

**Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ
ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ
ΤΗΣ Ε.Π.Ο.**

Κάσσος Δημήτριος

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του
Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Παν/μίου Πελοποννήσου
στην κατεύθυνση «Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών &
Επιχειρήσεων»**

**ΣΠΑΡΤΗ
2019**

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Βρόντου Ουρανία, Επικ. Καθηγήτρια

2ος Επιβλέπων: Αλεξόπουλος Παναγιώτης, Αναπλ. Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Κριεμάδης Αθανασίος, Καθηγητής

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 14 της παραγράφου 2 (Διαγραφές Μεταπτυχιακών Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία: 18/04/2019

Ο Δηλών

Κάσσος Δημήτριος

(Υπογραφή)

Copyright © Κάσσος Δημήτριος, 2019

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κάσσος Δημήτριος: Η ικανοποίηση των προπονητών ποδοσφαίρου από την παρεχόμενη γνώση και οργάνωση των σχολών προπονητών της Ε.Π.Π.

Η εκπαίδευση στην προπονητική είναι ένα ιδιαίτερα υποσχόμενο πεδίο της σύγχρονης ποδοσφαιρικής και μπορεί να έχει κρίσιμης σημασίας οφέλη στον εμπλουτισμό και ποιοτική αναβάθμιση του αθλήματος, διευκολύνοντας παράλληλα τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στον αθλητισμό. Ωστόσο, η εφαρμογή της εκπαίδευσης στην προπονητική δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα, δεδομένης της περιορισμένης μέχρι σήμερα εμπειρίας των εκπαιδευτών στη χώρα μας, της έλλειψης επαρκών υλικοτεχνικών πόρων, του κόστους των εκπαιδευτικών πακέτων που διατίθενται και άλλων σχετικών εμποδίων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των Ελλήνων προπονητών που έχουν παρακολουθήσει με επιτυχία ή όχι τις σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης τους από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Στην έρευνα που διεξήχθη με ερωτηματολόγιο συμμετείχαν 168 προπονητές από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει τις συγκεκριμένες σχολές μιας ή και περισσότερες φορές. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας, η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από τις σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ δεν είναι υψηλή. Για το λόγο αυτό, απαιτείται η ανάληψη δομικών δράσεων από μέρους της ίδιας της UEFA αλλά και της Ελληνικής Ποδοσφαιρικής Ομοσπονδίας.

Λέξεις κλειδιά: *εκπαίδευση, προπονητική, ικανοποίηση*

ABSTRACT

Kassos Dimitrios: Football coaches' satisfaction level with knowledge and organizing of coaching schools provided by EPO.

Education in coaching is a very promising field of modern football and can have crucial benefits in encouraging and qualitative upgrading of sport while facilitating positive attitudes towards sport. However, the implementation of education in coaching is not an easy task, given the limited experience of trainers in our country, the lack of adequate logistical resources, the cost of the educational packages available and other relevant obstacles. The purpose of this paper is to investigate the views and attitudes of the Greek coaches who have successfully attended UEFA / EPO coaching schools in order to draw useful conclusions about their satisfaction with the educational services provided. 168 coaches from all over Greece, who have attended these schools one or more times, participated in the questionnaire survey. Based on the findings of the survey, the satisfaction of the respondents from the UEFA / EPO educational institutions is not high. For this reason UEFA is required to undertake structural actions, as well as the Hellenic Football Federation.

Keywords: *coaching, education, satisfaction*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | 9 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 9 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | 12 |
| ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ..... | 12 |
| 2.1 ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ..... | 12 |
| 2.2 ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ..... | 14 |
| 2.3 ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ..... | 16 |
| 2.4 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗΣ..... | 19 |
| 2.5 Η ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗ..... | 22 |
| 2.6 Η ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗ..... | 24 |
| 2.7 Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ ΤΗΣ UEFA/ΕΠΟ..... | 27 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 | 30 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 30 |
| 3.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ | 30 |
| 3.2 ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ..... | 33 |
| 3.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ..... | 34 |
| 3.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ | 36 |
| 3.5 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ..... | 39 |
| 3.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ | 40 |
| 3.7 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ | 41 |
| 3.8 ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ..... | 41 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4..... | 43 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 43 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5..... | 61 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 61 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 64 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 74 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

| | |
|---|----|
| Γράφημα 1: Ηλικία ερωτηθέντων..... | 43 |
| Γράφημα 2: Επίπεδο εκπαίδευσης ερωτηθέντων..... | 44 |
| Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων..... | 44 |
| Γράφημα 4: Έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στην προπονητική | 45 |
| Γράφημα 5: Ποσοστό ερωτηθέντων που ήταν επαγγελματίες αθλητές | 46 |
| Γράφημα 6: Φορές παρακολούθησης των σχολών προπονητών UEFA/ΕΠΟ | 46 |
| Γράφημα 7: Τελευταία προς παρακολούθηση σχολή προπονητών UEFA/ΕΠΟ | 47 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1: Βασικά χαρακτηριστικά ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας..... | 32 |
| Πίνακας 2: Περιορισμοί ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας..... | 32 |
| Πίνακας 3: Εργαλεία ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας..... | 33 |
| Πίνακας 4: Βαθμός ικανοποίησης από την παρεχόμενη συμβουλευτική..... | 48 |
| Πίνακας 5: Βαθμός ικανοποίησης από την υποδομή..... | 48 |
| Πίνακας 6: Βαθμός ικανοποίησης από τη διδασκαλία | 49 |
| Πίνακας 7: Βαθμός ικανοποίησης από τις διαδικασίες αξιολόγησης..... | 49 |
| Πίνακας 8: Βαθμός ικανοποίησης από τη συμπεριφορά | 50 |
| Πίνακας 9: Βαθμός ικανοποίησης από το διδακτικό προσωπικό | 50 |
| Πίνακας 10: Βαθμός ικανοποίησης από την πρακτική εκπαίδευση | 51 |
| Πίνακας 11: Βαθμός ικανοποίησης από τους όρους συμμετοχής | 51 |
| Πίνακας 12: Συνολικός βαθμός ικανοποίησης από τις σχόλες προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ..... | 52 |
| Πίνακας 13: Έλεγχοι κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων των παραγόντων ικανοποίησης..... | 52 |
| Πίνακας 14: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των παραγόντων της ικανοποίησης | 54 |
| Πίνακας 15: Σύσχετιση κατά Pearson των παραγόντων της ικανοποίησης και της ηλικίας των ερωτηθέντων | 55 |
| Πίνακας 16: Έλεγχος ANOVA της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης | 56 |

| | |
|---|----|
| Πίνακας 17: Έλεγχος ANOVA της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση την οικογενειακή κατάσταση..... | 57 |
| Πίνακας 18: Έλεγχος ANOVA της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική | 57 |
| Πίνακας 19: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση το εάν οι ερωτηθέντες ήταν επαγγελματίες αθλητές | 58 |
| Πίνακας 20: Συσχέτιση κατά Pearson των παραγόντων της ικανοποίησης και των φορών παρακολούθησης σχολή Προπονητών UEFA/ΕΠΟ | 59 |
| Πίνακας 21: Έλεγχος ANOVA της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση την τελευταία υπό παρακολούθηση σχολή προπονητών UEFA/ΕΠΟ..... | 60 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι σπουδαστές των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων από τη γνώση που τους παρέχεται καθώς και η σχέση της με τη συνολική τους ικανοποίηση από αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, έχει απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή κοινότητα και πιο συγκεκριμένα τους ερευνητές του επιστημονικού πεδίου της Παιδαγωγικής (Allen et al., 2002). Σε μια τέτοια μελέτη οι Peterson & Wiesenber (2004), ισχυρίζονται ότι η ικανοποίηση των σπουδαστών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων προσδιορίζεται από τρεις παράγοντες: την απόδοση των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή ποιότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού προγράμματος και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους.

Η ικανοποίηση των σπουδαστών αποτελεί σύμφωνα με τους Finger & Asún (2001) την καρδιά της διαδικασίας μάθησης στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται και προσφέρεται από άνθρωπο σε άνθρωπο με τη χρήση υλικοτεχνικών εργαλείων, η κατάλληλη διαχείριση των υπάρχοντων πόρων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Hendry, 1983).

Υπό την παραπάνω έννοια η ικανοποίηση των σπουδαστών των προπονητών ποδοσφαίρου από την παρεχόμενη γνώση και οργάνωση των σχολών προπονητών της Ε.Π.Ο. αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο προς διερεύνηση, καθώς η εξειδικευμένη γνώση που προσφέρεται αποτελεί προϋπόθεση αλλά και εφόδιο τόσο για την επαγγελματική τους επάρκεια όσο και εξέλιξη. Δεδομένης της απουσίας ανάλογης μελέτης στην ελληνική επικράτεια η συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται πρωτότυπη και στοχεύει στη διαπίστωση του βαθμού χρήσης καλών πρακτικών από μέρους του εκπαιδευτικού φορέα υλοποίησης των αντίστοιχων προγραμμάτων και στην αντανάκλαση του στους εκπαιδευόμενους. Η εκπαιδευτική προπονητική είναι ένα σχετικά νέο αντικείμενο της εκπαίδευσης, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα στη χώρα μας, η εφαρμογή της έχει καθαρά περιστασιακό και μεμονωμένο χαρακτήρα.

Η εργασία θα διερευνήσει τα προαναφερθέντα ζητήματα τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά προσπαθώντας να συνθέσει πλήρως το πάζλ των χαρακτηριστικών που διέπουν τη σχέση εκπαιδευτικής ικανοποίησης και απόδοσης των αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των σχολών προπονητών της Ε.Π.Ο., προσεγγίζοντας το συγκεκριμένο ζήτημα τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά.

Για τις ανάγκες της μελέτης που αφορά την ικανοποίηση των ποδοσφαιρού από την παρεχόμενη γνώση και οργάνωση των σχολών προπονητών της Ε.Π.Ο. τίθενται *ex ante* μια σειρά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα καθοδηγήσουν την έρευνα:

1) Ποιες οι γενικές απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με το βαθμό της ικανοποίησης από την παρεχόμενη γνώση και οργάνωση των σχολών προπονητών της Ε.Π.Ο.;

2) Ποια η φύση και η ένταση της συσχέτισης της ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων σε όρους συμβουλευτικής, επάρκειας υποδομών, επάρκειας διδασκαλίας, αξιολόγησης, συμπεριφοράς και επάρκειας του διδακτικού προσωπικού, χρησιμότητας της πρακτική εκπαίδευσης και όρων συμμετοχής;

3) Πως επιδρούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των επαγγελματιών προπονητών ποδοσφαιρού στο βαθμό της ικανοποίησης από την παρεχόμενη γνώση και οργάνωση των σχολών προπονητών της Ε.Π.Ο.;

Η ποσοτική μέθοδος που θα ακολουθηθεί στην έρευνα επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ευρημάτων αναφορικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα, καθώς και τη σύγκρισή τους με τα ευρήματα της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας, ώστε να αναδειχθεί η ύπαρξη ή μη της παρουσίας κοινών τάσεων ανάμεσα στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό, η μελέτη μπορεί να παρέχει ιδιαίτερα χρήσιμη πληροφόρηση για τα τμήματα της αγοράς του αθλητικού προϊόντος βοηθώντας στην ανάδειξη των σημείων που μπορεί να στοχεύσει η παρεχόμενη εκπαίδευση στο πλαίσιο ανάπτυξης ενός συγκεκριμένου στρατηγικού εκπαιδευτικού πλάνου.

