνιδιών, σκοπός των οποίων είναι η προσαρμογή του αθλήματος στην ηλικία και τις ανάγκες των αθλητών.

Η ειδοποιός διαφορά του μοντέλου TGfU σε σχέση με άλλα προπονητικά μοντέλα είναι αφενός η διδασκαλία της τεχνικής του αθλήματος δια μέσω της τακτικής και αφετέρου η χρήση ερωτήσεων καθοδηγούμενης ανακάλυψης για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Οι ερωτήσεις είναι σκόπιμα σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες στο σκοπό και το τακτικό πρόβλημα που διαπραγματεύεται κάθε διακριτό παιχνίδι και καθοδηγούν τους παίκτες να φτάσουν σ' ένα αποτέλεσμα που αποτελεί μια πιθανή λύση του τακτικού προβλήματος. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ερώτησης αυτού του είδους είναι το ακόλουθο:

Προπονητής: πως θα πραγματοποιηθεί μια πάσα σ' έναν συμπαίκτη που είναι μαρκαρισμένος, δηλαδή που είναι ο αμυντικός κοντά του και δεν τον αφήνει να πάρει την μπάλα; (τακτικό πρόβλημα παιχνιδιού: διατήρηση κατοχής της μπάλας)

Αθλητής: ο παίκτης πρέπει να κινηθεί σ' ελεύθερο χώρο που να είναι σε κοντινή απόσταση από τον συμπαίκτη του, χωρίς να τον ακολουθήσει ο αμυντικός του (τεχνική δεξιότητα για την επίλυση του τακτικού προβλήματος: προσποίηση και αλλαγή κατεύθυνσης)

Το βασικό πλεονέκτημα της χρήσης ερωτήσεων καθοδηγούμενης ανακάλυψης είναι ότι αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ προπονητή και παικτών, αλλά και μεταξύ των παικτών, δίνοντας λύση στα τακτικά και τεχνικά προβλήματα που μπορούν να δημιουργηθούν μέσα στο παιχνίδι. Οι παίκτες αρχίζουν να σκέφτονται τακτικά και στρατηγικά, ώστε να καταφέρουν να παίξουν με σωστό τρόπο

αποκτώντας πλεονέκτημα στο παιχνίδι για να κερδίσουν τους αντιπάλους τους (Δανιά, 2016). Το μοντέλο αυτό θέλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον κατάλληλο για την ανάπτυξη των τακτικών και τεχνικών δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού (Griffin, Brooker & Patton, 2005) και βασικό μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί των αθλητών καθ' όλη την διάρκεια του παιχνιδιού (Hubball, Lambert & Hayes, 2007). Οι τελευταίοι δημιουργούν ευκαιρίες για ανταλλαγή απόψεων, προωθώντας έτσι την καλύτερη αντίληψη των συνθηκών παιχνιδιού (Griffin, Brooker & Patton, 2005).

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το TGfU είναι κατάλληλο για να μάθουν και να κατανοήσουν τα παιδιά βασικές έννοιες του αθλητισμού μέσω του παιχνιδιού (Pill, 2011). Η εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης στην καλαθοσφαίριση μπορεί να βοηθήσει τους αθλητές και ειδικά αν είναι αρχάριοι να προσαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία σ' αυτά που μαθαίνουν (Stolz & Pill, 2014).

Μέσα από απλά και αναπτυξιακά κατάλληλα παιχνίδια, οι μικροί αθλητές αναμένεται να αποκτήσουν πρώτα τη γνώση για να παίζουν το παιχνίδι με τον καλύτερο τρόπο και μετά τις δεξιότητες για να υποστηρίξουν τα τεχνικά χαρακτηριστικά του. Τα παιδιά των αναπτυξιακών ηλικιών χρειάζονται την παρόρμηση και την προσοχή για να αισθανθούν ότι αυτό που κάνουν ως δραστηριότητα τους ευχαριστεί και τους δίνει τη διασκέδαση που θέλουν.

Σ' αυτές τις ηλικίες τα παιδιά εύκολα αλλάζουν γνώμη για το τι άθλημα θέλουν να κάνουν, οπότε παίζει σημαντικό ρόλο πως ο προπονητής θα τονώσει και θα ενδυναμώσει με τον τρόπο διδασκαλίας που θα εφαρμόσει τα χαρακτηριστικά της καλαθοσφαίρισης ή και του κάθε αθλήματος αντίστοιχα προς την ηλικία των αθλητών στους οποίους απευθύνεται. Οι Bunker και Thorpe (1986) συνέστησαν ότι καλό είναι να μην ξεκινάει η διδασκαλία του παιχνιδιού με συνθήκες ενηλίκων αλλά να προσαρμόζονται οι συνθήκες στο επίπεδο και την ικανότητα των παιδιών.

Φέρνοντας ένα σχετικό παράδειγμα, οι αρχάριοι παίκτες της καλαθοσφαίρισης μπορούν να μην παίζουν αρχικά με την κλασική μπάλα αλλά να παίζουν με μία πιο μικρή και πιο ελαφριά μπάλα, σε μικρότερο γήπεδο, δηλαδή να μικρύνουν τις

διαστάσεις του γηπέδου και με χαμηλότερες μασκέτες στο ύψος που προδιαγράφεται για τις αναπτυξιακές ηλικίες. Επιπλέον, η σύνθεση των ομάδων ενδείκνυται να περιλαμβάνει μικρό αριθμό παικτών παρόμοιων δυνατοτήτων, ώστε να δημιουργούνται καλύτερες και αποτελεσματικότερες συνθήκες εξάσκησης π.χ. 1x1, 2x2 (Stolz & Pill, 2011).

Οι παίκτες εκτελώντας αυτόν τον τρόπο προπόνησης με το να κατανοήσουν τις στρατηγικές τακτικές του αθλήματος και τις δεξιότητες προετοιμάζονται για τους αγώνες με πραγματικές συνθήκες παιχνιδιού, που η δυσκολία σαφώς θα είναι μεγαλύτερη. Με την εξάσκηση μέσω του μοντέλου TGfU, οι προπονητές θα είναι σε θέση να παρατηρήσουν πώς αλληλεπιδρούν οι παίκτες μεταξύ τους κατά την διάρκεια του τροποποιημένου παιχνιδιού, τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται με τους συμπαίκτες τους, διαμορφώνοντας διαφορετικές ιδέες και απόψεις στις καταστάσεις του παιχνιδιού που θα είναι σε υψηλή ένταση (Bunker & Thorpe, 1986).

Ωστόσο, για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, θα πρέπει ο προπονητής να είναι σε θέση να υποστηρίξει αποτελεσματικά το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης, και με την βοήθεια ερωτήσεων και καθοδήγησης να κατευθύνει τους παίκτες στην καλύτερη δυνατή εκμάθηση των τεχνικών και τακτικών χαρακτηριστικών του αθλήματος (Cushion, 2003; Light & Evans, 2010; Roberts, 2011).

Βιβλιογραφία σχετικά με τις προπονητικές προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι (Game Based Approaches, GBAs) μεταξύ αυτών και το TGfU (Harvey & Jarrett, 2014; Light, 2003) αποδεικνύει ότι ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε αθλήματος, ο σχεδιασμός προπονήσεων με βάση το παιχνίδι θα πρέπει να συνδυάζει τέσσερα κοινά χαρακτηριστικά για να είναι αποτελεσματικός:

- (1) σχεδιασμό και η αναπτυξιακά κατάλληλων ασκήσεων και συνθηκών παιχνιδιού,
- (2) συχνή χρήση ερωτήσεων προς τους παίκτες, όσον αφορά τα μέρη της προπόνησης,
- (3) πολλές ευκαιρίες για διάλογο και ανταλλαγή απόψεων, και

(4) υποστήριξη και ενδιαφέρον τόσο από το προπονητικό όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον του αθλητή.

2.4. Προπονητικές προσεγγίσεις και σχέση αυτών με την τεχνική και τακτική επίδοση νεαρών αθλητών

Στα αθλήματα διείσδυσης, όπως η καλαθοσφαίριση, η πλέον διαδεδομένη μέχρι σήμερα προπονητική πρακτική είναι εκείνη στην οποία οι προπονητές δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να κατακτηθούν από το νεαρό αθλητή ως προϋπόθεση της προόδου και εξέλιξής του στο άθλημα (Evans, 2006). Στις προπονήσεις αυτού του είδους, οι τεχνικές δεξιότητες αναπτύσσονται μεμονωμένα σε λιγότερο αυθεντικές ή πειστικές καταστάσεις, οι οποίες δεν μιμούνται πλήρως τις απαιτήσεις του πραγματικού παιχνιδιού (Ford, Yates & Williams, 2010).

Ωστόσο, σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η συγκεκριμένη προπονητική προσέγγιση πιθανόν να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα, αναστέλλοντας τη βελτίωση της επίδοσης των παικτών τόσο στην τεχνική, όσο και στην τακτική του αθλήματος. Ειδικότερα, ενδέχεται οι παίκτες να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν με κατάλληλες επιδόσεις κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού που οι απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες από αυτό που έχουν διδαχθεί, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει και ανάλογη πρόοδος (Davids, Renshaw, & Glazier, 2005; Holt, Ward, & Wallhead, 2006; Light & Harvey, 2015; Pill, 2014).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Tallir, Musch, Lenoir και Valcke (2003) για τη βελτίωση της τεχνικής και της τακτικής στην καλαθοσφαίριση, συμμετείχαν 15 αθλητές 10-11 χρονών, οι οποίοι προπονήθηκαν μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο για ένα χρονικό διάστημα με σκοπό την λήψη αποφάσεων την κατάλληλη στιγμή και την απομνημόνευση αυτών που επρόκειτο να διδαχθούν. Η προπόνησή τους αποτελούνταν από τρία μέρη, (1) μια εισαγωγική άσκηση ή παιχνίδι, (2) ασκήσεις

που θα βοηθούσαν στην εκμάθηση μίας ή περισσότερων δεξιοτήτων και (3) ένα παιχνίδι που αφορούσε την ομαδικότητα.

Οι δεξιότητες που διδάχθηκαν και εξασκήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας ήταν η βασική ντρίπλα, η διείσδυση, η πάσα, η υποδοχή της μπάλας, το κράτημα της μπάλας και παιχνίδια τακτικής ένας εναντίον ενός, τρεις εναντίον ενός και τρεις εναντίον τριών. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού υπήρχε ανατροφοδότηση με ερωτήσεις προς τους παίκτες για τις δεξιότητες που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν. Αυτό βοηθούσε τους παίκτες να σκέφτονται και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν για να λύσουν ένα τακτικό πρόβλημα του παιχνιδιού.

Μέσα από την ανάλυση των βίντεο του παιχνιδιού, η συγκεκριμένη προσέγγιση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν η προπόνηση διεξάγεται με το συγκεκριμένο τρόπο αναπτύσσεται θετική στάση των παικτών για το άθλημα, ενώ παράλληλα προάγεται η μνήμη των δεξιοτήτων και των αποφάσεων εντός του παιχνιδιού. Ωστόσο μεταξύ των μετρήσεων πριν και μετά κατά την ανάλυση του βίντεο δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές όσο αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τακτικών και τεχνικών και αυτό εξαιτίας των πολλών παραμέτρων που μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των αθλητών σε αυτές τις ηλικίες.