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί πως η μελέτη χαρακτηρίζεται και από ορισμένους περιορισμούς, όπως είναι αυτός του περιορισμένου δείγματος. Συγκεκριμένα, η μελέτη δεν μπορεί να οδηγήσει σε ευρήματα που είναι εύκολα γενικεύσιμα, καθώς υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο βαθμό της ικανοποίησης των προπονητών ποδοσφαίρου σε σχέση με επίπεδο της κατηγορίας στο οποίο εργάζονται, ενώ επίσης δεν θα αναλυθεί ο βαθμός της ικανοποίησης και η σχέση της με την απόδοση στην εργασία σε προπονητές οι οποίοι διατηρούν ημιεπαγγελματική σχέση με το ποδόσφαιρο. Επίσης, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας αφορά τον τρόπο συλλογής δεδομένων, καθώς το πλαίσιο επικοινωνίας του ερευνητή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ασφυκτικό μη επιτρέποντας τη διαπροσωπική επαφή μαζί τους και στερώντας έτσι τη δυνατότητα παροχής διευκρινήσεων. Ακόμη, η έλλειψη σταθμισμένου ερευνητικού εργαλείου για την μέτρηση της ικανοποίησης από την εκπαίδευση στις σχολές προπονητικής. Τέλος, το πλεονέκτημα της μη ύπαρξης ανάλογων μελετών στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία λειτουργεί αντίστροφα όσον αφορά τη δυνατότητα της σύγκρισης των αποτελεσμάτων της έρευνας με αυτά άλλων ερευνητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η ικανοποίηση ως διαδικασία έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στην ερευνητική βιβλιογραφία περί ικανοποίησης από την εκπαίδευση, εξήγηση που έχει τις ρίζες της στη θεωρία της απόκλισης, σύμφωνα με την οποία η ικανοποίηση καθορίζεται από την αντιληπτή διαφορά μεταξύ μερικών προτύπων απόδοσης και της πραγματικής διαδικασίας (Porter, 1961). Αργότερα, οι Tucker et al. (1992) ανέπτυξε τη θεωρία της αντίθεσης, σύμφωνα με την οποία οι αποδέκτες των παρεχόμενων υπηρεσιών τείνουν να υπερβάλλουν κατά την αξιολόγηση των αντιθέσεων μεταξύ προσδοκιών και αξιολογήσεων των υπηρεσιών, ενώ οι Cheong Cheng & Ming Tam (1997) ανέπτυξαν τη θεωρία της αφομοίωσης, η οποία ορίζει πως η αντιληπτή ποιότητα αυξάνεται σύμφωνα με τις προσδοκίες.

Έτσι, το αποτέλεσμα της αφομοίωσης συμβαίνει όταν η διαφορά μεταξύ προσδοκιών και ποιότητας είναι τόσο μικρή ώστε δύσκολα γίνεται αντιληπτή. Οι Tripp & Sherrill (1991) επέκτειναν τη θεωρία αυτή ακόμα περισσότερο, περιγράφοντας το μοντέλο αφομοίωσης-αντίθεσης, υποθέτοντας πως όταν η προαναφερθείσα διαφορά είναι πολύ μεγάλη για να αφομοιωθεί τότε υπεισέρχεται το φαινόμενο της αντίθεσης.

Το πιο δημοφιλές αποτέλεσμα των παραπάνω θεωριών είναι η θεωρία της διάψευσης, βάσει της οποίας η ικανοποίηση προέρχεται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στην απόδοση και τις σχετικές προσδοκίες. Έτσι, όταν ολοκληρωθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τις προσδοκίες και αν αυτά ταυτοποιούνται τότε το αποτέλεσμα είναι η 'επιβεβαίωση', ενώ σε αντίθετη περίπτωση το αποτέλεσμα είναι η 'απόρριψη'.

Ενώ αρκετές μελέτες υποστηρίζουν πως το πρότυπο παράδειγμα της απόρριψης έχει ισχύ, υπάρχουν και ερευνητές, όπως ο Athiyaman (1997), ο οποίος υποστηρίζει πως

ούτε οι προθέσεις απόρριψης ούτε οι προσδοκίες έχουν ιδιαίτερες επιδράσεις στην ικανοποίηση από τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων.

Ακόμη, σύμφωνα με τη θεωρία της αξίας-αντίληψης, η ικανοποίηση είναι μία συναισθηματική απόκριση της γνωστικής και αξιολογικής διαδικασίας, η οποία αφορά τη σύγκριση της απόδοσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τις προσωπικές αξίες και όχι με τις προσδοκίες (Mustaffa et al., 2016), ενώ βάσει της θεωρίας της ισότητας, τα άτομα συγκρίνουν όχι μόνο αποτελέσματα και προσδοκίες αλλά και τα αποτελέσματα που αφορούν τον εαυτό τους με άλλων. Έτσι, όταν θεωρούν πως έχουν αντιμετωπιστεί δίκαια τότε η ικανοποίηση αυξάνεται.

Επιπλέον, οι Gurin et al. (2002) αναπτύσσουν τη θεωρία του αποτελέσματος, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική ικανοποίηση ορίζεται ως η τελική κατάσταση της ικανοποίησης που προκύπτει από την εμπειρία της εκπαίδευσης ενώ επισημαίνουν πως η ίδια η φύση της ικανοποίησης είναι εξαιρετικά σημαντική για την επεξήγησή της, ενσωματώνοντας τα στοιχεία των συναισθημάτων, της εκπλήρωσης των αναγκών και της συγκεκριμένης κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, το στοιχείο της εκπλήρωσης έχει τις βάσεις του στη θεωρία της παρακίνησης, υπό την έννοια ότι όταν μία αγορά ικανοποιεί ανάγκες, τότε η ικανοποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως το τελικό σημείο της διαδικασίας παρακίνησης.

Δεδομένου του γεγονότος ότι οι σπουδές στις σχολές προπονητικής της Ε.Π.Ο. κατά βάση πραγματοποιούνται με την παροχή επιστημονικών γνώσεων σε προκαθορισμένες χρονικά συναντήσεις, η ποιότητα και συνεκτικότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι σπουδαστές κρίνεται ως μείζονος σημασίας. Εξ άλλου αρκετές ερευνητικές εργασίες έχουν αναδείξει την σημασία της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστικά ο Snyder (1993) διαπιστώνει ότι βασικός μοχλός για την ακαδημαϊκή επιτυχία των σπουδαστών είναι η ποιότητα που λαμβάνουν και όχι η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, ο Rowntree (1987) αναφέρει συγκεκριμένα «Εάν θέλουμε να ανακαλύψουμε την αλήθεια για το εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει αρχικά να αναλύσουμε τις διαδικασίες ικανοποίησης». Παρόλα αυτά οι Muilenburg και Berge (2005) αναφέρουν αρκετά εμπόδια στην απρόσκοπτη και αποτελεσματική διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία αναφέρονται μεταξύ άλλων και στην ποιότητα της γνώσης που λαμβάνουν οι σπουδαστές σε όρους καθυστέρησης ανατροφοδότησης, μειωμένης τεχνικής

υποστήριξης από μέρους των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, χαμηλής ακρίβειας και εγκυρότητας, αλλά και χαμηλής αξίας της στην πορεία βελτίωσης της επαγγελματικής τους απόδοσης. Οι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι ο βαθμός ικανοποίησης των σπουδαστών από τις διαδικασίες εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις καθώς και με το βαθμό ικανοποίησης από το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούν. Παράλληλα, ο Sahin (2009) θεωρεί ότι η ικανοποίηση των σπουδαστών εκπαίδευσης ενηλίκων από την ποιότητα της εκπαίδευσης εμπεριέχει και ψυχολογικές διαστάσεις. Στο άρθρο του ο συγγραφέας αναφέρει ότι η ποιοτική γνώση ενισχύει το αίσθημα της υποστήριξης που λαμβάνουν οι σπουδαστές από τους διδάσκοντες, προάγει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συνεργατικότητας μεταξύ τους, αυξάνει το βαθμό εμπιστοσύνης των σπουδαστών και γενικότερα συμβάλλει στο χτίσιμο δομημένων ακαδημαϊκών και διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους σπουδαστές και τους εκπαιδευτικούς που εν τέλει ωφελούν σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή πρόοδο των πρώτων. Με βάση τα παραπάνω κρίνεται ότι το θέμα το οποίο επιλέγεται να μελετηθεί είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον καθώς τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα αποτυπώσουν τόσο το επίπεδο της ποιότητας εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι σπουδαστές των σχολών προπονητικής της Ε.Π.Ο. όσο και τα δυνατά και αδύνατα σημεία της συγκεκριμένης διαδικασίας με απώτερο σκοπό την παροχή προτάσεων προς βελτίωση για τη βελτιστοποίηση της.

2.2 ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι στόχοι των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα των μαθησιακών δραστηριοτήτων και μπορούν να είναι γενικοί-ανοιχτού χαρακτήρα ή περισσότερο περιορισμένοι (Rogers, 1999), όπως φαίνεται και στην περίπτωση των προγραμμάτων που περιγράφηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα, εκπαίδευση ενηλίκων ως θεσμός που αφορά ευρύτερο φάσμα συμμετεχόντων έχει και μεγάλη ευρύτητα στόχων, η όποια εστιάζει όχι μόνο στη διεύρυνση του επιπέδου των γνώσεων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα αλλά και στην οικοδόμηση μιας θετικής αντίληψης απέναντι στην εκπαίδευση, καθώς και στη σύσφιξη των δεσμών τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, στοχεύει στην δημιουργία νέων ικανοτήτων, ώστε οι απόφοιτοι να μπορούν να διευρύνουν τις

δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική τους ένταξη.

Όσον αφορά τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το θεσμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, το εύρος των στόχων τους είναι σαφώς περισσότερο περιορισμένο, όμως, παρόλα αυτά οι στόχοι των εκπαιδευομένων είναι ξεκάθαροι, μετρήσιμοι και βασίζονται σε αποσαφηνισμένα κριτήρια. Παράλληλα, οι στόχοι των εκπαιδευόμενων συνδέονται άμεσα με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους και το πρόγραμμα εκπαίδευσης επιλέγεται βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων του. Σε σχέση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων αυτά δεν είναι ορατά με τόσο άμεσο τρόπο όσο σε σχέση με την περίπτωση περισσότερο στοχευόμενων προγραμμάτων κατάρτισης. Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες μπορούν να διακρίνουν άμεσα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο επίπεδο της κοινωνικοποίησης και της αλληλεπίδρασης τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές, καθώς και στο επίπεδο της διεύρυνσης των γνώσεών τους σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας. Μάλιστα, η αξιολόγηση που διενεργείται μέσω εργασιών που προβλέπονται από το πρόγραμμα και των τεστ αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πλευρά εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων.

Ως προς τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτές ευρύνονται από την παραδοσιακή εισήγηση μέχρι περισσότερο σύγχρονες πρακτικές που στοχεύουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, όπως είναι οι μελέτες περιπτώσεων, το παίξιμο ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, οι ομάδες εργασίας, οι ευρετικές μέθοδοι, η προσομοίωση και η συζήτηση (Baϊκούση και συν, 2008). Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα τόσο μέσω της παραδοσιακής εισήγησης στις προγραμματισμένες συναντήσεις όσο και μέσω ομαδικών εργασιών που αποσκοπούν στην συμπαραγωγή γνώσης, μία προσέγγιση που έχει διαπιστωθεί ότι ενισχύει το βαθμό δέσμευσης των συμμετεχόντων στο μαθησιακό αντικείμενο (Tseng & Yeh, 2013). Σημαντικό ρόλο στη συμμετοχική αναζήτηση γνώσης διαδραματίζει και η λειτουργία ηλεκτρονικών πλατφόρμων, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και πληροφόρηση την οποία μοιράζονται κατά τη διάρκεια των

συναντήσεων. Αντίστοιχα, σε άλλες περιπτώσεις κυριαρχεί η παραδοσιακή εισήγηση και γραμμική μετάδοση γνώσης, παράλληλα, επιχειρείται και ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής προσέγγισης μέσω διάφορων πρακτικών, όπως οι ομαδικές εργασίες, η επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου, ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος και οι μελέτες περιπτώσεων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (Herman, 2013).

Επίσης, σημαντικό στοιχείο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων είναι η αναγνώριση και αξιοποίηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν χρόνια προηγούμενης εμπειρίας είτε στην αγορά εργασίας είτε στην εκπαίδευση, καθώς και ένα εδραιωμένο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων (Jarvis, 2004). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν εμπειρίες από την προηγούμενη συμμετοχή τους στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτές, δεδομένου μάλιστα ότι αυτές ενδέχεται να είναι και αρνητικές, με αποτέλεσμα να επιχειρείται μια πιο σύγχρονη διδακτική προσέγγιση των μαθησιακών αντικειμένων. Τέλος, τα προγράμματα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων και ικανοτήτων, βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης ενηλίκων (Alex et al., 2007). Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές σε ορισμένα προγράμματα, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, ώστε αυτοί να προετοιμαστούν κατάλληλα για την κοινωνική και εργασιακή τους ένταξη. Συνολικά, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να πληρούν τις προϋποθέσεις ένταξης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε ότι αφορά την οργάνωση, τους μαθησιακούς στόχους, τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και την αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.

2.3 ΑΡΧΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με την ανδραγωγική θεωρία θεωρούν τον ενήλικο ως εκπαιδευόμενο που: (1) έχει την ικανότητα να αυτοκαθορίζεται, (2) φέρνει έναν πλούτο εμπειριών στο μαθησιακό περιβάλλον, (3) είναι έτοιμος να μάθει, (4) αυτοπροβληματίζεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, και (5) παρακινείται από

εσωτερικούς παράγοντες (Knowles, 1980). Πράγματι, έχει διαπιστωθεί ότι τα κίνητρα αυτοπραγμάτωσης είναι κυρίαρχα στο μηχανισμό παρακίνησης των ενηλίκων ώστε αυτοί να συμμετέχουν στην εκπαίδευση (Charatsari et al., 2013). Η ανάπτυξη των προγραμμάτων θα πρέπει να βασίζεται στις εν λόγω αρχές, καθώς απευθύνονται σε ενήλικους που βρίσκονται ήδη σε μια εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι στην αρχή της, όπως συμβαίνει στην εκπαίδευση ανηλίκων (Rogers, 1999).

Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης από την πλευρά των εκπαιδευτών, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής προσέγγισης που πρέπει να υιοθετείται στην εκπαίδευση ενηλίκων (Giannoukos et al., 2016). Παραδειγματικά, σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η υλοποίηση του μαθήματος μέσω εργασιών και δραστηριοτήτων που βασίζονται στην κριτική αξιολόγηση της βιβλιογραφίας-δικτυογραφίας συμβάλλει στον προβληματισμό των εκπαιδευόμενων γύρω από τα σχετικά μαθησιακά αντικείμενα, ενώ σε άλλα προγράμματα η εκπαίδευση πραγματοποιείται με πολυμεσικές εφαρμογές σε θέματα που άπτονται του πραγματικού κόσμου, προάγοντας την κριτική σκέψη των συμμετεχόντων και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Επίσης, σημαντική είναι η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων από τους εκπαιδευτές, γεγονός ιδιαίτερα έκδηλο στην περίπτωση των προγραμμάτων e-learning, στο οποίο οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνται ήδη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δεδομένου ότι ο συνδυασμός της νέας με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία του εκπαιδευόμενου συνιστά κεντρικό χαρακτηριστικό ενός αποδοτικού εκπαιδευτικού online περιβάλλοντος για τους ενήλικους (Cercone, 2008), τα εν λόγω προγράμματα αναπτύσσονται στη βάση της συνεργατικής και εμπειρικής μάθησης και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική εκπαίδευση ανηλίκων. Ομοίως, τα προγράμματα θα πρέπει να αποτελούν μια σύγχρονη εκπαιδευτική δομή όπου οι εκπαιδευόμενοι, έχοντας συμμετάσχει ήδη στην αγορά εργασίας, έχουν εμπειρίες που αξιοποιούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς αυτές αντιμετωπίζονται ως μια πηγή γνώσης και πληροφόρησης κατά τη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, η εμπειρική μάθηση αναδεικνύεται ως το κεντρικό παιδαγωγικό και διδακτικό υπόδειγμα (Jordi, 2011).

Επιπρόσθετα, η οργάνωση και εφαρμογή των προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους στόχους και τις επιδιώξεις των εκπαιδευόμενων, δεδομένου ότι η

εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να αναπτύσσεται βάσει των συγκεκριμένων κινήτρων συμμετοχής τους (Henry & Basile, 1994). Στις περισσότερες περιπτώσεις βασική επιδίωξη των εκπαιδευόμενων είναι η αναβάθμιση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, ώστε να συμμετέχουν στην αγορά εργασίας ως ισότιμα μέλη με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κάτι που λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με θετικά αποτελέσματα σε ότι αφορά τη μετέπειτα απασχολησιμότητα των συμμετεχόντων (Albrecht et al., 2004).

Οι στόχοι των εκπαιδευόμενων στα προγράμματα αυτά συνδέονται άμεσα με τα αντίστοιχα κίνητρα συμμετοχής τους, βάσει των οποίων σχεδιάζεται και το πρόγραμμα σπουδών, και τα οποία διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτά που εντοπίζονται στην εκπαίδευση ανηλίκων (Gallacher et al., 2002). Έτσι, στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επί παραδείγματι, βασικά κίνητρα των συμμετεχόντων είναι η περαιτέρω κατάρτιση και εξειδίκευσή τους σε θέματα επαγγελματικής μεθοδολογίας, καθώς και η επίσημη πιστοποίηση των γνώσεών τους ώστε αυτή να λαμβάνεται υπόψη από μελλοντικούς εργοδότες, ενώ σε άλλα κεντρικό κίνητρο είναι η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με την παράλληλη απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων που βελτιώνουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας. Τα κίνητρα αυτά αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η εσωτερική παρακίνηση των ενηλίκων ώστε να συμμετέχουν στην εκπαίδευση (Boeren, Nicaise, & Baert, 2010).

Επίσης, βάσει αυτών των κινήτρων διαμορφώνονται και οι ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, οι οποίες μπορεί να είναι ρητές ή λανθάνουσες, και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό, την οργάνωση και αξιολόγηση των αντίστοιχων προγραμμάτων (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Πράγματι, τα προγράμματα λαμβάνουν σαφώς υπόψη τους τις ανάγκες των συμμετεχόντων, παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει παραδοσιακά και σύγχρονα μαθησιακά αντικείμενα, και ένα εύρος θεματικών ενοτήτων που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό εξειδίκευσης. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι τα προγράμματα ικανοποιούν και άλλες ανάγκες των εκπαιδευόμενων, όπως για παράδειγμα η παράλληλη εργασία (π.χ. απογευματινές ώρες μαθημάτων, ευέλικτο ωράριο κ.α.).

Τέλος, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων διαφοροποιούνται σημαντικά από την εκπαίδευση ανηλίκων, καθώς λαμβάνουν υπόψη τους εκείνους τους παράγοντες που εμποδίζουν τους ενήλικους να μάθουν, οι οποίοι αναφέρονται κυρίως σε ζητήματα προσβασιμότητας και οικονομικότητας (De Vito, 2009). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα προγραμμάτων τα οποία μέσω της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αίρει τους σχετικούς γεωγραφικούς περιορισμούς πρόσβασης των εκπαιδευόμενων, διευκολύνοντας τη συμμετοχή τους, δεδομένου μάλιστα ότι αυτή η μαθησιακή προσέγγιση έχει τη δυνατότητα διασφάλισης των αρχών της ανδραγωγικής θεωρίας (Blondy, 2007). Επιπλέον, πολλά προγράμματα είναι δωρεάν και με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζονται τυχόν εμπόδια συμμετοχής που σχετίζονται με το κόστος της εκπαίδευσης ενηλίκων και, κατά συνέπεια, την προσβασιμότητα (Falasca, 2011). Έτσι, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν τη βασική εκπαίδευση χωρίς να παρεμποδίζονται από το εισοδηματικό τους υπόβαθρο.

2.4 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗΣ

Οι προπονητές αθλημάτων διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην απόδοση και την ευρύτερη ανάπτυξη πολλών χιλιάδων αθλητών (Townend & North, 2007). Η διεθνής επιστημονική έρευνα έχει αναγνωρίσει την αυξανόμενη πολυπλοκότητα του ρόλου των επαγγελματικών προπονητών, που συνεπάγεται τη βίωση σύνθετων καταστάσεων, περιστατικών έντασης, συμμετοχή σε διαπραγματεύσεις αλλά και κοινωνικά διλήμματα (Saury & Durand, 1998; Jones, 2006). Η μάθηση και η παιδαγωγική αναγνωρίζονται ως απαραίτητα συστατικά για την ποιοτική καθοδήγηση των αθλητών από μέρους των προπονητών (Armour, 2010; Jones, 2006) και ενώ οι αθλητές είναι συμβατικά τοποθετημένοι ως εκπαιδευόμενοι και οι προπονητές θα πρέπει επίσης να έχουν εξειδικευμένες επαγγελματικές και ακαδημαϊκές γνώσεις που να αντανakλά με ολιστικό τρόπο τις απαραίτητες εφαρμοζόμενες τεχνικές (Lyle, 2002).

Αν και η ακαδημαϊκή μελέτη σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των προπονητών προπονητή έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Gilbert et al, 2006; Trudel et al., 2010), παρατηρείται έντονη έλλειψη

εμπειρικών μελετών στον συγκεκριμένο τομέα (McCullick et al., 2009) και περιορισμένη ενσωμάτωση των προκυπτόντων ευρημάτων στις ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευόμενων στην προπονητική (Abraham & Collins, 1998). Βάσει των παραπάνω διαφαίνεται ότι οι προπονητές εξελίσσονται σε αποτελεσματικούς επαγγελματίες μέσω ιδιοσυγκρασιακών συνδυασμών διαφόρων μαθησιακών εμπειριών, αλλά η φύση και οι αποχρώσεις αυτής της διαδικασίας και η επίδρασή της προπονητική πρακτική δεν γίνεται κατανοητή πλήρως (Cushion et al., 2010).