Μια έρευνα των Alison και Thorpe (1997) επικεντρώθηκε στη σύγκριση του βαθμού βελτίωσης των δεξιοτήτων που διδάσκονταν με τον παραδοσιακό τρόπο προπόνησης στην καλαθοσφαίριση με τις δεξιότητες που διδάσκονταν με βάση την προπονητική προσέγγιση TGfU. Δείγμα για την έρευνα αυτή ήταν 40 αγόρια 9 χρονών και 56 κορίτσια 8 χρονών. Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων έγινε χρήση της δέσμης αξιολόγησης δεξιοτήτων καλαθοσφαίρισης AARHEPD ενώ έγινε και χρήση ερωτηματολογίου για τη συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν στη γνώση και την κατανόηση του παιχνιδιού. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι στην ομάδα που εφαρμόστηκε η προσέγγιση TGfU υπήρξε μεγαλύτερη βελτίωση δεξιοτήτων και οι προπονητές διαπίστωσαν ότι κατά τη διάρκεια της προπόνησης οι παίκτες συμμετείχαν περισσότερο και έπαιρναν πρωτοβουλίες. Τέλος, οι προπονητές

διαπίστωσαν ότι αυτός ο τρόπος προπόνησης έδινε στους προπονητές περισσότερες ευκαιρίες να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τα παιδιά.

Μια ακόμα έρευνα αξιολόγησε την επίδραση της προσέγγισης TGfU στις επιδόσεις παιχνιδιού παιδιών ηλικίας 8 ετών (Kirk, 2000). Στην έρευνα αυτή αξιολογήθηκε ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν σ' έναν κύκλο προπονήσεων καλαθοσφαίρισης βασισμένο στην προσέγγιση TGFU μπορούσαν να αντιληφθούν και να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις ενδείξεις που υπήρχαν για δράση μέσα στο φυσικό περιβάλλον του παιχνιδιού. Το αποτέλεσμα της έρευνας έδειξε ότι τα παιδιά μέσω της προσέγγισης αυτής μάθαιναν να γνωρίζουν τα κατάλληλα σημεία μέσα στο περιβάλλον και να ενεργοποιούν την μνήμη τους και έτσι να παίζουν στρατηγικά καλύτερα. Τα παραπάνω αποτελέσματα φάνηκε ότι επιτυγχάνονται ανεξάρτητα από το εάν οι διαδικαστικές γνώσεις που αφορούσαν την τακτική ή τη στρατηγική του παιχνιδιού ήταν δύσκολες ή εύκολες να τις κατανοήσουν.

2.5. Αξιολόγηση στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης

Μέχρι σήμερα πολλές έρευνες έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα χρήσης της αξιολόγησης σε παιχνίδια διείσδυσης όπως η καλαθοσφαίριση, κυρίως όσον αφορά την παρακολούθηση της προόδου των αθλητών στην εκμάθηση και θετική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αθλήματος.

Οι Oslin και Mitchell (1998) εξετάζοντας την επίδραση της χρήσης προπονητικών προσεγγίσεων που βασίζονται στο παιχνίδι (Game-Centered Approaches) στην ανάπτυξη της τακτικής νοημοσύνης και της τακτικής παιδιών δημοτικού σχολείου ηλικίας 6-7 χρονών, παρατήρησαν ότι όντως τα παιδιά ανέπτυξαν τη δημιουργική σκέψη και την τακτική απόδοση σ' αυτήν την ηλικία έστω και σ' έναν μικρό βαθμό. Η διαπίστωση στην οποία κατέληξαν οι ερευνητές ήταν ότι θα πρέπει να δοθεί περισσότερο σημασία στο κομμάτι της αξιολόγησης, αφενός στο άθλημα και στα χαρακτηριστικά του και αφετέρου στους παίκτες, την ανάπτυξη και τις επιδόσεις τους.

Ο Memmert (2006) διαπίστωσε ότι σ' ένα πρόγραμμα εμπλουτισμένο με διάφορες δεξιότητες που είχε να κάνει με ομαδικότητα, αναπτύχθηκε περισσότερο η δημιουργική σκέψη μιας ομάδας με ιδιαίτερα ανεπτυγμένα χαρακτηριστικά σε αντίθεση με μια ομάδα με πολύ λιγότερες δεξιότητες, όπου σ' αυτήν δεν αναπτύχθηκε η δημιουργική σκέψη σχεδόν καθόλου.

Αντίστοιχη έρευνα των Hastie και Curtner-Smith (2006), χρησιμοποίησε το TGfU πραγματοποιώντας μια παρέμβαση 22 προπονήσεων σε μια ομάδα καλαθοσφαίρισης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ομάδα στο τέλος των προπονήσεων ήταν σε θέση να παίζει παιχνίδια με διαφορετικό τρόπο σκέψης δηλαδή παιχνίδια ακόμα και διαφορετικού αθλήματος. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε αφενός στην κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη στα τεχνικά και τακτικά στοιχεία και στην αξιολόγηση των παικτών κατά την διάρκεια των προπονήσεων. Η αξιολόγηση από ειδικούς εμπειρογνώμονες έδωσε στους παίκτες τη δυνατότητα να επανεξετάσουν τα λάθη και τις ασάφειες που τυχόν έβρισκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και να βελτιώσουν την επίδοσή τους.

Σύμφωνα με τον Nicholls (1989), η προσωπική βελτίωση του κάθε αθλητή του δίνει μεγαλύτερη αίσθηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς του και του ενισχύει το ποσοστό επιτυχίας στο παιχνίδι. Διατηρείται έτσι σε υψηλό βαθμό η παρακίνηση για το άθλημα, και μειώνεται ο φόβος της αποτυχίας (Nicholls, 1989).

Ωστόσο, ο Fontana (1996) υποστήριξε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης της προόδου και της βελτίωσης κάθε αθλητή θα πρέπει να συμβαδίζουν με τους στόχους της προπόνησης και το περιεχόμενο αυτής, κάτι στο οποίο συμφώνησαν και άλλοι εμπειρογνώμονες τους θέματος.

Παρόλα αυτά διαπιστώνεται συχνά το φαινόμενο, πολλοί αθλητές να επηρεάζονται και να φέρονται ασυνήθιστα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, ιδιαίτερα όταν γνωρίζουν ότι πρόκειται να αξιολογηθούν μέσα από μεμονωμένα τεστ δεξιοτήτων. Έτσι, δημιουργείται μια πλασματική εικόνα των δεξιοτήτων και δυνατοτήτων των αθλητών (Jackson, 1968).

Η Veal (1988) παρατήρησε ότι τα τεστ αξιολόγησης δεν καταγράφουν πλήρως την προσπάθεια και τη συμμετοχή των αθλητών. Παραλείπουν δηλαδή, πολλές ουσιαστικές πτυχές του αθλήματος. Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία και ανάλυση, ώστε τα τεστ να αξιολογούν τις ικανότητες των αθλητών με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και εγκυρότητα.

Σύμφωνα όμως με την Schiemer (1996) η αξία της αξιολόγησης με τα τεστ που έχουν υλοποιηθεί μέχρι σήμερα παραμένει αδιαπραγμάτευτη. Επίσης, η ίδια αναφέρει ότι οι προπονητές όταν αξιολογούν τους αθλητές τους μπορούν να διαπιστώσουν τη δουλειά που έχουν κάνει για να βελτιώσουν τις κινητικές και νοητικές ικανότητές τους. Μέσα από τα αποτελέσματα διαπιστώνουν αν έχουν πραγματοποιηθεί επιτυχώς οι προπονητικοί στόχοι. Ακόμα, η Schiemer (1999) επισημάνει ότι η συμμετοχή των αθλητών στα τεστ αξιολόγησης, έχει μεγάλη αξία και για τους αθλητές και για τους ίδιους τους προπονητές, κάτι το οποίο τεκμηριώνεται μέσα από μοντέλα αυτοαξιολόγησης.

Οι Cone και Cone (1999) ανέπτυξαν μία θεωρία ότι κάθε προπονητής μπορεί να δημιουργήσει τα δικά του μέσα αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη του τις δυνατότητες των αθλητών του και τις προπονητικές μονάδες του αθλήματος που έχει διδάξει. Προωθώντας έτσι την ανάπτυξη των αθλητών και πάνω απ' όλα να είναι ευχάριστο αυτό που κάνουν τόσο για τον προπονητή όσο και για τους αθλητές του.

Ωστόσο, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η αξιολόγηση συνδέεται πολλές φορές με τη βαθμολόγηση (Daughtrey & Lewis, 1979). Δηλαδή δημιουργείται μία λανθασμένη εντύπωση για τις μετρήσεις και την αξιολόγηση στον αθλητισμό, αφού τα αποτελέσματα ταυτίζονται ορισμένες φορές με την εξέταση και τη βαθμολόγηση του παίκτη (Resich, 1976).

Ένας ορισμός που δόθηκε για την αξιολόγηση από την Safrit (1986) ήταν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης που κάνει χρήση των μετρήσεων από τα αποτελέσματα των αθλητών, έχει ως σκοπό τη διάγνωση της απόδοσης των αθλητών και τον έλεγχο της προπονητικής ύλης από τους προπονητές. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση θα πρέπει

να εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στις δεξιότητες ή τις γνώσεις που έχουν αναπτυχθεί δια μέσου της προπονητικής παρέμβασης.

Η αξιολόγηση των αθλητών βασίζεται κυρίως στην πραγματοποίηση των προπονητικών στόχων (Δημητρόπουλος, 1998α, 1998β). Ωστόσο, η προσπάθεια που καταβάλουν οι αθλητές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αθλήματος της καλαθοσφαίρισης είναι εξίσου σημαντική για την αξιολόγηση. Δηλαδή, οι σκοποί είναι ο οδηγός της αξιολόγησης, και εκεί πρέπει να στηριχθούν οι ερευνητές για να ορίσουν τα κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να αξιολογήσουν έγκυρα έναν αθλητή (Δημητρόπουλος, 1998α).

Οι Good και Brophy (1986) για να επιβεβαιώσουν την σημαντικότητα της αξιολόγησης ανακάλυψαν στην έρευνά τους ότι αυξανόταν κατά πολύ η απόδοση των αθλητών όταν οι προπονητές τους παρακολουθούσαν και τους εξέταζαν πάνω στις δεξιότητες του αθλήματος. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η απόδοση των αθλητών ήταν πολύ μεγαλύτερη όταν υπήρχε έλεγχος από τους προπονητές οι οποίοι κατέγραφαν τις προσπάθειές τους κατά τη διάρκεια. Δηλαδή, η αξιολόγηση μ' αυτόν τον τρόπο από την πλευρά που την πραγματοποιούσαν οι προπονητές, βελτιώνει την απόδοση των αθλητών (Tousignant & Siedentop, 1983).

Η αξιολόγηση, ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών, βοηθά τους προπονητές να γνωρίζουν την πρόοδο των παικτών τους και να ελέγχουν εάν η προπόνηση και αυτά που διδάσκουν έχουν τα αποτελέσματα που θέλουν (Safrit & Wood, 1995). Όπως αναφέρει ο Glatthorn (1993), προκειμένου η αξιολόγηση να συνάδει με το σκοπό για τον οποίο διενεργείται θα πρέπει οι προπονητές να κατανοήσουν πρωτίστως τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παικτών τους και στη συνέχεια να προβούν σε συγκεκριμένες διορθωτικές ενέργειες πριν την εφαρμογή οποιουδήποτε είδους αξιολόγησης.

Ειδικότερα, θα πρέπει να παρακινούν τους αθλητές να βελτιώνονται και να αποκτούν συνεχώς ενδιαφέρον για το άθλημα που κάνουν. Θα πρέπει οι προπονητές να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις που να περιέχουν προπονητικό σκοπό και να παρέχεται στους αθλητές η πληροφόρηση για την πρόοδό τους. Επιπρόσθετα,

σημαντικό κομμάτι είναι η θετική ανατροφοδότηση των παικτών κάθε φορά που πετυχαίνουν κάτι σωστό και αντίστοιχα όταν ο αθλητής κάνει κάποιο λάθος να υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση μέσω της ανατροφοδότησης, ώστε ο αθλητής να διορθώνει τα λάθη του. Τέλος, ο προπονητής πρέπει να διεγείρει το ενδιαφέρον των παικτών ακόμα και αν αυτοί δεν πετυχαίνουν πλήρως τους στόχους που τους αναθέτει σε κάθε προπόνηση.

2.6. Game Performance Assessment Instrument (GPAI)

Στην καλαθοσφαίριση η αποτελεσματική εκτέλεση τεχνικών δεξιοτήτων είναι σημαντική αλλά δεν αποτελεί το μοναδικό τρόπο που μπορεί κάποιος να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του αθλήματος. Και τούτο διότι δεν υπάρχει μόνο μια πτυχή του παιχνιδιού, η τεχνική, αλλά πολλές και σημαντικές πτυχές που επηρεάζουν το παιχνίδι, όπως η στρατηγική, η τακτική αντίληψη, η λήψη αποφάσεων. Σ' ένα ομαδικό άθλημα όπως η καλαθοσφαίριση, έχει την ίδια σημασία τόσο αυτός που έχει την μπάλα, όσο και αυτός που είναι μακριά από την μπάλα, που δεν έχει στην κατοχή του την μπάλα. Δηλαδή η κίνηση χωρίς την μπάλα αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του παιχνιδιού. Σε πραγματικές συνθήκες, οι κινήσεις και οι αποφάσεις που παίρνονται μακριά από την μπάλα, βοηθούν τον παίκτη με την μπάλα. Αυτό είναι απαραίτητο συστατικό στοιχείο για μια ομάδα καλαθοσφαίρισης (Mitchell, Griffin & Oslin, 1994).

Επίσης, οι παίκτες οι οποίοι δεν έχουν τόσο υψηλό βαθμό δεξιοτήτων δεν απορρίπτονται από το παιχνίδι εάν έχουν κατανοήσει την τακτική του παιχνιδιού που ακολουθεί η ομάδα τους και την υλοποιούν σωστά, αποτελώντας έτσι ένα κομμάτι της ομάδας (Oslin, Mitchell & Griffin, 1994). Όλοι μπορούν να παίξουν ένα παιχνίδι αρκεί να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους μέσα στην ομάδα και τη θέση τους. Αυτή άλλωστε είναι μια από τις προϋποθέσεις εφαρμογής του μοντέλου TGfU (Oslin, Mitchell & Griffin, 1994). Ήδη από το 1992 οι Turner και Martinek πρότειναν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μέτρα αξιολόγησης της επίδοσης των παικτών κατά τη

διάρκεια του παιχνιδιού, τα οποία να συνδέονται εξίσου με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της τακτικής του αθλήματος.

Ως απάντηση στα παραπάνω, προτάθηκε από τους Mitchell, Griffin και Oslin (1994) το Game Performance Assessment Instrument ως ένα εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης των αθλητών εντός αυθεντικών συνθηκών παιχνιδιού. Το GPAI παρέχει στους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές ένα μέσο παρατήρησης και ανάλυσης των επιδόσεων των αθλητών και των αποφάσεων που παίρνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την επίλυση τακτικών προβλημάτων. Αποφάσεις αυτού του είδους αφορούν το πως πρέπει να κινείται σωστά στο χώρο ο παίκτης και πως να εκτελεί δεξιότητες την κατάλληλη στιγμή (Oslin, Mitchell & Griffin, 1994).

Η διαμόρφωση των διαφορετικών κριτηρίων και κατηγοριών αξιολόγησης του GPAI δημιουργήθηκαν κατόπιν συζητήσεων και ανταλλαγής εμπειριών εκπαιδευτικών και προπονητών σχετικά με κάθε διαφορετική κατηγορία παιχνιδιού. Από τα αποτελέσματα αυτών των συζητήσεων αναπτύχθηκαν διακριτά σημεία που αφορούν στην παρατήρηση και την αξιολόγηση της επίδοσης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πολλές διαφορές και αντιπαραθέσεις που δημιουργήθηκαν, ξανασυζητήθηκαν και αναθεωρήθηκαν ανάλογα με τα δεδομένα και τις απαιτήσεις των κατηγοριών παιχνιδιού. Συμφωνήθηκαν λοιπόν, επτά στοιχεία τα οποία αποτελούν διακριτές παραμέτρους αυθεντικής παρατήρησης και καταγραφής της επίδοσης ενός παίκτη εντός του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τους Oslin, Mitchell και Griffin (1998), αυτά τα στοιχεία είναι:

1. **Η βάση:** Αποτελεσματική επιστροφή του παίκτη σε θέση ετοιμότητας ή σε βασική θέση μεταξύ δεξιοτήτων ή προσπαθειών.
2. **Η προσαρμογή:** Η κίνηση του παίκτη αμυντική ή επιθετική.
3. **Οι αποφάσεις που λαμβάνονται:** Κατάλληλες επιλογές για το τι πρέπει να κάνει ο παίκτης που έχει ή δεν έχει στην κατοχή του την μπάλα.
4. **Η εκτέλεση δεξιοτήτων:** Η επιλογή της κατάλληλης δεξιότητας τη σωστή στιγμή.

5. **Υποστήριξη:** Μετακίνηση του παίκτη ώστε να μπορεί να λάβει την μπάλα.
6. **Η κάλυψη:** Η αμυντική προσπάθεια του παίκτη κοντά στην μπάλα και μακριά από την μπάλα.
7. **Η αλληλοκάλυψη:** Το μαρκάρισμα ενός αντιπάλου ο οποίος έχει την μπάλα ή δεν έχει την μπάλα.

Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με την επίδοση του παίκτη εντός αυθεντικών συνθηκών παιχνιδιού αλλά δεν μπορούν όλα αυτά να ισχύουν για όλα τα παιχνίδια σε κάθε άθλημα. Τα αθλήματα αφενός διαφέρουν το ένα από το άλλο έχοντας τα δικά τους χαρακτηριστικά και αφετέρου υπάρχει προσαρμογή από πλευράς των αθλητών στις τεχνικές και τακτικές δεξιότητες του κάθε αθλήματος, ώστε τελικά να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι.

Για να εντοπίσει κάποιος τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την απόδοση των κανόνων και των συνθηκών του παιχνιδιού σύμφωνα με το GPAI, είναι απαραίτητο να εντοπιστούν επακριβώς εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν βασικά συστατικά της τακτικής του (Memmert, 2004, 2005; Mitchell et al., 2006). Το GPAI σχεδιάστηκε για να είναι ένα ευέλικτο όργανο παρατήρησης, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνθήκες βιντεοσκοπημένης και ζωντανής εξέλιξης ενός παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί και οι προπονητές μπορούν να το προσαρμόσουν ανάλογα με τις ηλικίες και τους αθλητές που διαθέτουν. Αν αυτό πραγματοποιείται σε σχολείο τότε απευθύνεται σε μαθητές, αν απευθύνεται σ' έναν αθλητικό σύλλογο σε αθλητές. Για παράδειγμα, αν σε μια ομάδα καλαθοσφαίρισης ο προπονητής επικεντρωθεί μόνο στη δεξιότητα του σουτ, τότε θα εξεταστούν μόνο δύο στοιχεία: α) ο τρόπος εκτέλεσης αυτής της δεξιότητας και β) η υποστήριξη. Δηλαδή πως ο παίκτης θα κινηθεί για να πάρει την μπάλα να σουτάρει. Μόνο αυτά τα δύο στοιχεία θα συμπεριληφθούν στην εκτίμηση των δεξιοτήτων. Όσο πιο απλά χρησιμοποιείται το εργαλείο αξιολόγησης GPAI, τόσο πιο χρήσιμο γίνεται στα χέρια ενός ερευνητή, φέρνοντας αξιόλογα και τεκμηριωμένα αποτελέσματα (Oslin, Mitchell & Griffin, 1994).

Στην πρώτη εφαρμογή του GPAI, οι Oslin, Mitchell και Griffin (1998) αφού παρατήρησαν έναν παίκτη στην καλαθοσφαίριση που εκτελούσε δεξιότητες σε συνθήκες παιχνιδιού, έκαναν χρήση του GPAI για να αξιολογήσουν την ακαταλληλότητα ή την καταλληλότητα των δεξιοτήτων του παίκτη για κάθε στοιχείο της επίδοσής του εντός του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, εάν ο παίκτης που παρατηρούσαν ήταν σε επαφή με την μπάλα, αξιολογούσαν τις αποφάσεις και τις κινήσεις που θα πραγματοποιήσει έχοντας στην κατοχή την μπάλα. Αν ο παίκτης αποφάσιζε να σουτάρει ή να περάσει τον αντίπαλο του την κατάλληλη στιγμή που θα του δοθεί η ευκαιρία, τότε αξιολογούσαν τη δεξιότητα και τη λήψη της απόφασης του ως κατάλληλη. Αν όμως ο παίκτης επέλεγε να σουτάρει τη στιγμή που τον μάρκαρα ο αντίπαλός του, τότε θεωρούσαν την απόφασή του ακατάλληλη.

Η διαδικασία αυτή γίνεται με όλα τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στο εργαλείο αξιολόγησης GPAI. Τα κριτήρια αυτά δημιουργήθηκαν από τους κατασκευαστές του GPAI για να μπορούν να παρατηρούν αν οι δεξιότητες είναι κατάλληλες ή ακατάλληλες, τόσο στο τεχνικό όσο και στο τακτικό κομμάτι του παιχνιδιού. Ακόμα και αν η τοποθέτηση του παίκτη είναι μακριά από την μπάλα, μπορεί να πάρει αποφάσεις που θα κρίνουν τη λειτουργία της ομάδας και τη ροή του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, αν ένας παίκτης που δεν έχει την μπάλα υποστηρίξει τον συμπαίκτη του που έχει στην κατοχή του την μπάλα και πιέζεται από το αμυντικό του, αξιολογείται η απόφασή του εκείνη τη στιγμή ως κατάλληλη (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998).

Μέχρι σήμερα, τα στοιχεία που περιλαμβάνονται ως κριτήρια παρατήρησης και αξιολόγησης βάσει του GPAI π.χ. οι αποφάσεις που λαμβάνονται, η εκτέλεση των δεξιοτήτων, η προσαρμογή, η υποστήριξη, η επίδοση του παιχνιδιού (Game Performance) κ.ά., έχουν δοκιμαστεί και επικυρωθεί πολλές φορές, με πολλά τεστ τακτικών και τεχνικών δεξιοτήτων που αφορούν το ποδόσφαιρο, την καλαθοσφαίριση και το βόλεϊ, δίνοντας έτσι σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του GPAI (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998).

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 35 αγόρια ηλικίας 5-8 ετών (Μ.Ο. = 6.17, Τ.Α = 1.01), τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, μια πειραματική ομάδα που εξασκήθηκε με το μοντέλο TGfU (n=14) και μια ομάδα ελέγχου (n=21) που εξασκήθηκε με τον παραδοσιακό τρόπο προπόνησης. Και οι δύο ομάδες συμμετείχαν παράλληλα σε μία προπονητική παρέμβαση οχτώ εβδομάδων που περιελάμβανε 16 προπονήσεις, διάρκειας 90 λεπτών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε άδεια συγκατάθεσης από τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών. Οι προπονήσεις λάμβαναν χώρα κάθε Σάββατο και Κυριακή, και πραγματοποιούνταν σε κλειστούς και ανοιχτούς χώρους, πολλές φορές σε μοιρασμένα γήπεδα, (υπήρχε δηλαδή διεξαγωγή προπονήσεων ταυτόχρονα και από άλλα τμήματα στο ίδιο γήπεδο). Οι γονείς είχαν την δυνατότητα να παρακολουθούν όλες τις προπονήσεις των παιδιών από τις κερκίδες των γηπέδων. Ένας προπονητής ηλικίας 35 ετών χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην προσέγγιση TGfU και ένας βοηθός ο οποίος είχε μια μικρή εμπειρία σχετική με το TGfU, ανέλαβαν να προπονήσουν τα παιδιά και στις δύο ομάδες. Πριν την έναρξη της παρέμβασης οι προπονητές παρακολούθησαν ένα σεμινάριο, στο οποίο μυήθηκαν τις αρχές του μοντέλου TGfU και ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη δομή της έρευνας. Οι προπονητές λάμβαναν σε εβδομαδιαία βάση τα σχέδια προπόνησης και των δύο ομάδων, πριν τα εφαρμόσουν αυτά στην πράξη και με βάση τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους ορισμένες φορές υπήρχαν διαφοροποιήσεις στον προγραμματισμό.