Η ακαδημαϊκή μελέτη αναφορικά με την προπονητική εδράζεται στην αθλητική επιστήμη και τη φυσική αγωγή και ξεκίνησε να αναπτύσσεται στις αρχές της δεκαετίας του '70 (Jones, 2005), με τον όγκο και την εμβέλεια της συγκεκριμένης ακαδημαϊκής δραστηριότητας να αυξάνεται σταθερά από τότε (Gilbert & Trudel, 2004; Rangeon et al., 2012). Στην ίσως πιο περιεκτική επισκοπική μελέτη που δημοσιεύθηκε σχετικά με την εκπαίδευση στην προπονητική, οι Gilbert & Trudel (2004) διενήργησαν μια μετά- ανάλυση από 610 μελέτες, παρουσιάζοντας τον τρόπο χρησιμοποίησης στον συγκεκριμένο τομέα των σύγχρονων ποσοτικών και αναγωγικών εκπαιδευτικών μεθοδολογιών. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές διαχωρίζονται σε εκείνες που προορίζονται για «εμπειρογνώμονες» και τους «αρχάριους» σημειώνοντας παράλληλα, μια τάση προς την κατεύθυνση της αυξανόμενης χρήσης μεθοδολογιών που αντιλαμβάνονταν την εκπαίδευση στην προπονητική ως μια κριτική παιδαγωγική διαδικασία δίνοντας έμφαση στην πολυδιάστατη και αλληλεπιδραστική φύση του ρόλου του προπονητή (Cushion, 2007; Saury & Durand, 1998; Potrac et al., 2002). Έτσι, η αποτελεσματικότητα του προπονητή άρχισε να θεωρείται ως κάτι περισσότερο από απλά μια μεταφορά γνώσεων μέσω της αποτελεσματικής εφαρμογής ενός τεχνικού, διαδοχικού εκπαιδευτικού μοντέλου (Cushion et al., 2010).

Η ανάγκη για ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων από μέρους των προπονητών αθλημάτων οδήγησε στην δημιουργία έντονου ενδιαφέροντος των ακαδημαϊκών για την εκπαιδευτική διαδικασία στην προπονητική. Μια σειρά επισκοπικές μελέτες αποδεικνύουν ότι δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα στην θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση των υπό εκπαίδευση προπονητών με τη χρήση δυναμικών και υποκειμενικών διαδικασιών (Rangeon et al., 2012 Nash et al., 2012). Επί

παραδείγματι, στο United Kingdom Coaching Framework, η επαγγελματική εκπαίδευση στην προπονητική προσδιορίζεται από 12 "στρατηγικούς τομείς δράσης" το οποίο αποσκοπεί στην θέσπιση ενός βασικού συστήματος εκπαίδευσης στην προπονητική το οποίο θα έχει εφαρμογή αν όχι στο σύνολο, τότε στο μεγαλύτερο μέρος των διαφορετικών αθλημάτων (Sports Coach UK, 2008).

Η σχετικά μικρή σε εμπειρικό επίπεδο βιβλιογραφία, όσον αφορά την εκπαίδευση των επαγγελματιών προπονητών οδηγεί σε σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά τον ορισμό, την κατηγοριοποίηση και την σαφή αποτύπωση των εκπαιδευτικών εμπειριών τους (Piggot, 2013). Παρόλα αυτά υπάρχει ένας σχετικά ικανοποιητικός αριθμός μελετών που αποσκοπεί στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευόμενων προπονητών σχετικά με τις μαθησιακές τους εμπειρίες στις αντίστοιχες σχολές προπονητικής. Οι σημαντικότερες εξ αυτών των μελετών αποτυπώνουν τις απόψεις προπονητών παιδών και εφήβων (Camiré et al, 2012; Winchester et al, 2011; Winchester et al, 2012), προπονητών ατόμων αναπηρίες (McMaster et al., 2012), γυναικών προπονητών (Callary et al., 2012), προπονητών εθνικών ομάδων (Gould et al, 1990), καθώς και προπονητών elite αθλητών που πρωταγωνιστούν σε διεθνές επίπεδο (Bertz & Purdy, 2011).

Μέσω των παραπάνω ερευνών προκύπτει ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων σε σχολές προπονητικής ο οποίος ποικίλλει στα διαφορετικά αθλήματα και σχολές. Επί παραδείγματι, οι Jones et al. (2004), μέσω ποιοτικής έρευνας σε 8 elite προπονητές σε 5 διαφορετικά αθλήματα διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική εξέλιξη τους δεν ήταν απόρροια μόνο των γνώσεων που έλαβαν από τις σχολές και σεμινάρια προπονητικής αλλά και εμπειριών, συστηματικής μελέτης, ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών αλλά και καταστασιακών διαδικασιών. Παράλληλα, οι Erickson et al. (2008), μέσω ποσοτικής έρευνας με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου σε 44 καναδούς προπονητές οι οποίοι εργάζονταν σε εφηβικά και παιδικά τμήματα διαπίστωσαν ότι το σπουδαιότερο εργαλείο για την επαγγελματική εξέλιξη των προπονητών δεν ήταν οι γνώσεις που έλαβαν από τις σχολές προπονητικής αλλά η αλληλεπίδραση τους με άλλους προπονητές και αθλητές. Παράλληλα, οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι παρουσιάζουν χαμηλού βαθμού ικανοποίηση από τις γνώσεις που έλαβαν από τις αντίστοιχες σχολές, ενώ αντίστοιχο ήταν το ποσοστό των

ερωτηθέντων που μπορούσε να αναγνωρίσει διευρυμένο βαθμό πλεονεκτημάτων που του παρείχε η συμμετοχή και παρακολούθηση των προπονητικών προγραμμάτων σπουδών.

Στον αντίποδα, σε άλλη μελέτη οι Werthner & Trudel (2006) διαπίστωσαν θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση των αντιλήψεων των προπονητών αθλημάτων σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης τους από την εξέλιξη της προπονητικής τους καριέρας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα προπονητικής που παρακολούθησαν, την αναγνώριση που λαμβάνουν από τους συναδέλφους και τους αθλητές και το επίπεδο των επαγγελματικών προοπτικών τους. Επιπλέον, σε μια πιο πρόσφατη βιβλιογραφική μελέτη οι Cushion & Nelson (2013) έχουν υποστηρίξει τη χρήση του όρου «εκπαίδευση στην προπονητική» συμπεριλαμβάνοντας την ευρεία διαδικασία κοινωνικοποίησης στην μαθησιακή διαδικασία δίνοντας έμφαση στο άτομο, τις τυπικές γνώσεις οι οποίες παρέχονται στους εκπαιδευόμενους και τις εμπειρικές προσομοιώσεις περιπτώσεων.

Τέλος το ερευνητικό ακαδημαϊκό δυναμικό αναφορικά με την εκπαίδευση στην προπονητική στο σύνολό του, τείνει να έχει αποδεχθεί την αντίληψη των Trudel & Gilbert (2006) για την μεταφορά των εργαλείων της διδασκαλίας μάθησης που πρότεινε η Sfard (1998). Το συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμοζόμενο στην προπονητική εκπαιδευτική αποσαφηνίζει την απόκτηση των γνώσεων των προπονητών μέσω επίσημων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με τον όρο όμως ότι οι εκπαιδευόμενοι εφαρμόζουν συστηματικά τις αποκτηθείσες γνώσεις μέσω της συμμετοχής τους σε ανεπίσημες καθημερινές εμπειρίες αλληλεπίδρασης.

2.5 Η ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗ

Σε μια προσπάθεια να αυξηθεί ο επαγγελματισμός και τα προσόντα των προπονητών αθλημάτων οι εθνικοί και διεθνείς κυβερνητικοί και αθλητικοί φορείς σε όλο τον κόσμο έχουν αναπτύξει και προσφέρουν μια σειρά προγραμμάτων πιστοποίησης προπονητών. Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προπονητικά προγράμματα πιστοποίησης καθώς και αντίστοιχα προγράμματα κατάρτισης θεωρούνται απαραίτητα για την ανάπτυξη των προπονητών αθλημάτων, ενισχύοντας τις γνώσεις

(Turner & Nelson, 2009; Werthner & Trudel, 2009) και την αποτελεσματικότητά τους (Campbell & Sullivan, 2005). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, οι συγκεκριμένες πιστοποιήσεις έχουν αυξηθεί σε αριθμό, τα προγράμματα σπουδών τους αναδιοργανώνονται συνεχώς, ενώ παράλληλα αυξάνεται και η χρηματοδότηση τους, από δημιουργηθέντες αντίστοιχους φορείς όπως το Coaching Certificate στο Ηνωμένο Βασίλειο, το National Council for the Accreditation of Coach Education στις ΗΠΑ, το National Coaching Certification Program στον Καναδά και το Australian Institutes and Academies στην Ωκεανία (Trudel, et al, 2010). Αυτή η εισροή πόρων σε όλο τον κόσμο έχει αυξήσει το επίπεδο λογοδοσίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην προπονητική, ενώ παράλληλα αυξήθηκε σημαντικά η σημασία της αξιολόγησης του αντίκτυπου τέτοιων προγραμμάτων.

Όπως τονίζουν οι Cushion & Nelson (2013), ο "σωστός τρόπος" μάθησης στα προγράμματα προπονητικής τυπικής εκπαίδευσης βασίζεται σε μια εργαλειοθήκη όπου η ίδια η μάθηση δεν διαμορφώνεται ως απλή απόκτηση και αναπαραγωγή διευκρινισμένων πραγματικών πληροφοριών. Παρέχοντας "συσκευασμένες" πληροφορίες η ορθολογική, τυποποιημένη εκπαίδευση εξοπλίζει τους προπονητές μόνο με την ικανότητα να λαμβάνουν γνώσεις που αναφέρονται στα κριτήρια των φορέων διοργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, περιορίζοντας την ικανότητά τους να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν, και να αντλήσουν μέσω διευρυμένων μορφών τις γνώσεις που απαιτεί η εφαρμογή του επαγγέλματος του προπονητή (Cushion & Nelson, 2013; Entwistle & Peterson, 2004). Παρόλα αυτά ο Lyle (2007) προβάλλει 4 βασικά σημεία ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση προπονητών. Πιο συγκεκριμένα τονίζει ότι:

- 1) Η σχεδίαση των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην προπονητική θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις αντιληπτές απαιτήσεις του εκάστοτε αθλήματος
- 2) Τα προγράμματα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευόμενων
- 3) Θα πρέπει να γίνεται χρήση και εφαρμογή αναγνωρισμένων θεωριών μάθησης και
- 4) Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις γνωστικές δεξιότητες που υπαγορεύουν την επιθυμητή πρακτική.

Εξάλλου, οι Gilbert και Trudel (1999) εστιάζοντας στην συμβολή των εκπαιδευτικών στην επιτυχία των προγραμμάτων εκπαίδευσης στη προπονητική θεωρούν ότι αυτά θα πρέπει να αξιολογούνται με μια στρατηγική τριών βασικών ερωτήσεων: (α) Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ακολούθησε τους στόχους που έθεσε κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού του; (β) Οι προπονητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα απέκτησαν νέες γνώσεις; και γ) Έχει υπάρξει αλλαγή στην επαγγελματική συμπεριφορά ή η χρήση των εννοιών του μαθήματος από μέρους τους μετά το τέλος του προγράμματος;.