3.2. Προπονητική παρέμβαση

Η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα βασίστηκε στο μοντέλο TGfU και περιελάμβανε 16 προπονήσεις. Δημιουργήθηκαν ημερήσια προγράμματα προπόνησης τα οποία είχαν την ακόλουθη δομή: αρχικό τροποποιημένο παιχνίδι,

εξάσκηση δεξιοτήτων, τελικό τροποποιημένο παιχνίδι και ερωτήσεις κατανόησης του παιχνιδιού. Σε κάθε προπονητικό πλάνο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που συνδέονταν με το τακτικό πρόβλημα και τις δεξιότητες που διδάσκονταν στην προπόνηση και απευθύνονταν προς τους παίκτες με σκοπό την καλύτερη κατανόησή τους. Ανάλογα με τη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια της προπόνησης πραγματοποιούνταν αλλαγές τόσο στη σειρά όσο και στο βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων. Το περιεχόμενο των προπονήσεων, όπως αυτό παραδόθηκε στους προπονητές παρουσιάζεται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Θέματα προπονήσεων πειραματικής ομάδας

	ΤΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
1	Διατήρηση κατοχής της μπάλας	Ντρίπλα
2	Διατήρηση κατοχής της μπάλας	Ντρίπλα και jump stop
3	Διατήρηση κατοχής της μπάλας και επίθεση σε στόχο	Ντρίπλα, jump stop, stride stop
4	Διατήρηση κατοχής της μπάλας και υποστήριξη παίκτη με μπάλα	Πάσα στήθους, σκαστή πάσα και πάσα πάνω από το κεφάλι, ντρίπλα, jump stop, stride stop
5	Επίθεση σε στόχο και διατήρηση της κατοχής της μπάλας	Πάσα, ντρίπλα, lay up
6	Προσπουήσεις- διατήρηση κατοχής της μπάλας- επίθεση σε στόχο.	Πάσα , ντρίπλα, σουτ, προσπουήσεις και αλλαγές κατεύθυνσης
7	Διατήρηση κατοχής – Υποστήριξη παίκτη με μπάλα	Πάσα , ντρίπλα, lay up, ζεστή και κρύα άμυνα
8	Διατήρηση κατοχής – Υποστήριξη παίκτη με μπάλα	Πάσα, ντρίπλα
9	Διατήρηση κατοχής – Υποστήριξη παίκτη με μπάλα	Πάσα, lay up, ζεστή και κρύα άμυνα
10	Διατήρηση κατοχής – Υποστήριξη παίκτη με μπάλα	Σουτ, κλέψιμο, πάσα
11	Διατήρηση κατοχής της μπάλας – Υποστήριξη παίκτη με μπάλα	Ντρίπλα, ριμπάουντ, πάσα

12	Διατήρηση κατοχής – Προώθηση παίκτη με μπάλα	Ντρίπλα, πάσα, αλλαγές κατεύθυνσης, κλέψιμο, προσποιήσεις
13	Επίθεση σε στόχο.	Jump shot, lay-up
14	Διατήρηση κατοχής της μπάλας – Επίθεση σε στόχο	Άμυνα, κλέψιμο, jump shot
15	Διατήρηση κατοχής της μπάλας – Επίθεση σε στόχο	Πάσα, υποδοχή, προσποιήσεις, σουτ
16	Επανάληψη	Ντρίπλα, πάσα, σουτ

Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου ακολουθήθηκε ο παραδοσιακός τρόπος προπόνησης στην καλαθοσφαίριση, ο οποίος περιελάμβανε εξάσκηση σε μία σειρά προκαθορισμένων δεξιοτήτων, και παιχνίδι στο τέλος της προπόνησης. Στις προπονήσεις της ομάδας ελέγχου δεν υπήρχαν ερωτήσεις κατανόησης οι οποίες να είχαν προσχεδιαστεί ώστε να αντιστοιχούν στα εκάστοτε διδασκόμενα θέματα. Τα θέματα των προπονήσεων της ομάδας ελέγχου παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Θέματα προπονήσεων της ομάδας ελέγχου

	ΤΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
1	Εισαγωγή στη καλαθοσφαίριση με ντρίπλα	Ντρίπλα
2	Ισορροπία σώματος – jump stop	Jump stop, σουτ, ασκήσεις ισορροπίας, ντρίπλα
3	Εμπέδωση ντρίπλας, jump stop και εκμάθηση stride stop, σταμάτημα βήμα	Stride stop, jump stop, ντρίπλα, σουτ
4	Εκμάθηση πάσα στήθους σκαστής πάσας, πάσα πάνω από το κεφάλι	Πάσες σκαστή, στήθους πάνω από το κεφάλι, jump stop, stride stop, πάσα με κίνηση
5	Εκμάθηση lay up	Lay-up, πάσα, ντρίπλα, jump stop, σουτ
6	Εξάσκηση και εμπέδωση lay up	Lay-up, ασκήσεις ισορροπίας

7	Εκμάθηση των στροφών (μετωπιαίο pivot)	Στροφές μετωπιαίο pivot. Πάσες, ντρίπλα
8	Εκμάθηση των στροφών (ραχιαίο pivot)	Στροφές ραχιαίο pivot, lay-up, jump stop, stride stop
9	Εκμάθηση των παραλλαγών της πάσας	Πάσες πάνω από το κεφάλι, πάσα με το ένα χέρι σκαστή και στήθους, lay up
10	Εμπέδωση των παραλλαγών της πάσας	Πάσες, lay up, σουτ
11	Εκμάθηση του rebound	Rebound, lay-up, σουτ
12	Εκμάθηση της σταυρωτής ντρίπλας	Σταυρωτή ντρίπλα, lay up, πάσες στήθους
13	Εκμάθηση jump shot	Jump shot, ντρίπλα, jump stop
14	Εμπέδωση των παραλλαγών της πάσας	Πάσες, lay up, σουτ
15	Εκμάθηση του rebound	Rebound, lay-up, σουτ
16	Επανάληψη	Ισορροπία, ντρίπλα, πάσα, σουτ, lay up

3.3. Συλλογή δεδομένων

3.3.1. Όργανο αξιολόγησης (GPAI)

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το όργανο αξιολόγησης GPAI όπως το πρότειναν οι Oslin, Mitchell και Griffin (1998), το οποίο προσαρμόστηκε σύμφωνα με τις ανάγκες της παρέμβασης (π.χ. ηλικία και αναπτυξιακό επίπεδο αθλητών). Το GPAI είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο σύστημα παρατήρησης της επίδοσης εντός του παιχνιδιού (Mitchell, Griffin & Oslin 1994) και περιλαμβάνει κατηγορίες και κριτήρια αξιολόγησης, που έχουν οριστεί με τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις αρχές του μοντέλου TGfU.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία τροποποιημένη εκδοχή του GPAI, η οποία περιελάμβανε συγκεκριμένες δεξιότητες τεχνικής και τακτικής που είχαν σχέση με την καλαθοσφαίριση και μπορούσαν να αξιολογηθούν στο παιχνίδι αθλητών της συγκεκριμένης ηλικίας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. *Game Performance Assessment Instrument (GPAI)*

Κατηγορία	Δεξιότητες
Λήψη Αποφάσεων (on-the ball & off-the-ball, στην άμυνα και την επίθεση)	<p>On the ball:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Πάσα σε ανοιχτό συμπαίκτη -Μετακίνηση σε ελεύθερο διάδρομο προς το καλάθι -Ελιγμός αποφυγής αντιπάλου -Σουτ την κατάλληλη στιγμή (Open shot) -Σουτ κοντά στο στόχο - Ριμπάουντ <p>Off the ball:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Μαρκάρισμα -Αμυντική βοήθεια
Εκτέλεση δεξιοτήτων (on-the ball & off-the-ball, στην άμυνα και την επίθεση)	<p>On the ball:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Υποδοχή μπάλας -Πάσα που φτάνει στο στόχο - Ριμπάουντ (τοποθέτηση σώματος) <p>Off the ball:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Σωστή θέση σώματος στην άμυνα (εσωτερική θέση: ανάμεσα στον παίκτη και το καλάθι) - Κλέψιμο μπάλας
Υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> -Ανοίγεται για να πάρει πάσα (ξεμαρκάρισμα στην επίθεση)

Για κάθε μία από τις κατηγορίες και τα κριτήρια αξιολόγησης του GPAI δόθηκαν λειτουργικοί ορισμοί και ορίστηκε το επιθυμητό πρότυπο εκτέλεσης το οποίο ανταποκρινόταν στην ηλικία και το επίπεδο δεξιοτήτων των μικρών παικτών.

3.3.2. Εκπαίδευση παρατηρητών και έλεγχος αξιοπιστίας

Ο συγγραφέας της παρούσας εργασίας ορίστηκε ως ο παρατηρητής, ο οποίος θα παρατηρούσε τις βιντεοσκοπημένες επιδόσεις των αθλητών και των δύο ομάδων και στη συνέχεια θα τις αξιολογούσε βάσει των κριτηρίων του GPAI. Ο παρατηρητής σε

συνεργασία με έμπειρους προπονητές, παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένα παιχνίδια και συζήτησαν ένα προς ένα τα κριτήρια του πίνακα GPAI, καταλήγοντας στον τρόπο με τον οποίο ταυτόχρονα θα τα παρατηρούσαν και θα τα αξιολογούσαν. Αφού λοιπόν εξοικειώθηκε ο παρατηρητής με τη διαδικασία, έγιναν οι απαραίτητοι έλεγχοι αξιοπιστίας. Όσον αφορά στον έλεγχο της ενδοατομικής αξιοπιστίας, ο παρατηρητής παρακολούθησε και αξιολόγησε βάσει του GPAI δύο φορές σε διάστημα δέκα ημερών τις επιδόσεις οχτώ παιδιών που δεν συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα.

Τα αποτελέσματα της ενδοατομικής αξιοπιστίας του παρατηρητή ελέγχθηκαν με τη φόρμουλα που προτείνεται από τον Van der Mars (1989) και κυμάνθηκαν εντός αποδεκτών ορίων (84%-89%). Στη συνέχεια έγινε έλεγχος διατομικής αξιοπιστίας με τη συμμετοχή ενός εξωτερικού παρατηρητή, ο οποίος είδε ένα μέρος του συνολικού αριθμού των βίντεο της αξιολόγησης και βαθμολόγησε με τον ίδιο τρόπο. Τα αποτελέσματα της διατομικής αξιοπιστίας κυμάνθηκαν σε εξίσου αποδεκτά ποσοστά 81%-85% (Van der Mars, 1984). Με την ολοκλήρωση των προαπαιτούμενων ελέγχων αξιοπιστίας ξεκίνησε η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας.

3.3.3. Διαδικασία αξιολόγησης του δείγματος

Δύο φορές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (πριν την Προπόνηση Νο 1 και μετά την Προπόνηση Νο16) αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις όλων των παικτών βάσει των κατηγοριών και των κριτηρίων αξιολόγησης του GPAI. Για να αξιολογηθούν οι επιδόσεις των παικτών και στις δύο ομάδες χρησιμοποιήθηκαν οι βιντεοσκοπημένες εκτελέσεις της επίδοσής τους κατά τη διάρκεια ενός τροποποιημένου παιχνιδιού διείσδυσης, το οποίο παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. Οι κανόνες του παιχνιδιού ήταν απλοί και σχεδιασμένοι βάσει των δυνατοτήτων των μικρών αθλητών και είχαν ως εξής:

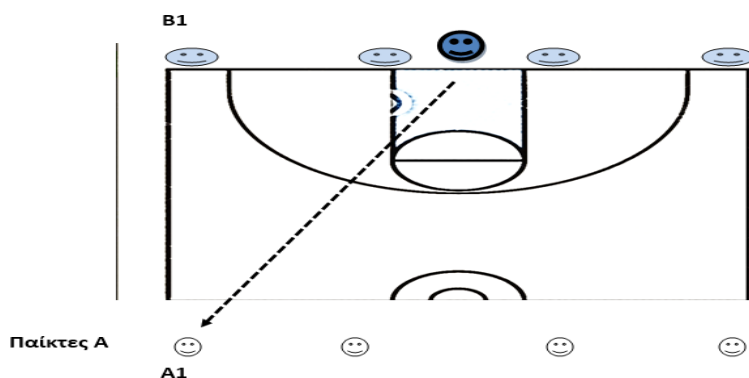
1. Το παιχνίδι ξεκινούσε με 8 άτομα, 4 εναντίον 4, με τέσσερα άτομα να ξεκινούν στην επίθεση και τέσσερα άτομα στην άμυνα. Σε κάθε ένα από τα παιδιά που ξεκινούσαν στην επίθεση δόθηκε ένα διακριτικό φανελάκι ξεχωριστού

χρώματος, έτσι ώστε ο παρατηρητής που θα χρησιμοποιούσε το βίντεο για να αξιολογήσει την επίδοση των παιδιών να μπορεί να εντοπίσει ανα πάσα στιγμή τον παίκτη που αξιολογεί. Το παιχνίδι παίζονταν σ' ένα καλάθι με τον προπονητή να βρίσκεται σχεδόν κάτω από το καλάθι, όπου ήταν τοποθετημένοι σε οριζόντια διάταξη και οι αμυντικοί του παιχνιδιού.

2. Κάθε παίκτης επιθετικός είχε απέναντί του τον αντίστοιχο αμυντικό. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1 τον παίκτη Α1 τον μαρκάρει ο παίκτης Β1. Ο προπονητής έδινε την εναρκτήρια πάσα στον Α1 και από εκεί ξεκινούσε πάντα το παιχνίδι. Η άμυνα έπαιζε «man to man» 4x4. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν οι ομάδες να σκοράρουν στο καλάθι. Κάθε φορά που μία από τις δύο ομάδες σκόραραν το παιχνίδι σταματούσε και όλοι οι παίκτες έπαιρναν τις αρχικές θέσεις. Μετά ο προπονητής έδινε πάσα στον Α1 για να ξεκινήσει πάλι το παιχνίδι. Κάθε τετράδα επιθετικών έπαιζε για 5 λεπτά επίθεση και οι αμυντικοί έπαιζαν για 5 λεπτά άμυνα (ανά 5 λεπτά γίνονταν αλλαγή ρόλων).

3. Ύστερα από 10 λεπτά έμπαιναν οι παίκτες που περίμεναν στο πλάι. Τα φάουλ σφυρίζονταν κανονικά, και μετά από κάθε διακοπή το παιχνίδι ξεκινούσε από τις αρχικές θέσεις με πάσα στον Α1. Οι παίκτες είχαν δικαίωμα ντρίπλας για να πετύχουν τον σκοπό του παιχνιδιού.

Με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης του GPAI, ο παρατηρητής αξιολογούσε τις κατάλληλες και τις ακατάλληλες ενέργειες των αθλητών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στους τομείς: λήψη αποφάσεων, εκτέλεση δεξιοτήτων, υποστήριξη. Η καταλληλότητα της εκάστοτε αξιολογούμενης τεχνικής ή τακτικής δεξιότητας αποφασιζόταν τόσο σε σχέση με το πρότυπο εκτέλεσης (το οποίο είχε προαποφασιστεί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης του παρατηρητή) όσο και σε σχέση με την χρονική στιγμή που εκτελούνταν η δεξιότητα στη διάρκεια του παιχνιδιού. Στις περιπτώσεις που υπήρχε αβεβαιότητα ως προς την καταλληλότητα ή μη των ενεργειών, ο παρατηρητής παρακολουθούσε εκ νέου το στιγμιότυπο προκειμένου να καταλήξει στη βέλτιστη δυνατή απόφαση.



Σχήμα 1. Παιχνίδι Αξιολόγησης

Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται το φύλλο αξιολόγησης ενός παίκτη από την ομάδα παρέμβασης TGfU, στο οποίο φαίνεται η βαθμολόγηση των ενεργειών του βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης του GPAI στην κατηγορία «Λήψη Αποφάσεων».

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ															
ON THE BALL										OFF THE BALL					
ΠΑΣΑ ΣΕ ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΥΜΠΑΙΚΤΗ		ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΣΕ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΔΙΑΔΡΟΜΟ ΠΡΟΣ ΚΑΛΑΘΙ		ΕΛΙΓΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗΣ ΑΝΤΙΠΑΛΟΥ		ΣΟΥΤ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΣΤΙΓΜΗ		ΣΟΥΤ ΚΟΝΤΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ		ΡΙΜΠΑΟΥΝΤ		ΜΑΡΚΑΡΙΣΜΑ		ΑΜΥΝΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	
ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ	ΑΚΑΤΑΛΛΗΛΗ
															1
2				1			1								1
1									1					1	
		1				1					1				
		1													

Σχήμα 2. Φύλλο Αξιολόγησης παίκτη

Ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται από τους Oslin, Mitchell και Griffin (1998), υπολογίστηκε για κάθε παίκτη ξεχωριστά ένα σκορ ανά κατηγορία αξιολόγησης του

GPAI (λήψη αποφάσεων, εκτέλεση δεξιοτήτων, υποστήριξη) καθώς και ένα συνολικό σκορ επίδοσης. Στον Πίνακα 4. παρουσιάζεται ο τρόπος υπολογισμού τόσο των σκορ ανά κατηγορία αξιολόγησης, όσο και του συνολικού σκορ.

Πίνακας 4. Πίνακας υπολογισμού των βαθμολογιών ανά κατηγορία αξιολόγησης του GPAI*

ΟΝΟΜΑ:	Λήψη Αποφάσεων (ΛΑ)		Εκτέλεση Δεξιοτήτων (ΕΔ)	
	Κ	ΑΚ	Κ	ΑΚ
Σκόρ				
Δείκτες	$\Lambda\Lambda = K/(K+AK)$		$E\Delta = K/(K+AK)$	
ΑΠ	$A\Pi = \Lambda\Lambda + E\Delta / 2$			
ΕΜΠ	ΕΜΠ= άθροισμα όλων των κατάλληλων και ακατάλληλων συμπεριφορών στη ΛΑ και την ΕΔ			

*ΛΑ= Λήψη Αποφάσεων. ΕΔ= Εκτέλεση Δεξιοτήτων, Κ= Κατάλληλες, ΑΚ= Ακατάλληλες, ΑΠ= απόδοση εντός του παιχνιδιού, ΕΜΠ= εμπλοκή στο παιχνίδι (Memmert & Harvey, 2008)

3.4. Ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να αξιολογηθούν διαφορές στις επιδόσεις των δύο ομάδων μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι T-tests για εξαρτημένα δείγματα. Βασικός σκοπός των συγκεκριμένων ελέγχων ήταν να διερευνηθούν ξεχωριστά για κάθε ομάδα αλλαγές στους μέσους όρους των επιδόσεών τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Λόγω πολλαπλών ελέγχων στο ίδιο δείγμα το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο επίπεδο $p=.01$ (Harvey, 2008). Όλες οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το πακέτο Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Version 20.0.

VI. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα περιγραφικά στατιστικά των επιδόσεων των παικτών των δύο ομάδων, πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, σε κάθε μία από τις παραμέτρους αξιολόγησης του GPAT, παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. *Επιδόσεις των ομάδων στην διαδικασία αξιολόγησης.*

	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου	
	Πριν την παρέμβαση ΜΟ (ΤΑ)	Μετά την παρέμβαση ΜΟ (ΤΑ)	Πριν την παρέμβαση ΜΟ (ΤΑ)	Μετά την παρέμβαση ΜΟ (ΤΑ)
Εμπλοκή στο παιχνίδι	80.33 (24.78)	72.87 (19.89)	60.3 (26.84)	85.55 (33.60)
Λήψη απόφασης	4.16 (2.50)	3.43 (2.01)	4.7 (4.08)	2.32 (2.07)
Εκτέλεση δεξιοτήτων	2.9 (1.89)	4.14 (4.57)	1.92 (1.33)	2.12 (1.76)

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι στην πειραματική ομάδα υπήρξαν αλλαγές στο τέλος της παρέμβασης στις επιδόσεις των παιδιών που αφορούσαν την εκτέλεση δεξιοτήτων (ΜΟ = 4.14, ΤΑ = 4.57), οι οποίες ωστόσο δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι ΜΟ των επιδόσεών τους για τη λήψη αποφάσεων και την εμπλοκή τους στο παιχνίδι ήταν μικρότεροι στο τέλος σε σχέση με την έναρξη της παρέμβασης, οι ΤΑ για τις δύο αυτές μεταβλητές παρουσίασαν αντίστοιχη πτώση στο τέλος της παρέμβασης (2.5 σε 2.01 και 4.08 σε 2.07 αντίστοιχα).

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν όσον αφορά στην εμπλοκή των αθλητών στο παιχνίδι ($t(19) = -2.877$, $p = .009$). Ωστόσο, οι ΤΑ από τους ΜΟ των επιδόσεων που αφορούσαν την εμπλοκή

στο παιχνίδι αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια της προπονητικής παρέμβασης (από 26.84 σε 33.60). Σ' αυτήν την ομάδα, η εκτέλεση δεξιοτήτων ήταν καλύτερη στο τέλος της παρέμβασης ($M = 2.12$, $SD = 1.76$), χωρίς ωστόσο να διαφοροποιείται σημαντικά από την αντίστοιχη επίδοση των αθλητών πριν την έναρξη της παρέμβασης. Τέλος, η λήψη αποφάσεων σ' αυτήν την ομάδα φάνηκε να κινείται σε χειρότερα επίπεδα στο τέλος της παρέμβασης, με την αρνητική αυτή τάση να αγγίζει τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας ($t(19) = 2.448$, $p = .024$).

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών αλλαγών στις επιδόσεις παιδιών ηλικίας 5-8 ετών μετά την ολοκλήρωση ενός παρεμβατικού προπονητικού προγράμματος καλαθοσφαίρισης με την εφαρμογή του μοντέλου TGfU. Οι αλλαγές στις επιδόσεις των παιδιών εξετάστηκαν ενδο-ατομικά, μέσω αξιολόγησης με τη χρήση του οργάνου GPAI.