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των προπονητών αθλημάτων παραμένει ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα στη διεθνή αρθρογραφία (Chesterfield et al., 2010, Gilbert & Trudel, 1999; Nash & Collins, 2006). Παρόλα αυτά η αξιολόγηση των προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης στην προπονητική από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους είναι σχετικά ελλιπής. Πιο σύγχρονες εμπειρικές μελέτες προσπαθούν να προσδιορίσουν «τι δεν λειτουργεί καθόλου» και «τι λειτουργεί καλύτερα» στην εκπαίδευση των προπονητών, προσδιορίζοντας τα "ενεργά συστατικά" των διαφορετικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων (McKenna, 2009).

2.6 Η ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΗ

Παρά το γεγονός ότι συχνά αντιμετωπίζονται ως εννοιολογικά διακριτές, η τυπική μάθηση συμβαίνει σε συνδυασμό με πιο ανεπίσημες μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες μπορεί να είναι αυτοκατευθυνόμενες ή και περισσότερο περιστασιακές (Cushion et al., 2010). Πράγματι, οι προπονητές περνούν πολλά χρόνια της σταδιοδρομίας τους ασχολούμενοι με καθημερινές εμπειρίες μάθησης, σε αντίθεση με τα μαθήματα επίσημης εκπαίδευσης που καλύπτουν μόνο μερικές ημέρες ή εβδομάδες. Έτσι δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι επανειλημμένα αναφέρουν ότι η εμπειρία και η παρατήρηση άλλων προπονητών αποτελούν βασικές πηγές μάθησης και γνώσης (Cushion et al., 2003; Erickson et al., 2008; Rynne & Mallett, 2012; Schempp et al., 1998; Young et al., 2009).

Η εμπειρία έχει συμφωνηθεί ότι μπορεί να διαδραματίσει ηγετικό ρόλο στο να εξελιχθεί κάποιος ως επαγγελματίας "προπονητής" (Sage, 1989), με επιτυχημένους προπονητές να έχουν συσσωρεύσει ένα μεγάλο μέρος της συνολικής εκπαίδευσης τους κατά τη συμμετοχή στο ποδόσφαιρο ως αθλητές (Gilbert et al., 2006). Οι μέσοι όροι του χρόνου άτυπης εκπαίδευσης στην προπονητική ανέρχονται σε περισσότερες από 10 σεζόν ως αθλητές και σε περισσότερα από πέντε χρόνια ως βοηθός προπονητή (Erickson et al., 2007), με πάνω από 20.000 ώρες επικοινωνίας με τους αθλητές (Lynch & Mallett, 2006), ενώ ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας στην προπονητική ανέρχεται σε περισσότερα από 23 χρόνια για τους προπονητές των εθνικών ομάδων (Young et al., 2009).

Οι περισσότερο ειδικευμένοι και καλά αναγνωρισμένοι προπονητές γενικά ξεκινούν την καριέρα τους νωρίτερα και σημειώνουν εκπαίδευση στην προπονητική για σημαντικά περισσότερα έτη (Young et al., 2009). Οι εμπειρίες στην προπονητική τους επιτρέπουν να δοκιμάσουν νέες ιδέες, να μάθουν από τα λάθη τους και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη της αθλητικής κοινότητας (Jones et al., 2003; Wilson et al., 2010). Με άλλα λόγια, ο ρόλος της βιωματικής μάθησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός (Gilbert & Trudel, 2001).

Χρησιμοποιώντας πολλαπλές μεθόδους που συνδυάζουν συνεντεύξεις, πρωτογενή δεδομένα, και οπτικοακουστικά μέσα οι Gilbert & Trudel (2001) σημειώνουν ότι η βιωματική μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω της καθοδήγησης των προπονητών ως απάντηση σε ζητήματα προγύμνασης που σχετίζονται με την προσωπική τους προσέγγιση. Οι προπονητές αναπτύσσουν και βελτιώνουν στρατηγικές προπονητικής μέσω του πειραματισμού και της αξιολόγησης (Gilbert & Trudel, 2001). Επιπλέον, ο Schön (1983), τονίζει ότι οι προπονητές εμπλέκονται στην εκμάθηση μέσω της εμπειρίας με τη χρήση της διαδικασίας αντανάκλασης- δράσης μέσω των δραστηριοτήτων προπονητικής. Οι προπονητές μαθαίνουν μέσα από την αναδρομική αντανάκλαστική δράση εξορθολογώντας σε δεύτερο στάδιο τις ενέργειες στις οποίες έχουν προβεί. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι "καλύτεροι" προπονητές μαθαίνουν περισσότερα από την καθημερινή πρακτική επειδή την αντικατοπτρίζουν κριτικά και όχι απλώς μέσα από τη συσσώρευση εμπειριών (Gilbert, 2009; Schempp et al., 2007). Πιο πρόσφατα, οι Peel et al. (2013) παρείχαν ερευνητικά αποτελέσματα αυτοανάπτυξης ενός προπονητή ράγκμπι μέσα από αντανάκλαστική

πρακτική. Κοιτάζοντας πίσω στο ημερολόγιο προγύμνασης, σε φωτογραφίες και συνομιλίες με τους αθλητές, οι συγγραφείς επικεντρώθηκαν σε "κρίσιμα περιστατικά" ή γεγονότα που είχαν αντίκτυπο στη σκέψη και τη δράση του. Μέσα από μια διαδικασία εκτίμησης και χρήσης διαφορετικών θεωριών στον προβληματισμό του, ο προπονητής ήταν σε θέση να προσδιορίσει τις βασικές αξίες στην πρακτική της προπόνησης που διαφορετικά δεν θα γινόταν αντιληπτές (Peel et al., 2013). Είναι προφανώς "αυτονόητο" ότι ένας τέτοιος προβληματισμός είναι ζωτικός για κάποιον που αποζητά τη βελτίωση του ως προπονητής (Strean et al., 1997), καθώς η παραπάνω διαδικασία οδηγεί στην απόκτηση νέων γνώσεων τοποθετώντας τις στο επίκεντρο όλων των εμπειριών (Gilbert & Trudel, 2001; Nelson & Cushion, 2006).

Είναι σαφές ότι οι προπονητές αλληλεπιδρούν με διάφορες πηγές μάθησης σε ένα πολύπλοκο, ιδιοσυγκρασιακό μείγμα. επομένως, το τοπίο της αντίληψης που πρέπει να υιοθετήσει ο προπονητής θα πρέπει να μπορεί να ενσωματώσει πολλαπλές εμπειρίες μάθησης τόσο τυπικής όσο και άτυπης εκπαίδευσης. Ωστόσο, η σημερινή βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των προπονητών αναγνωρίζει διευρυμένο αριθμό διαφορετικών «κατηγοριών» μάθησης. Τα πλαίσια χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις διάφορες καταστάσεις μάθησης των προπονητών προκύπτουν μέσω αλληλοσυνδεόμενων μορφών εκπαίδευσης διακριτών εκπαιδευτικών οντοτήτων (Nelson et al., 2006).

Κάθε κατάσταση που αντιμετωπίζει ένας προπονητής περιλαμβάνει ένα μείγμα περισσότερων από ενός τρόπων μάθησης που συνυπάρχουν ταυτόχρονα και αυτό αποτελεί μια ανάμιξη που είναι καθοριστική για τη μάθηση συνολικά (Colley et al., 2003). Έτσι προκύπτει ότι οποιαδήποτε κατάσταση μάθησης ή τύπος μάθησης δεν μπορεί να είναι μεμονωμένος. η γνώση και η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της συγκεκριμένης μαθησιακής εμπειρίας ή διευρυμένου μίγματος ακολουθίας εμπειριών. Φαίνεται ότι η απόκτηση από μέρους των προπονητών συνδυασμού τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης πλεονέκτημα των προπονητών (Abraham et al., 2006). Παράλληλα, όπως εξηγούν οι Werthner & Trudel (2009), η ύπαρξη πολλαπλών πηγών πληροφοριών, όσον αφορά τη διαδικασία προγύμνασης, την καθοδήγηση και την αλληλεπίδραση με τους αθλητές, είναι ένα σημαντικό βήμα στην προσπάθειά βελτίωσης της αποτελεσματικότητας τους.

2.7 Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ ΤΗΣ UEFA/ΕΠΟ

Η λειτουργία των σχολών προπονητικής των UEFA/ΕΠΟ βασίζεται στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω των οποίων καθοδηγούνται οι αναληφθείσες από τον φορέας δράσεις. Οι στόχοι αυτοί κωδικοποιούνται ως εξής:

1. Να διασφαλιστεί η μελλοντική ποιότητα του ποδοσφαίρου, η οποία εναπόκειται σε μεγάλο βαθμό στα χέρια των προπονητών που έχουν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη των ποδοσφαιριστών και του παιχνιδιού,
2. Να προωθηθεί και να αναπτυχθεί η επιμόρφωση των προπονητών ποδοσφαίρου σε όλη την επικράτεια της UEFA και για όλες τις διοργανώσεις της UEFA και των ομοσπονδιών μελών της,
3. Να διασφαλιστεί ότι η επιμόρφωση των προπονητών παραμένει υπό τον μοναδικό και αποκλειστικό έλεγχο της UEFA και των ομοσπονδιών μελών της,
4. Να προωθηθεί η ενσωμάτωση, ιδιαιτέρως δε η ελεύθερη διακίνηση των εγκεκριμένων προπονητών, θεμελιώνοντας ένα γενικό σύστημα για την κοινή αναγνώριση της επιμόρφωσης στο ποδόσφαιρο των ομοσπονδιών μελών της UEFA,
5. Για ενοποιημένα ελάχιστα πρότυπα προπονητικής προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα των επιδόσεων των προπονητών που δραστηριοποιούνται στην επικράτεια της UEFA,
6. Να προστατευθούν οι ποδοσφαιριστές από την έκθεση σε προπονητές οι οποίοι δεν διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση και μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην σωματική, ψυχολογική ή τεχνική τους ανάπτυξη,
7. Το μοντέρνο ποδόσφαιρο να διαθέτει καλά επιμορφωμένους επαγγελματίες και ερασιτέχνες ποδοσφαιριστές, εντός και εκτός αγωνιστικού χώρου,
8. Να διατηρηθεί και βελτιωθεί το επίπεδο της προπονητικής στην Ευρώπη μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης,

9. Να αυξηθεί ο αριθμός των ανδρών και γυναικών προπονητών με προσόντα και άδειες προπονητικής που αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη,
10. Να καθιερωθεί η προπονητική ποδοσφαίρου ως ένα αναγνωρισμένο, εποπτευόμενο επάγγελμα.

Σε όρους προσδιορισμού των παρεχόμενων γνώσεων οι σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ έχουν ως στόχο:

1. Την καθιέρωση διαφορετικών επίπεδων διπλώματος προπονητικής της UEFA για το επαγγελματικό και το ερασιτεχνικό ποδόσφαιρο και το ποδόσφαιρο νέων, συμπεριλαμβανομένου του ποδοσφαίρου σάλας και εξειδικευμένων προπονητών όπως οι προπονητές σάλας, και τη διασφάλιση ενός ενοποιημένου επιπέδου επιμόρφωσης με βάση ελάχιστα κριτήρια.
2. Την αναγνώριση οποιοδήποτε εθνικού διπλώματος / άδειας προπονητικής που εκδίδεται από τους τοπικούς κρατικούς φορείς
3. Τη συνδρομή στην αναβάθμιση των προτύπων προπονητικής στις ομοσπονδίες μέλη της UEFA, προκειμένου να εγκαθιδρυθεί και διατηρηθεί η θέση και η εμπειρία των προπονητών που δραστηριοποιούνται στην επικράτεια της UEFA μέσω του οχήματος ενός συστήματος επιμόρφωσης Ευρωπαϊών προπονητών υψηλού επιπέδου.
4. Την προώθηση της επιμόρφωσης των προπονητών και την προσφορά σχολών προκειμένου να υποστηρίζονται οι ομοσπονδίες μέλη της UEFA και οι ομάδες τους στην προσπάθειά τους να συμμορφώνονται με τους αντικειμενικούς σκοπούς του συστήματος αδειοδότησης ομάδων της UEFA.

Τέλος, η ολοκλήρωση των σχολών προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ συνεπάγεται την αποδοχή του κώδικα δεοντολογίας του φορέα που εστιάζει στα εξής 11 σημεία:

1. Δείχνουμε σεβασμό με τα λόγια και τα έργα μας, προς τους άλλους προπονητές, αντιπάλους, διαιτητές, ποδοσφαιριστές, αξιωματούχους, φιλάθλους.
2. Αντιτιθέμεθα στην εξαπάτηση, τον εκφοβισμό, την φαρμακοδιέγερση (ντόπινγκ).
3. Υπερασπιζόμαστε το παιχνίδι από τον ρατσισμό, την βία, την διαφθορά, τους προσυμφωνημένους αγώνες, την εκμετάλλευση, κ.λπ.

4. Αγωνιζόμαστε σύμφωνα με τους Κανόνες του Παιχνιδιού και τις οδηγίες και τους κανονισμούς του ευ αγωνίζεσθαι.
5. Αποδεχόμαστε την ήττα με αξιοπρέπεια.
6. Αγωνιζόμαστε πάντα στο μέγιστο των δυνατοτήτων μας και επιδεικνύουμε την καλύτερη δυνατή συμπεριφορά.
7. Μοιραζόμαστε τις γνώσεις μας σχετικά με την προστασία και περαιτέρω ανάπτυξη του παιχνιδιού.
8. Αποδεχόμαστε την ευθύνη για τις πράξεις μας.
9. Γνωρίζουμε τις συνέπειες της προκλητικής και αρνητικής συμπεριφοράς.
10. Προωθούμε ένα ποδόσφαιρο που χαρακτηρίζεται από πάθος, επιδεξιότητα, ασφάλεια και ειλικρίνεια.
11. Ενεργούμε πάντοτε με γνώμονα το καλύτερο δυνατόν για το παιχνίδι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η επιστημονική έρευνα βασίζεται στη θετικιστική παράδοση που πρωτοδιατυπώθηκε από τον Comte στη Γαλλία, τον Mill στην Αγγλία στις αρχές του 19^{ου} αι. καθώς και τον Durkheim στα τέλη του ίδιου αιώνα. Η επιστημονική έρευνα απαιτεί τη συστηματική συλλογή απτών στοιχείων και δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή, όταν βασίζεται σε προσωπικές αξιολογήσεις, εμπειρίες ή επαγωγικές και απαγωγικές συλλογιστικές (Σαραφίδου, 2011). Ως εκπαιδευτική έρευνα ορίζεται είτε η συστηματική διερεύνηση εκπαιδευτικών θεμάτων που συνίσταται σε μια συγκεκριμένη μέθοδο, είτε η ίδια καθαυτή η δραστηριότητα. Σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να εμπλουτίσει τις υπάρχουσες γνώσεις στο υπό διερεύνηση επιστημονικό πεδίο, να καλύψει κενά που παρατηρούνται στην υπάρχουσα γνώση, να παρέχει, στην εκπαίδευση, πληροφορίες για την υιοθέτηση καλών πρακτικών και, τέλος, να δημιουργήσει και στο επιστημονικό πεδίο της αγωγής το επιστημονικό υπόβαθρο που απαιτείται.

Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών δημοσιεύονται σε επιστημονικά περιοδικά και μελετώνται, συνήθως, μόνο από άλλους ερευνητές και όχι από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Παραμένουν, επομένως, αναξιοποίητα από τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίοι θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα και να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική έρευνα. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000), η αξία της επιστημονικής έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να αναπτύξουν μια ισχυρή γνωστική βάση, ανάλογη με τα άλλα επιστημονικά πεδία, η οποία τους καθιστά ικανούς να προάγουν την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, διασφαλίζοντας μια αίσθηση κίνησης προς τα εμπρός και μιας ωριμότητας.

Η πρόσκτηση της νέας γνώσης, που αποτελεί ουσιαστικά το ζητούμενο της επιστημονικής έρευνας, επιτυγχάνεται με δύο προσεγγίσεις, την ποσοτική και την

ποιοτική έρευνα. Οι δύο αυτές μέθοδοι έχουν διαφορετική αφετηρία, στηρίζονται σε διαφορετικές φιλοσοφίες, όσον αφορά τον τρόπο που προσεγγίζουν και ερμηνεύουν τη φύση της πραγματικότητας, της γνώσης και πώς μπορεί αυτή να αποκτηθεί. Η ποσοτική μέθοδος βασίζεται στον λογικό θετικισμό (η γνώση μπορεί να κωδικοποιηθεί στην ενιαία γλώσσα της επιστήμης) και τον εμπειρισμό (η παραγωγή γνώσης εμπεριέχει λογική ανάλυση, βασίζεται σε παρατηρήσιμα δεδομένα που ερμηνεύονται με τον ορθολογισμό). Η ποιοτική μέθοδος στηρίχτηκε στις νατουραλιστικές φιλοσοφίες (Max Weber και Wilhem Dilthey) και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις φωνές των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα. Παράγει γνώση τοπική και συγκεκριμένη, αναλύει και ερμηνεύει τις αντιδράσεις ορισμένων υποκειμένων μέσα σε προκαθορισμένες συνθήκες. Ο ερμηνευτισμός υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα και η γνώση κατασκευάζεται από τα υποκείμενα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους και τις εμπειρίες τους (Σαραφίδου, 2011).

Πέρα από το φιλοσοφικό υπόβαθρο των δύο αυτών προσεγγίσεων της γνώσης, όσον αφορά τη μεθοδολογία, η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί ένα σύνολο επιστημονικών μεθόδων με σκοπό την ανάλυση της ποσότητας, της συχνότητας και του ποσοστού εμφάνισης των υπό διερεύνηση φαινομένων. Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί ερμηνευτικές και διερευνητικές μεθόδους για να περιγράψει, να μεταφράσει, να αποκωδικοποιήσει και να αποδώσει νόημα σε κάποια φαινόμενα. Εξηγεί και αναλύει τις αιτίες εμφάνισης των φαινομένων αυτών. Οι ποιοτικές χαρακτηρίζονται από ορισμένους ως παράγουσες θεωρία, ενώ οι ποσοτικές ως επιβεβαιωτικές μιας θεωρίας.

Στον παρακάτω Πίνακα 1 καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας:

Πίνακας 1: Βασικά χαρακτηριστικά ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

| Βασικά χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας | Βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Απαγωγική• Στατιστική Ανάλυση δεδομένων• Αξιοπιστία• Ελεγχόμενες συνθήκες (οι συνθήκες ελέγχονται, όσο είναι εφικτό για να αποφευχθούν παράγοντες «συγχυτικοί»)• Επιμεριστική (το φαινόμενο ερευνάται σε επιμέρους μετρήσιμα)• Αποστασιοποιημένος ο ερευνητής (διασφάλιση αντικειμενικότητας)• Ανεξάρτητη πλαισίων (δέχεται δυνατότητα γενίκευσης)• Συνήθως εφαρμόζεται σε μεγάλη κλίμακα | <ul style="list-style-type: none">• Επαγωγική• Ολιστική (προσπαθεί να σχηματίσει μια συνολική εικόνα)• Ενσυναίσθηση (ο ερευνητής συμπεριλαμβάνει ως μέρος των δεδομένων και τα προσωπικά του βιώματα, αντιδράσεις, συναισθήματα)• Συγκεκριμένο πλαίσιο (η έρευνα γίνεται στο συγκεκριμένο και μεμονωμένο πλαίσιο)• Θεματική Ανάλυση Δεδομένων• Μικρής κλίμακας (συνήθως)• Προσωπική επαφή του ερευνητή• Πυκνή καταγραφή (τονίζονται ιδιαίτερα οι αλληλεπιδράσεις και οι διαδικασίες) |

Πηγή: (Σαραφίδου, 2011).

Στον Πίνακα 2 αναφέρονται οι κριτικές που δέχτηκε η καθεμιά έρευνα:

Πίνακας 2: Περιορισμοί ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

| Περιορισμοί ποσοτικής έρευνας | Περιορισμοί ποιοτικής έρευνας |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Παράγει γνώση αποσπασματική, αγνοώντας το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώθηκε το φαινόμενο που διερευνάται.• Δεν υπάρχει μία και μοναδική πραγματικότητα, αλλά το κάθε υποκείμενο κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα που δεν μπορεί να μελετηθεί με τις μεθόδους που εφαρμόζουν οι θετικές επιστήμες.• Θυσιάζεται το βάθος των νοημάτων που αντιπροσωπεύει κάθε υποκείμενο στο βωμό της αυστηρότητας και της αντικειμενικότητας που την χαρακτηρίζει.• Η ουδετερότητα του ερευνητή δεν υφίσταται καθώς δεν είναι ανεξάρτητος από το ισχύον σύστημα αξιών. | <ul style="list-style-type: none">• Το δείγμα της έρευνας είναι αναξιόπιστο, καθώς εμπεριέχει κάθε είδος μεροληψίας, οπότε δεν επιτρέπεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων.• Η αδυναμία επαναληψιμότητας. Η επανάληψη της ίδιας έρευνας από άλλον ερευνητή, εάν δεν προσδιοριστεί με ακρίβεια η ερευνητική διαδικασία σε όλα της τα στάδια, μπορεί να μην οδηγήσει στα ίδια αποτελέσματα.• Η απόδειξη της σχέσης αιτίας αποτελέσματος είναι αδύνατη. Ο ερευνητής περιορίζεται μόνο στην επιβεβαίωση των υποθέσεων και αδυνατεί να καταλήξει σε συμπεράσματα ύπαρξης ή μη αιτιώδους σχέσεως. |

Πηγή: (Σαραφίδου, 2011).

Παρά τις κριτικές που δέχτηκαν οι δύο αυτές μέθοδοι, τα τελευταία χρόνια άρχισε να δίνεται βαρύτητα και στις δύο προσεγγίσεις και συζητείται η συνάρθρωσή τους σε ένα μικτό μοντέλο (μέθοδος). Τα εργαλεία που χρησιμοποιούν η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα παριστάνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Εργαλεία ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

| Εργαλεία ποσοτικής έρευνας | Εργαλεία ποιοτικής έρευνας |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ερωτηματολόγια• Συστηματική παρατήρηση• Δομημένες συνεντεύξεις• Δειγματοληψία | <ul style="list-style-type: none">• Συνέντευξη σε βάθος• Ομάδες εστίασης• Παρατήρηση |

Πηγή: (Σαραφίδου, 2011).