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε δύο φορές, πριν την έναρξη και μετά το πέρας του προπονητικού προγράμματος και παράλληλα χρησιμοποιήθηκε ως σημείο αναφοράς μια άλλη ομάδα παιδιών ίδιας ηλικίας, η οποία δέχθηκε παρέμβαση κατά το ίδιο χρονικό διάστημα με τον παραδοσιακό τρόπο προπόνησης. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι η ηλικία των παιδιών και τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά καθόρισαν σημαντικά αφενός τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε στην πράξη το μοντέλο TGfU και αφετέρου το βαθμό κατά τον οποίο εξυπηρετήθηκαν οι στόχοι του προγράμματος.

Είναι γεγονός ότι ο σχεδιασμός προπονητικών προγραμμάτων για παιδιά μικρών ηλικιών συνιστά ένα απαιτητικό εγχείρημα, δεδομένου ότι μπορεί να τροποποιηθεί ανά πάσα στιγμή, λόγω των έντονων και μη-γραμμικών αναπτυξιακών αλλαγών που παρατηρούνται σ' αυτήν την ηλικιακή φάση. Σ' αυτήν την ηλικία τα παιδιά παρουσιάζουν ελλείψεις στο συντονισμό των κινήσεών τους, μιας και οι βασικές κινητικές τους δεξιότητες βρίσκονται υπό διαμόρφωση.

Οι Seefeldt και Haubenstricker (1982) αναφέρουν ότι μέχρι την ηλικία των 7 ετών τα αγόρια δεν έχουν αναπτύξει τη δεξιότητα της υποδοχής της μπάλας, ενώ στο άλμα υστερούν εξίσου, μιας και η συγκεκριμένη δεξιότητα αποκτάται στην τελική της μορφή στην ηλικία των 9,5 ετών. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί τη δυσκολία που παρουσίασαν οι μικροί αθλητές και των δύο ομάδων στην εκτέλεση δεξιοτήτων, οι οποίες στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης είναι ιδιαίτερα σύνθετες τόσο ως προς την τεχνική (π.χ. ρίψη και υποδοχή κατά την πάσα, άλμα και ρίψη κατά το σουτ), όσο και

ως προς την τακτική (π.χ. πάσα και μετακίνηση για υποδοχή σε κενό χώρο παιχνιδιού).

Αν και η προπόνηση στην ομάδα TGfU βασίζονταν στο παιχνίδι και ήταν σχεδιασμένη κατά τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, η σειρά των παιχνιδιών ή/και των ασκήσεων ήταν αυστηρά προκαθορισμένη και δεν υπήρχε ευελιξία ως προς την εναλλαγή ή την τροποποίηση του περιεχομένου τους. Ο Bailey (2012) αναφέρει ότι η μέθοδος διδασκαλίας του προπονητή είναι πιθανόν να είναι αναποτελεσματική ή και μερικές φορές επιβλαβής για τα παιδιά, αν η προπόνηση δεν συμβαδίζει με την ανταπόκριση που επιδεικνύουν τα παιδιά στις διδακτικές δραστηριότητες.

Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν επίσης ότι πολλοί προπονητές των αναπτυξιακών ηλικιών προσπαθούν να μιμηθούν με κάποιον τρόπο τις προπονήσεις παικτών που βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο (Muir, Morgan, Abraham, & Morley, 2011) και όταν συμβαίνει αυτό υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση και την πρόοδο των παιδιών στο άθλημα. Στην προκειμένη περίπτωση, αν και οι προπονήσεις στην ομάδα TGfU ήταν σχεδιασμένες με γνώμονα τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, η εφαρμογή τους στην πράξη δεν εξασφάλιζε τη δημιουργία συνθηκών διασκέδασης, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο για να υπάρξει παρακίνηση για μάθηση σ' αυτήν την ηλικία (Wiersema, 2000).

Επιπλέον, λόγω του νεαρού της ηλικίας των αθλητών, παρατηρήθηκε πολλές φορές το φαινόμενο ορισμένα παιδιά να χάνουν προπονήσεις για λόγους υγείας, κόπωσης ή αδυναμίας των γονέων τους να τα φέρουν στην προπόνηση.

Το γεγονός αυτό φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των αθλητών εντός των προπονήσεων. Και αυτό γιατί τα παιδιά που έλειπαν δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σωστά στις ασκήσεις της εκάστοτε προπόνησης, διότι υστερούσαν σε σχετική γνώση και δεξιότητες. Ως συνέπεια, οι ελλείψεις που παρουσίαζαν οι συγκεκριμένοι μικροί αθλητές επηρέαζαν αρνητικά και τις επιδόσεις των ομάδων στις οποίες τοποθετούνταν από τους προπονητές για τη διεξαγωγή μίας άσκησης ή ενός παιχνιδιού. Η συγκεκριμένη διαπίστωση φάνηκε να ισχύει περισσότερο για την

ομάδα TGfU, το ασκησιολόγιο της οποίας αποτελούνταν κυρίως από τροποποιημένα παιχνίδια καλαθοσφαίρισης στα οποία προβλέπονταν συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των παικτών.

Πράγματι, η καλαθοσφαίριση είναι ένα σύνθετο άθλημα το οποίο προκειμένου να διδαχθεί εύκολα σε παιδιά μικρών ηλικιών, θα πρέπει να προσαρμοστεί τόσο ως προς τα τεχνικά όσο και ως προς τα τακτικά του στοιχεία στο αναπτυξιακό επίπεδό τους (Bunker & Thorpe, 1986). Έρευνες αποδεικνύουν ότι αθλήματα διείσδυσης όπως η καλαθοσφαίριση θα πρέπει να διδάσκονται στα παιδιά αναπτυξιακής ηλικίας με πολύ απλό και ευχάριστο τρόπο (Δανιά, 2016), απουσία άγχους επίδοσης και καταστάσεων έντονου ανταγωνισμού (Light & Lemonie, 2010).

Σημαντικό ρόλο σ' αυτήν την κατεύθυνση παίζουν οι προπονητές, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν δεχθεί παιδαγωγικά κατάλληλη προετοιμασία ώστε να μην προωθούν αντιπαλότητες μεταξύ ομάδων, ή να ευνοούν τα παιδιά που θεωρούν ότι έχουν «ταλέντο», παραμελώντας τα λιγότερο επιδέξια παιδιά. Σύμφωνα με τους Newton, Duda και Yin (2000), ο ανταγωνισμός μεταξύ των αθλητών δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους λιγότερο επιδέξιους ωθώντας τους μακροπρόθεσμα στην συνειδητή αποχή από τον αθλητισμό.

Ένας από τους λόγους αποχής από τον αθλητισμό, σύμφωνα με την έρευνα του Orlick (1973), είναι η διεξαγωγή προπονήσεων σε προχωρημένο ή αυστηρά δομημένο επίπεδο σε σχέση με αυτό που βρίσκονται τα παιδιά που ακόμα μαθαίνουν και θέλουν να διασκεδάσουν μέσα από το άθλημα. Όλο αυτό σε συνδυασμό με την πίεση που ασκούν στο παιδί οι γονείς, οι συμπαίκτες και ο προπονητής ώστε να επιτευχθεί μια νίκη δημιουργούν ένα αρνητικά φορτισμένο περιβάλλον μάθησης και απόδοσης.

Ειδικά στις αναπτυξιακές ηλικίες θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην απόλαυση του παιχνιδιού (Sager, Lavelle & Spray, 2007; Weiss, 1993), χωρίς να υπάρχει φόβος για αποτυχία. Στην παρούσα έρευνα, τα παιχνίδια της ομάδας TGfU ήταν σχεδιασμένα με αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο, εντούτοις διδάσκονταν υπό αυστηρά δομημένες συνθήκες, με την έννοια ότι λόγω του σχεδιασμού της έρευνας δεν γίνονταν όλες οι

απαραίτητες τροποποιήσεις (π.χ. στη σειρά και το περιεχόμενο των προγραμμάτων), ενώ διδάσκονταν πολλά διαφορετικά παιχνίδια με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ο επαρκής χρόνος εξοικείωσης των παιδιών με το περιεχόμενο.

Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου, όπου η προπόνηση ήταν πιο χαλαρά δομημένη, λόγω της εξοικείωσης των προπονητών με την παραδοσιακή προσέγγιση δεξιοτήτων, υπήρχε αρκετός χρόνος για διασκέδαση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μικρών αθλητών. Αυτές οι πιο χαλαρές συνθήκες σε ορισμένες περιπτώσεις φάνηκε να ευνοούν τη συνύπαρξη των αθλητών με συνομήλικους, γεγονός που έδινε στα παιδιά ένα επιπλέον κίνητρο να έρχονται στις προπονήσεις.

Μια σχετική έρευνα των Quested και Duda (2011) αναφέρει ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σ' ένα άθλημα μέσα από τα κίνητρα κοινωνικοποίησης που τους δίνονται. Για παράδειγμα, ένα παιδί πάει με περισσότερη όρεξη να παίξει στην προπόνηση όταν του δίνεται η δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με τα άλλα παιδιά δημιουργώντας φιλίες. Ωστόσο, αν το παιδί βρίσκεται σ' ένα περιβάλλον το οποίο δεν του δίνεται η δυνατότητα να κοινωνικοποιηθεί επαρκώς, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να δυσκολεύεται αρκετά να κάνει προπόνηση, με συνέπεια να μην θέλει να συμμετέχει σ' αυτή.

Ο προπονητής από την πλευρά του θα πρέπει να βοηθάει με όποια μέσα διαθέτει και να αξιολογεί τους μικρούς αθλητές του με βάση τις δυνατότητες τους και αυτά που διδάσκονται στην προπόνηση (Fontana, 1996). Μόνο κατά αυτό τον τρόπο προωθείται η ανάπτυξη των μικρών παιδιών με σωστό τρόπο ώστε να γίνουν αργότερα ικανοί και αποτελεσματικοί αθλητές (Cone & Cone, 1999).

Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι χρειάζονταν μεγαλύτερος χρόνος εξοικείωσης των προπονητών με την προσέγγιση TGfU, ώστε να μπορέσουν να υπάρξουν συνθήκες όπως αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω. Έρευνες αποδεικνύουν ότι για τα παιδιά των αναπτυξιακών ηλικιών, οι στόχοι μάθησης θα πρέπει να είναι βραχυπρόθεσμοι και να τροποποιούνται από τους προπονητές ανάλογα με την ανταπόκριση που δείχνουν οι αθλητές στο περιεχόμενο της προπόνησης (French & Thomas, 1987).

Στην έρευνα αυτή, οι προπονήσεις είχαν πολλές διαφορετικές δεξιότητες, όπως πάσα, σουτ, διάφορες ντρίπλες, με συνέπεια τα παιδιά να μην μπορούν να τις αφομοιώσουν ή να δυσκολεύονται να τις κατανοήσουν εύκολα και γρήγορα. Έρευνες δείχνουν ότι όταν οι προπονητές θέτουν σύντομους στόχους και εντάσσουν απλό περιεχόμενο εξάσκησης στην προπόνησή τους, αυξάνονται τα ποσοστά της προσπάθειας των παιδιών, γιατί είναι περισσότερο εύκολο για αυτά να ανταποκριθούν (Amorose & Weiss, 1998; Barker & Graham, 1987; Bartholomew, et al., 2011; Keegan et al., 2009).

Στην παρούσα έρευνα, οι προπονήσεις συμβάδιζαν αφενός με τις ανάγκες του συγκεκριμένου συλλόγου (ομάδα ελέγχου) και αφετέρου με τις προδιαγραφές του ερευνητικού προγράμματος (ομάδα TGfU). Ως εκ τούτου, δεν υπήρχαν προσαρμογές στο περιεχόμενο της προπόνησης ανάλογα με τη συναισθηματική ανταπόκριση και την ευχαρίστηση που φάνηκε να βιώνουν τα παιδιά. Έρευνες δείχνουν ότι όταν οι προπονητές δεν βάζουν τα παιδιά σε διαδικασία λήψης αποφάσεων ή έκφρασης των ιδεών και της άποψής τους σε αυτά που διδάσκονται και μαθαίνουν κατά την διάρκεια της προπόνησης, δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στους μικρούς αθλητές (Amorose & Horn, 2000).