3.2 ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Μπόκο (2001), οι πηγές πληροφόρησης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το βαθμό επεξεργασίας του περιεχομένου και του βαθμού επεξεργασίας τους.

1. Πρωτογενείς πηγές (primary sources) ονομάζονται τα πρωτότυπα δημοσιεύματα που είτε αναφέρουν αποτελέσματα μιας έρευνας, είτε περιγράφουν γεγονότα.
2. Δευτερογενείς πηγές (secondary sources) αποκαλούνται οι επεξεργασμένες και τροποποιημένες πληροφορίες που προκύπτουν από τη μελέτη πρωτογενών πηγών.
3. Τριτογενείς πηγές (tertiary sources) αποτελούν τα δημοσιεύματα που βασίζονται στην επεξεργασία των δύο προηγούμενων πηγών και είτε απευθύνονται σε ορισμένο κοινό, είτε καλύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες. Παρέχουν, επίσης, μια λίστα πρωτογενών και δευτερογενών πηγών ώστε να έχει τη δυνατότητα ο ερευνητής να ανατρέξει και να εμβαθύνει στο συγκεκριμένο θέμα.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι πολλές πηγές μπορεί να ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Μία δευτερογενής, κάποιες φορές, μπορεί να είναι και πρωτογενής ή τριτογενής.

Το ζητούμενο στη συγκεκριμένη επιστημονική μελέτη είναι να κάνουμε πρωτογενή έρευνα, να μελετήσουμε ένα φαινόμενο που δεν έχει εξεταστεί παλαιότερα, ή να το εξετάσουμε από μια διαφορετική οπτική ή να επεκτείνουμε την ήδη υπάρχουσα γνώση, να παράγουμε, επομένως, πρωτογενή πηγή. Η πρωτογενής έρευνα ή έρευνα πεδίου αποτελεί την πεμπτούσια της επιστημονικής έρευνας καθώς συλλέγονται

καινούριες και επικαιροποιημένες πληροφορίες. Η δευτερογενής έρευνα ή βιβλιογραφική έρευνα ή έρευνα γραφείου αντλεί δεδομένα από ήδη δημοσιοποιημένες πηγές (σε κρατικές υπηρεσίες, πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, ιστορικές πηγές, στατιστικές υπηρεσίες) και τα επεξεργάζεται. Η συλλογή γίνεται άμεσα, ευκολότερα, με διακριτικότητα και με μηδαμινό, σχεδόν, κόστος.

3.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Πρωτεύον σημείο αναφοράς για την διεξαγωγή ερευνητικών μελετών είναι η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης μέσω της οποίας θα μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι της μελέτης, να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης προκύπτει έπειτα από εκτενή μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και της σύνδεσης του με τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται. Με γνώμονα τα παραπάνω προκύπτει η διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων της μελέτης και προσδιορίζεται η κατάλληλη τεχνική δειγματοληψίας (Kothari, 2004). Κατά συνέπεια η επιλεγείσα μεθοδολογική προσέγγιση προσδιορίζει τους τρόπους και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν από τον ερευνητή ώστε να διερευνηθούν ζητήματα τα οποία προορίζονται να οδηγήσουν σε αντικειμενικά συμπεράσματα (Newman & Benz, 1998). Οι βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα, η βασική διαφορά των οποίων βρίσκεται στον τρόπο που τα δεδομένα συλλέγονται και αναλύονται.

Όπως προαναφέρθηκε, η επιστημονική έρευνα διαχωρίζεται σε δύο βασικές επιμέρους κατηγορίες, την ποσοτική και την ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα εξετάζει τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου φαινομένου, αξιολογώντας συμπεριφορές και αντιλήψεις, με τη σε βάθος μελέτη των συμπεριφοράς και αντιλήψεων μικρών ομάδων ατόμων με τη συλλογή και ανάλυση μη ποσοτικοποιημένων δεδομένων (Lewis & Ritchie, 2003). Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα αυξημένου ερευνητικού δείγματος και προϋποθέτει την κατασκευή δομημένων ερευνητικών εργαλείων με απώτερο στόχο την αναγωγή των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη του ερευνητικού δείγματος στο σύνολο του στατιστικού πληθυσμού (Kothari, 2004).

Με τη χρήση της μεθόδου της ποιοτικής έρευνας επιδιώκεται η μελέτη απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων υποκειμενικού χαρακτήρα καθώς και προσωπικών εμπειριών ατόμων μέσω λεκτικής επικοινωνίας ή παρατήρησης, και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Kothari, 2004). Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται να ερμηνευτούν και να εξηγηθούν οι λόγοι και τις αιτίες ύπαρξης ενός φαινομένου, να αποκαλυφθούν οι σχέσεις και συσχετίσεις ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και ομάδες, να απαντηθούν ερωτήματα «πώς» και «γιατί», έχοντας ως στόχο την ανάλυση, την περιγραφή, την ερμηνεία και την κατανόηση.

Στην ποσοτική έρευνα, δίνεται η δυνατότητα με τη χρήση περιγραφικών και επαγωγικών στατιστικών εργαλείων να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την τάση της συμπεριφοράς του ερευνητικού δείγματος αλλά και η αποτύπωση της ύπαρξης η μη μονόδρομων και αμφίδρομων σχέσεων αιτιότητας, συσχέτισης και επιρροής μεταξύ μεταβλητών (Kothari, 2004). Απαραίτητο συστατικό στοιχείο για τη διενέργεια ποσοτικών ερευνών είναι η ύπαρξη του αναγκαίου θεωρητικού υποβάθρου η εγκυρότητα του οποίου μελετάται με τη χρήση τεχνικών της στατιστικής ώστε να επιχειρηθεί η επιβεβαίωση ή απόρριψη του (Kothari, 2004). Η ποσοτική έρευνα παρέχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα στο ερευνητή. Αρχικά, αποτελεί μεθοδολογική προσέγγιση η οποία δεν είναι ιδιαίτερα κοστοβόρα ενώ παράλληλα παρέχει γρήγορα αποτελέσματα. Παράλληλα, η ποσοτική έρευνα επιτρέπει την συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων ώστε να αποφευχθεί η μεροληψία των απαντήσεων. Επιπρόσθετα, η τυποποίηση των απαντήσεων σε μεταβλητές κλειστού τύπου καθιστά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων ιδιαίτερα εύκολη. Η αξιολόγηση και αναγνώριση των παραπάνω πλεονεκτημάτων οδήγησαν στην επιλογή της μεθόδου της ποσοτικής έρευνας.

Στην προτεινόμενη μελέτη η μεθοδολογία έρευνας που θα ακολουθηθεί είναι η ποσοτική καθώς θα περιέχει ανάλυση με τη χρήση πρωτογενών δεδομένων. Η απόφαση της επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου έρευνας αποφασίστηκε βάσει του ερευνητικού σκοπού της μελέτης. Τα βασικά στοιχεία που ελήφθησαν υπόψη ώστε να αποφασισθεί η διενέργεια της συγκεκριμένης μελέτης μέσω ποσοτικής έρευνας ήταν η επιστημονική της αξιοπιστία και η μεθοδολογική συνέπεια καθώς και η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων εφόσον αυτή πραγματοποιηθεί σε ευρεία κλίμακα.

3.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η έρευνα έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα και από τη στιγμή που επιδιώκεται η συλλογή δεδομένων που αναφέρονται σε απόψεις, κρίσεις, στάσεις σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και στις υπάρχουσες συνθήκες, η μέθοδος που επιλέγεται είναι η επισκόπηση. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο, επειδή επιτρέπει τόσο την ποσοτική, όσο και την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, την επεξήγησή τους, αλλά και γιατί δίνει τη δυνατότητα, να γίνουν ομαδοποιήσεις στα αποτελέσματα της έρευνας και να εξαχθούν από αυτές χρήσιμα συμπεράσματα. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000), οι συγκεκριμένες μέθοδοι συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα.

Ο σχεδιασμός ενός καλού ερωτηματολογίου εξαρτάται κατά πολύ από τα στοιχεία που θα περιέχει και από τον τρόπο που παρουσιάζονται οι ερωτήσεις. Είναι σημαντικό να διατυπώνονται οι ερωτήσεις ώστε να είναι κατανοητές από τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία και να έχουν τέτοια δομή ώστε να ενθαρρύνουν τα υποκείμενα να ολοκληρώσουν τη συμπλήρωσή του. Γενικές, άσκοπες και δύσκολες ερωτήσεις καλό είναι να αποφεύγονται. Η σχεδίαση ενός ερωτηματολογίου είναι μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία, καθώς η μορφή, η δομή του και ο τρόπος παρουσίασης των ερωτήσεων καθορίζουν σε μεγάλα ποσοστά την επιτυχή έκβαση της έρευνας. (Cohen & Manion, 2000).

Για την αρτιότερη εμφάνιση και παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε:

- Οι απαντήσεις να δίνονται τσεκάροντας κουτάκια, τακτική με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι ερωτώμενοι.
- Οι ερωτήσεις να είναι αριθμημένες και διαχωρισμένες μεταξύ τους με πλαίσιο.
- Οι ερωτήσεις να μην είναι πυκνογραμμμένες και οι τυπογραφικοί χαρακτήρες να είναι ευανάγνωστοι.

Πριν την αρχική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει ότι ως μεθοδολογικό εργαλείο, παρά τα οφέλη που μπορεί να προσδώσει στη διεξαγωγή μιας έρευνας, από μόνο του δεν εγγυάται την ειλικρινή απάντηση των συμμετεχόντων της έρευνας. Είναι ανάγκη να ακολουθεί ο ερευνητής ορισμένες τεχνικές και αρκετές δοκιμές πριν την τελική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, προκειμένου, αν όχι να εξαλείψει εντελώς τους κινδύνους, τουλάχιστον να τους περιορίσει. Για το λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο, απαιτείται να είναι καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο, ώστε να επιτευχθεί:

α. Η εγκυρότητα περιεχομένου (με τη συλλογή πληροφοριών που θα είναι συμβατές με τα ερευνητικά ερωτήματα),

β. Η αξιοπιστία, (να είναι δυνατή η επανάληψη της ερευνητικής διαδικασίας και η οποία αν διενεργηθεί υπό τις ίδιες συνθήκες να δώσει τα ίδια αποτελέσματα) και,

γ. Η αντικειμενικότητα, δηλαδή οι απαντήσεις των υποκειμένων να προέρχονται από την επίδραση που ασκεί το μέσο αυτό στα άτομα.

Οι επιπλέον λόγοι για τους οποίους επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για την διερεύνηση του θέματος είναι:

- Επιτρέπει την ανωνυμία και το γεγονός ότι οι απαντήσεις δίνονται ανώνυμα, διασφαλίζει την πιθανότητα οι απαντήσεις αυτές να ανταποκρίνονται στις πραγματικές απόψεις των εκπαιδευτικών.
- Παρέχει μεγαλύτερη ακρίβεια στη μέτρηση των απαντήσεων που δίνονται, σε σχέση με τη συνέντευξη, αφού κάθε άτομο απαντά ακριβώς στις ίδιες ερωτήσεις.
- Μπορεί να δοθεί σε μεγάλο δείγμα.
- Η ανάλυση των ερωτηματολογίων είναι ευκολότερη και λιγότερο χρονοβόρα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προφορικών απαντήσεων, δηλαδή της συνέντευξης.
- Το ερωτηματολόγιο δεν έχει ιδιαίτερα μεγάλο κόστος χρόνου, όπως η συνέντευξη. Η αξιοπιστία δε της έρευνας προϋποθέτει τη χρήση ενός ενιαίου οργάνου μέτρησης για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα εργασία για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας γίνεται χρήση

ερευνητικού εργαλείου το οποίο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή έπειτα από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο υπό διερεύνηση ζήτημα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 2 μέρη και κατά βάση από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτυπώνονται τα δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων όπως, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, η οικογενειακή τους κατάσταση, ο αριθμός των φορών που παρακολούθησαν σχολές προπονητικής UEFA/ΕΠΟ καθώς και ποια σχολή παρακολούθησαν τελευταία.