Μάλιστα, στις περιπτώσεις που οι προπονητές είναι περισσότερο αυταρχικοί χωρίς να ανταποκρίνονται στη συναισθηματική αξία, φαίνεται ότι μειώνονται τα κίνητρα των παιδιών για συμμετοχή και μάθηση (Mageau & Vallerand, 2003). Στην προκειμένη περίπτωση, οι προπονητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση χρειάζονταν μεγαλύτερη περίοδο εκπαίδευσης στο μοντέλο TGfU, ώστε να το κατανοήσουν και να το προσαρμόσουν με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο στην ηλικία και τις απαιτήσεις του αθλήματος.

Επιπρόσθετα, λόγω έντονης μεταβλητότητας στο κινητικό και σωματικό τους δυναμικό, τα παιδιά των αναπτυξιακών ηλικιών δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσουν με συνεχόμενο ρυθμό μία προπόνηση μέτριας ή υψηλής έντασης (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998), μιας και λόγω μη επαρκώς αναπτυγμένης αερόβιας ικανότητας επέρχεται γρήγορα κόπωση (MacPherson & Weston, 2015). Αυτό παρατηρήθηκε και

στην παρούσα έρευνα, όπου τα παιδιά και των δύο ομάδων αναζητούσαν συχνά διαλείμματα για νερό ή ξεκούραση. Μάλιστα, όταν στην ομάδα TGfU τα διαλείμματα αυτά χρησιμοποιούνταν ως ευκαιρία για να γίνονται ερωτήσεις τακτικής κατανόησης προς τα παιδιά, τα τελευταία φαίνονταν να δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν.

Έρευνα των Jones και Turner (2006) αναφέρει ότι η χρήση ερωτήσεων συνίσταται ως ένας αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας για τα παιδιά, ώστε να έχουν την ευκαιρία για λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια της προπόνησης για θέματα που αφορούν άμεσα αυτήν. Στην πραγματικότητα, όπως αναφέρει η βιβλιογραφία, ένα πολύ μικρό ποσοστό επενδύει στην χρήση ερωτήσεων, διότι θεωρείται αρκετά χρονοβόρο και μειώνει τη διάρκεια της προπόνησης (Smith & Cushion, 2006). Στην παρούσα έρευνα, η χρήση ερωτήσεων ήταν αρκετά περιορισμένη και μόνο προς το τέλος του προγράμματος φάνηκε να υπάρχει καλύτερη ανταπόκριση των παιδιών στις ερωτήσεις.

Σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα, η προπόνηση στην ομάδα ελέγχου δεν ήταν τόσο αυστηρά δομημένη και δεν περιείχε ερωτήσεις. Υπήρχε μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και συχνά τα παιδιά έπαιζαν παιχνίδια που γνώριζαν και αγαπούσαν. Τα «αριθμάκια» ήταν ένα παιχνίδι που τους άρεσε να παίζουν και περίμεναν με μεγάλη χαρά στο τέλος κάθε προπόνησης να το παίζουν. Ήταν για τα παιδιά το πιο ευχάριστο μέρος της προπόνησης. Οι Story και Butler (2010) αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι ένα καλό μέσο για να προσαρμοστεί το περιεχόμενο του μαθήματος Σύμφωνα με έρευνες, τα προγράμματα προπόνησης πρέπει να βασίζονται στις έννοιες της διαφορετικότητας και του παιχνιδιού, το περιεχόμενο να προσαρμόζεται στην ηλικία των παιδιών, να μην φτάνουν τα παιδιά στα όρια τους και δυσανασχετούν με την ένταση της προπόνησης (Fraser-Thomas et al., 2008a, 2008b; Law et al., 2007; Wall & Côté, 2007).

Άλλες παράμετροι που φάνηκε να επηρεάζουν τον τρόπο εφαρμογής και το αποτέλεσμα της προπονητικής παρέμβασης ήταν οι συνθήκες προπόνησης, δηλαδή οι ώρες που είχαν προπόνηση τα τμήματα (Σάββατο και Κυριακή), καθώς και ο σχετικά

μικρός διαθέσιμος χώρος (πολλές φορές το ένα τρίτο του γηπέδου). Τα παραπάνω δημιουργούσαν πολλές παρεμβολές και καθυστερήσεις στη ροή και την εφαρμογή του προγράμματος.

Υπήρχαν ακόμα αρκετές παρεμβολές από τους γονείς που φώναζαν τα παιδιά τους για να τους δώσουν νερό ή οτιδήποτε άλλο. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι και στις δύο ομάδες τα παιδιά μιλούσαν αρκετά μεταξύ τους και έχαναν σημαντικά κομμάτια της προπόνησης με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν σωστά στα παιχνίδια και στις ασκήσεις, κάτι που τα έκανε να βαριούνται και να μην θέλουν μερικές φορές να συμμετέχουν στην προπόνηση.

Από την άλλη μεριά, αντίστοιχη ήταν και η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αξιολόγησης. Το GPAI χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το συγκεκριμένο όργανο αξιολόγησης, αν και είναι ένα αποδεδειγμένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο και έχει δημιουργηθεί βάσει των αρχών του μοντέλου TGfU, ενδεχομένως να μην ήταν το πλέον κατάλληλο για εφαρμογή στις μικρές ηλικίες. Παρατηρήθηκε πολλές φορές κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να χρειάζεται απλούστευση και περαιτέρω διευκρίνιση των παρατηρούμενων κριτηρίων.

Πολλές φορές δυσκολευόταν ο ερευνητής να διακρίνει αν οι κινήσεις που έκαναν οι παίκτες ήταν σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα GPAI. Ένας πιο απλός πίνακας κριτηρίων αξιολόγησης σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παικτών θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη αξιολόγηση των παικτών και ίσως να έδειχνε και κάποια στοιχεία βελτίωσης στην επίδοσή τους. Το Team Sport Assessment Procedure (TSAP) (Richard & Griffin, 2002) προτείνεται στη βιβλιογραφία ως ένα εναλλακτικό όργανο αξιολόγησης που πρωταρχικός του στόχος είναι να δώσει στους προπονητές αντικείμενα αξιολόγησης, τα οποία να είναι σύμφωνα με αυτά που έχουν διδαχθεί οι αθλητές. Είναι κατάλληλο για την αξιολόγηση παιχνιδιών διείσδυσης όπως η καλαθοσφαίριση και για τα παιχνίδια με δίχτυ. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, η χρήση οποιουδήποτε εργαλείου ή μέσου προπονητικής παρέμβασης καθορίζεται από το βαθμό εξοικείωσης και εξειδίκευσης των προπονητών.

Σε μια έρευνα του Smith (1979), 30 προπονητές, ειδικευμένοι και ανειδίκευτοι, στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης εκπαιδεύτηκαν για δύο ώρες με σκοπό να καταλάβουν πώς να συνδέονται καλύτερα με τα παιδιά και πώς να δίνουν στα παιδιά να καταλάβουν τους στόχους της προπόνησης. Ύστερα, παρακολούθησαν τους προπονητές κατά τη διάρκεια της σεζόν και διαπιστώθηκε ότι οι αθλητές που έπαιζαν με τους ειδικά εκπαιδευμένους προπονητές, οι οποίοι είχαν μεθοδικότητα και έθεταν στόχους σε κάθε προπόνηση, ανέπτυξαν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης των ικανοτήτων τους και η απόδοσή τους ανέβηκε αρκετά. Σε σύγκριση με τους αθλητές που χαρακτηρίστηκαν ως ομάδα ελέγχου με τους μη ειδικά εκπαιδευμένους προπονητές, στους οποίους η απόδοση και η αυτοεκτίμηση των ικανοτήτων δεν αυξήθηκε.

Επίσης, άλλο πόρισμα που διαπιστώθηκε είναι ότι οι αθλητές με εκπαιδευμένους προπονητές βαθμολόγησαν τον προπονητή τους πιο θετικά και είχαν μια πιο καθαρή αντίληψη για τη διδασκαλία και τους στόχους του σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που δεν είχαν τέτοια γνώμη για το δικό τους προπονητή. Αυτά τα ευρήματα σύμφωνα με τους Smoll (1993) και Smith και Smoll (1990) δείχνουν ότι η προπόνηση με συγκεκριμένο τρόπο δηλαδή η προπόνηση με στόχους από ειδικευμένους προπονητές με γνώσεις καλαθοσφαίρισης έχουν θετική επίδραση στην αθλητική εμπειρία του παιδιού.

Από τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνεται ότι η προπόνηση με προγράμματα που συμβαδίζουν στις ηλικίες και τις δυνατότητες των παιδιών, σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός προπονητή που έχει καταρτιστεί με παιδαγωγικά κατάλληλες γνώσεις περιεχομένου του αθλήματος, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν και εξελιχθούν με ευχάριστο και θετικό τρόπο.

VI. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα-προτάσεις, ως σημείο αναφοράς για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών μελλοντικά. Ειδικότερα:

- Οι προπονητές που αναλαμβάνουν να προπονήσουν παιδιά μικρών ηλικιών θα πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις ενδοατομικές και διατομικές διαφορές των παιδιών ως προς τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, ώστε να είναι σε θέση να τα διαχειριστούν αναλόγως κατά τη διάρκεια των προπονήσεων. Αυτή η διαδικασία χρειάζεται συστηματική ενασχόληση και ειδική εκπαίδευση των προπονητών προκειμένου να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Το παιχνίδι, αν και αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μικρών αθλητών, θα πρέπει να χρησιμοποιείται με τις απαραίτητες τροποποιήσεις και στην πιο απλή του μορφή.
- Το μοντέλο διδασκαλίας TGfU, θα πρέπει να απλοποιηθεί ως προς τις αρχές και τις απαιτήσεις του (π.χ. κανόνες παιχνιδιών, ερωτήσεις) προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία στην προπονητική αθλητών αναπτυξιακών ηλικιών.
- Η εκπαίδευση των προπονητών στις αρχές του μοντέλου TGfU θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη διάρκεια (σε σχέση με την παρούσα έρευνα) και θα πρέπει να περιλαμβάνει θεματολογία βασισμένη σε αρχές παιδαγωγικής και διδακτικής του αθλητισμού.
- Δεδομένης της μεταβλητότητας στις επιδόσεις και τις δεξιότητες των μικρών αθλητών, θα πρέπει η διεξαγωγή ερευνών σε τμήματα αναπτυξιακών ηλικιών να έχει μεγαλύτερη διάρκεια (από ότι στην παρούσα περίπτωση) ώστε να υπάρχει χρόνος για την εμπέδωση και για τη βελτίωση των τεχνικών και τακτικών δεξιοτήτων του αθλήματος.
- Η αξιολόγηση των τεχνικών και τακτικών δεξιοτήτων στην καλαθοσφαίριση θα πρέπει να βασίζεται αφενός στην άρτια γνώση του αθλήματος και αφετέρου να λαμβάνει υπόψη το στάδιο μάθησης και ανάπτυξης που βρίσκονται οι αθλητές.

- Για αθλητές αναπτυξιακών ηλικιών, η αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται με κριτήριο την επίτευξη βραχυπρόθεσμων στόχων μάθησης και επίδοσης και να βασίζεται σε δείκτες παρατήρησης, που να αντιστοιχούν στο επίπεδο των ικανοτήτων και των εμπειριών των παιδιών.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allison, S., & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behaviour. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(1), 63-84. <https://doi.org/10.1123/jsep.22.1.63>
- Amorose, A. J., & Weiss, M. R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: A developmental examination. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 395-420. <https://doi.org/10.1123/jsep.20.4.395>
- Bailey, R. (2013). Why do children take part in and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 56–75.
- Barker, G. P., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 62-66.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75-102. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Boulton, M. E. (1993). Context, time, and memory retrieval in the interference paradigms of Pavlovian learning. *Psychological Bulletin*, 114(1), 80.
- Brock A., Dodds S., Jarvis P., & Olosoga Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική ηλικία*. (Μετάφραση: Μπέρη Μαρία) ΠΕΔΙΟ Αθήνα.
- Brodersen, N. H., Steptoe, A., Boniface, D. R., & Wardle, J. (2007). Trends in physical activity and sedentary behavior in adolescence: ethnic and

- socioeconomic differences. *British Journal of Sports Medicine*, 41(3), 140-144.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. *Rethinking Games Teaching*, 7–10. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.114.1.80>
- Cone, T. P., & Cone, S. L. (1999). Standards, assessment, and interdisciplinary education. Discovering and creating new links. *Teaching Elementary Physical Education*, 12-14.
- Côté, J. & Hay, J. (2002). Family influences on youth sport participation and performance. *Psychological Foundations of Sport*, 503–519.
- Côté, J., & Erickson, K. (2017). Diversification and deliberate play during the sampling years. In J. Baker & D. Farrow (Eds.) *Routledge Handbook of Sport expertise*. (pp. 331-342). New York: Routledge.
- Δανιά, Δ. Α. (2016). *Διδάσκοντας παιχνίδια με έμφαση στην κατανόηση της τακτικής. Ένα σύγχρονο μοντέλο της φυσικής αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Daughtrey, G., & Lewis, C. G. (1979). *Effective teaching strategies in secondary physical education* (3rd ed.). Philadelphia: Saunders.
- Davids, K., Renshaw, I., & Glazier, P. (2005). Movement models from sports reveal fundamental insights into coordination processes. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 33(1), 36-42.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998α). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία – πράξη – προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998β). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου (4η έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Elferink-Gemser, M. T., Kannekens, R., Lyons, J., & Tromp, Y., & Visscher, C. (2010). Knowing what to do and doing it: Differences in self-assessed tactical skills of regional, sub-elite, and elite youth field hockey players. *Journal of Sports Sciences*, 28(5), 521-528. <https://doi.org/10.1080/02640410903582743>

- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the “sport for peace” curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608046>
- Evans, P. (2006). Scaling and assessment of data quality. *Acta Crystallographica Section D: Biological Crystallography*, 62(1), 72-82.
- Fleming, S. (1994). Understanding: making sense of the cognitive approach to the teaching of games. *Physical Education Review*, 17(2), 90-96.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (Μετάφραση: Μαρίνα Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ford, P. R., Yates, I., & Williams, A. M. (2010). An analysis of practice activities and instructional behaviors used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences*, 28(5), 483-495. <https://doi.org/10.1080/02640410903582750>
- Fox, L., & Hanline, M. F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 308-327.
- Fraser-Thomas, J., Cote, J., & Deakin, J. (2008a). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 645–662. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.08.003>
- Fraser-Thomas, J., Cote, J., & Deakin, J. (2008b). Examining adolescent sport dropout and prolonged engagement from a developmental perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(3), 318–333. <https://doi.org/10.1080/10413200802163549>
- French, K. E., & Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children’s basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9(1), 15–32. <https://doi.org/10.1123/jsp.9.1.15>
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2017). *Health and wellbeing in childhood*. Cambridge University Press.

- Glatthorn, A. A. (1993). *Learning twice: An introduction to the methods of teaching*. New York: Harper Collins.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Good, T., & Brophy, J. (1986). School effects. In M. Wittrock (Eds.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 570-602). New York: Macmillan,
- Grehaigne, J., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education, 16*(4), 500-516.
- Griffin, L. L., Brooker, R., & Patton, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(3), 213-223. <https://doi.org/10.1080/17408980500340703>
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics Publishers (UK) Ltd.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(3), 278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Harvey, S., & Light, R. L. (2015). Questioning for learning in game-based approaches to teaching and coaching. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 6*(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1051268>
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy, 11*(01), 1-27. <https://doi.org/10.1080/17408980500466813>
- Holt, J. E., Ward, P., & Wallhead, T. L. (2006). The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*(2), 101-118. <https://doi.org/10.1080/17408980600708270>
- Howarth, K. (2000). Context as a factor in teachers' perceptions of the teaching of thinking skills in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*(3), 270-286. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.3.270>

- Hubball, H., Lambert, J., & Hayes, S. (2007). Theory to practice: using the games for understanding approach in the teaching of invasion games. *Physical & Health Education Journal*, 73(3), 14-20.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jarrett, K., & Harvey, S. (2012). Recent trends in research literature on game-based approaches to teaching and coaching games. In Light, R., Quay, J., Harvey, S. & Mooney, A. (Eds.) *Contemporary Developments in Games Teaching. Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport* (pp. 99-114). Routledge.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can problem-based learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202. <https://doi.org/10.1080/17408980600708429>
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavalley, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early-career sports participants: coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of sport and exercise*, 10(3), 361-372. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.12.003>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002) Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker and Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Kirk, D., Brooker, R., & Braiuka, S. (2000). Teaching games for understanding: A situated perspective on student learning. Paper presented at: *The Annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Κωστόπουλος, Ι. Ν., & Μπολάτογλου, Γ. Θ. (2008). *Πρόλογος*. Στο McKeag, D. B. *Καλαθοσφαίριση* (σελ. 13-15). Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Law, M. P., Cote, J., & Ericsson, K. A. (2007). Characteristics of expert development in rhythmic gymnastics: A retrospective study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 82-103. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2008.9671814>

- Light, R., & Evans, J. (2010). The impact of Game Sense pedagogy on Australian rugby coaches' practice: a question of pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 103–115. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.544579>
- Light, R., & Lemonie, Y. (2010). A case study on children's reasons for joining and remaining in a French swimming club. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 7(1), 27-33.
- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the game: integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest* 55, 161–175. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491797>
- Macdonald, D. J., Côté, J., & Deakin, J. (2010). The impact of informal coach training on the personal development of youth sport athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(3), 363–372.
- MacPherson, T. W., & Weston, M. (2015). The effect of low-volume sprint interval training on the development and subsequent maintenance of aerobic fitness in soccer players. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 10(3), 332-338. <https://doi.org/10.1123/ijsp.2014-0075>
- Mageau, G.A., & Vallerand, R.J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(3), 883-904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Maxim, G. W. (1989). *The very young: Guiding children from infancy through the early years*. New Jersey: Merrill Publishing Company.
- McCormick, B. T., Hannon, J. C., Newton, M., Shultz, B., Miller, N., & Young, W. (2012). Comparison of physical activity in small-sided basketball games versus full-sided games. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 7(4), 689–697.
- McMath, C. R. J. (2010). Inquiring into Teaching Games for Understanding: how models based teaching and assessment can inform practice (Doctoral dissertation).

- Memmert, D. (2006). Developing creative thinking in a gifted sport enrichment program and the crucial role of attention processes. *High Ability Studies*, 17, 101–115.
- Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 220–240.
- Mitchell, S. A., Griffin, L. L., & Oslin, J. L. (1994). Tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games in elementary and secondary physical education. *Physical Educator*, 51(1), 21.
- Mitchell, S., J. Oslin, & L. Griffin. (2006). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach* (2nd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Muir, B., Morgan, G., Abraham, A., & Morley, D. (2011). Developmentally appropriate approaches to coaching children. In I. Stafford (Eds.), *Coaching Children in Sport* (pp. 39-59). London: Routledge.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18(14), 275-290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Οικονομόπουλος Γ., Τζέτζης Φ., & Κιουμουρτζόγλου Ε. (2006). Η Αξιολόγηση των Μαθητών στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 260 – 277.
- Orlick, T. D. (1973). Children’s sport—a revolution is coming. *Canadian Association of Health, Physical Education, and Recreation Journal*, 39(3), 12-14.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2),231–243.

- Pill, S. (2014). Informing game sense pedagogy with constraints led theory for coaching in Australian football. *Sports Coaching Review*, 3(1), 46–62. <https://doi.org/10.1080/21640629.2014.890778>
- Pill, S. (2011). Teacher engagement with teaching games for understanding - game sense in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 11(2), 115-123.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2011). Enhancing children’s positive sport experiences and personal development: a motivational perspective. In I. Stafford (Eds.) *Coaching Children in Sport* (pp. 145-160). London: Routledge.
- Richard, J. F., & Griffin, L. L. (2002). Assessing game performance: an introduction to the team sport assessment procedure (TSAP). *Physical & Health Education Journal*, 68(1), 12.
- Richard, J. F., Godbout, P., & Grèhaigne, J. F. (2000). Students' precision and interobserver reliability of performance assessment in team sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 85-91.
- Roberts, S. J. (2011). Teaching games for understanding: The difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/17408980903273824>
- Safrit, M. J. (1986). *Introduction to measurement in physical education and exercise science*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Safrit, M. J., & Wood, T. M. (1995). *Introduction to measurement in physical education and exercise science (3rd ed)*. St. Louis, MO: Mosby-Year Book.
- Schiemer, S. (1996). Efficient and effective assessment techniques. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 67, 26-28.
- Schiemer, S. (1999). Assessment in physical education: Designing student assessments—rubric 101. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 36-37.

- Seefeldt, V., & Haubenstricker, J. (1982). Patterns, phases, or stages: An analytical model for the study of developmental movement. *The Development of Movement Control and Coordination*, 309 - 318.
- Seifried, C. (2004). Maximize basketball success with a scouting report. *Strategies : A Journal for Physical and Sport Educators*, 18(1), 26-29. <https://doi.org/10.1080/08924562.2004.10591111>
- Smith, M., & Cushion, C. (2006). An investigation of the in-game behaviours of professional, top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 355-366.
- 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. <https://doi.org/10.1123/jsp.1.1.59>
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research*, 2(4), 263-280. <https://doi.org/10.1080/08917779008248733>
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., & Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 602. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.602>
- Stolz, S., & Pill, S. (2012). Making sense of game sense. *Active & Healthy Magazine*, 19(1), 5-8.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496001>
- Storey, B., & Butler, J. (2010). Ecological thinking and TGfU: Understanding games as complex adaptive systems. In J. Butler & L. Griffin (Eds) *More teaching games for understanding. Moving globally* (pp. 139-148). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory: a personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123.
- Tallir, I., Musch, E., Lenoir, M., & Valcke, M. (2003, December). Assessment of game play in basketball. In *Conferencia presentada en el 2nd International Conference for Sport and Understanding, Melbourne*.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in re-required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 47-58.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15-31.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608047>
- Turner, A., & Martinek, T. J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484144>
- Van der Mars, H. 1989. Observer reliability: Issues and procedures. In P. Darst, D. Zakrajsek & V. Mancini (Eds.) *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (pp. 53–80). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Veal, M. L. (1988b). Pupil assessment perceptions and practices of secondary teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 327-342.
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. *Mind in Society*, 92-104.
- Wall, M., & Cote, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 77-87. <https://doi.org/10.1080/17408980601060358>
- Webb, P. I., Pearson, P. J., & Forrest, G. (2006). Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education. *International*

Conference for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance.
Wellington, New Zealand, 2006 (1-4 October).

Weiss, M. R. (1993). Children's participation in physical activity: are we having fun yet? *Pediatric Exercise Science*, 5(3), 205-210.
<https://doi.org/10.1123/pes.5.3.205>

Wiersema, L. D. (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: perspectives and recommendations. *Pediatric Exercise Science*, 12, 13-22.
<https://doi.org/10.1123/pes.12.1.13>