Στο δεύτερο μέρος του ερευνητικού εργαλείου, διερευνάται μέσω ερωτήσεων 5βάθμιας κλίμακας Likert ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων από την κατάρτιση στις σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ στα εξής στοιχεία:

Συμβουλευτική (3 ερωτήσεις)

Υποδομή (6 ερωτήσεις)

Διδασκαλία (8 ερωτήσεις)

Αξιολόγηση (4 ερωτήσεις)

Συμπεριφορά (3 ερωτήσεις)

Διδακτικό προσωπικό (7 ερωτήσεις)

Πρακτική εκπαίδευση (6 ερωτήσεις)

Όροι συμμετοχής (3 ερωτήσεις)

Πριν ξεκινήσει η έρευνα το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δείγμα 5 ατόμων ώστε να αξιολογηθεί και να εντοπιστούν τα πιθανά προβλήματά του (ασάφειες). Έπειτα από 3 ημέρες το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους ίδιους ερωτηθέντες ώστε να αξιολογηθεί με τη μέθοδο του ελέγχου και επανελέγχου η αξιοπιστία του. Το πλήρες κείμενο το ερωτηματολογίου παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα.

3.5 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Η δειγματοληψία είναι μια διαδικασία που εφαρμόζει ο ερευνητής όταν είναι πρακτικά αδύνατο να εφαρμόσει την ανάλυσή του σε όλο τον πληθυσμό των κειμένων που σχετίζονται με τους σκοπούς και το αντικείμενο της έρευνάς του. Ένα ιστορικό αρχείο για παράδειγμα μπορεί να περιλαμβάνει χιλιάδες κείμενα. Ένας ερευνητής που έρχεται αντιμέτωπος με τεράστιους όγκους κειμένων έχει πρακτικά δύο δρόμους να ακολουθήσει. Μπορεί, με βάση κάποια κριτήρια που ο ίδιος προσδιορίζει, να περιορίσει τον πληθυσμό σε ένα αριθμό κειμένων του ιστορικού αυτού αρχείου που έχει τη δυνατότητα πραγματικά να διαχειριστεί ως όλον. Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής δεν χρειάζεται να εφαρμόσει κάποιου είδους δειγματοληψία γιατί η ανάλυσή του περιλαμβάνει όλα τα κείμενα ενός περιορισμένου πληθυσμού. Σε αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν ένας ερευνητής φιλοδοξεί να διατυπώσει ορισμένα συμπεράσματα πάνω σε ένα σύνολο των κειμένων που ο ίδιος δεν μπορεί να αναλύσει στο σύνολό τους, αυτός πρέπει αναγκαστικά να επιλέξει ορισμένα από αυτά με κάποια μέθοδο δειγματοληψίας.

Με την εφαρμογή μιας μεθόδου δειγματοληψίας κύριο μέλημα του ερευνητή είναι να εξασφαλίσει κάποιου είδους αντιπροσωπευτικότητα των κειμένων που θα επιλέξει να αναλύσει σε σχέση με το πληθυσμό των κειμένων και ασφαλώς με το σκοπό και το αντικείμενο της έρευνάς του. Όπως είναι κατανοητό τα αποτελέσματα μιας ανάλυσης μπορεί εύκολα να αποδειχθούν μεροληπτικά και άρα διαστρεβλωτικά ενός φαινομένου εφόσον ο ερευνητής δεν φροντίσει να περιλάβει στο corpus των κειμένων που θα αναλύσει κείμενα που καλύπτουν όλο το φάσμα του «περιεχομένου» των κειμένων του πληθυσμού.

Υπάρχουν δύο γενικά δύο μέθοδοι δειγματοληψίας, η πιθανοθεωρητική δειγματοληψία και η μη πιθανοθεωρητική δειγματοληψία. Η πιθανοθεωρητική δειγματοληψία μπορεί να εφαρμοστεί με τη τεχνική της απλής τυχαίας δειγματοληψίας όπου κάθε μέλος του πληθυσμού των κειμένων έχει την ίδια πιθανότητα να περιληφθεί στο δείγμα των κειμένων που τελικά θα αναλυθεί. Σε αυτή τη περίπτωση όλα τα κείμενα του πληθυσμού αριθμούνται και στη βάση αυτή επιλέγονται εντελώς τυχαία τα κείμενα που θα απαρτίσουν το δείγμα. Σε μια απλή τυχαία δειγματοληψία μπορούμε να εφαρμόσουμε την τεχνική της επανάθεσης όπου

ένα κείμενο του πληθυσμού που επιλέγεται τοποθετείται ξανά στην λίστα από την οποία επιλέγουμε το τυχαίο δείγμα και επομένως μπορεί να επιλεγεί πάλι. Ένας ερευνητής μπορεί από την άλλη να επιλέξει τη μη επανάθεση.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος της ευκολίας ή ευχέρειας. Έτσι, το δείγμα της παρακάτω μελέτης αποτελείται από δείγμα 168 εκπαιδευόμενους στις σχολές προπονητών της UEFA/ΕΠΟ από όλη την ελληνική επικράτεια. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε με σκοπό τη συλλογή αντιπροσωπευτικού συνόλου εκπαιδευτικών. Η δειγματοληψία διενεργήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας KwikSurveys με ποσοστό ανταποκρισιμότητας στην έρευνα της τάξης του 64,5% το οποίο κρίνεται ικανοποιητικό. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μεταξύ 4 Μαρτίου και 4 Ιουνίου του 2018 και οι ερωτηθέντες που συμμετέχουν στην έρευνα είναι ενήλικες.

3.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Μετά τη συμπλήρωση και συλλογή των ερωτηματολογίων, για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Οι στατιστικές μέθοδοι διενέργειας ελέγχων στατιστικών υποθέσεων που χρησιμοποιούνται μέθοδοι της περιγραφικής αλλά και της επαγωγικής στατιστικής και πιο συγκεκριμένα:

- Μέτρα θέσης και διασποράς και συγκεκριμένα ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση
- Διαγράμματα κατανομής σχετικών συχνοτήτων
- Ο παραμετρικός έλεγχος στατιστικών υποθέσεων t για ανεξάρτητα δείγματα
- Ο παραμετρικός έλεγχος στατιστικών υποθέσεων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One Way ANOVA)
- Ο παραμετρικός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης r του Pearson

Το επίπεδο σημαντικότητας που προκαθορίζεται για τη διεξαγωγή ελέγχων στατιστικών υποθέσεων είναι το $\alpha=0,05$

3.7 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η διαδικασία σχεδιασμού της έρευνας και καταχώρισης των δεδομένων περιέλαβε τα εξής στάδια:

- Ορισμός ερευνητικών αντικειμένων
- Επιλογή μεταξύ απογραφής ή δείγματος
- Επιλογή του μεγέθους του δείγματος
- Συλλογή δεδομένων
- Εισαγωγή στον Η/Υ των κωδικοποιημένων στοιχείων- απαντήσεων, ώστε να εξαχθούν και να αναλυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.
- Επανελέγχος κωδικοποιημένων δεδομένων

Το λογισμικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0.

3.8 ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Η ηθική στην έρευνα αποτελεί ένα ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας και αφορά την εφαρμογή των ηθικών κανόνων για τη συλλογή, την ανάλυση, την καταγραφή και τη δημοσίευση της πληροφόρησης που σχετίζονται με τα υποκείμενα της έρευνας, ιδιαίτερα αναφορικά με την ενεργή αποδοχή των δικαιωμάτων ιδιωτικότητας, εμπιστευτικότητας και πληροφορημένης συναίνεσης (Sikes et al, 2003). Οι Howe & Moses (1999) αναφέρουν πως τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα στην κοινωνική έρευνα έχουν περιπλεχθεί κατά τα τελευταία χρόνια λόγω της αυξημένης χρήσης της ποσοτικής έρευνας και συμμετοχής διάφορων πληθυσμών στις αντίστοιχες μελέτες. Στο πλαίσιο αυτό, οι βασικές δεοντολογικές αρχές στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η πληροφορημένη συναίνεση, υπό την έννοια ότι τα υποκείμενα της έρευνας συμφωνούν να συμμετέχουν εθελοντικά και η συμφωνία αυτή βασίζεται σε πλήρη και ανοιχτή πληροφόρηση, η ιδιωτικότητα και εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων από μη επιθυμητή έκθεση, η δημοσίευση των δεδομένων ανώνυμα, η ακρίβεια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και η αποφυγή οποιασδήποτε σκόπιμης διαστρέβλωσης των δεδομένων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν όλες οι αρχές

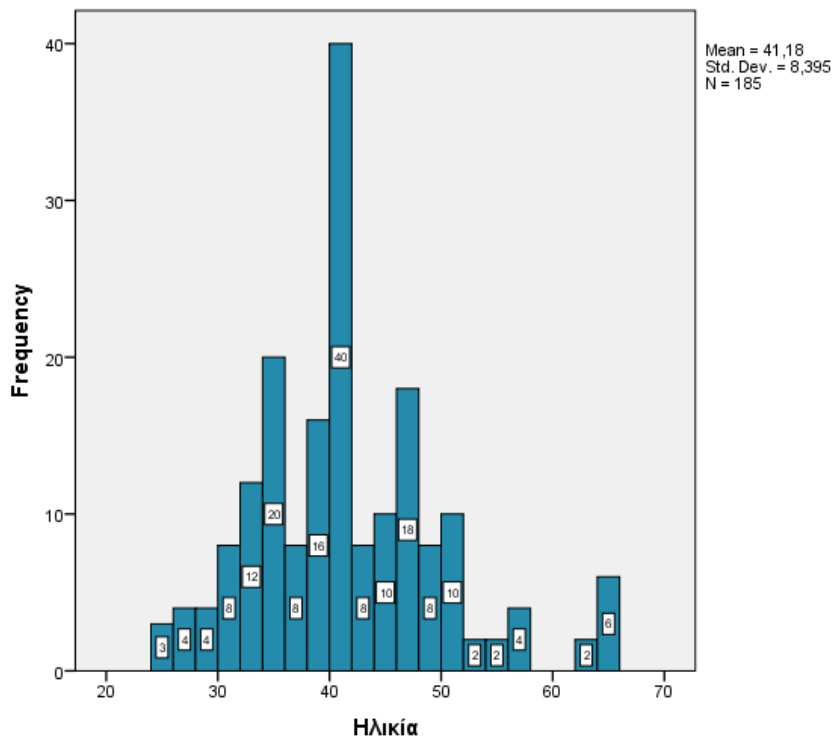
δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων στη μελέτη, ενώ πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ενημερώθηκαν για τους ερευνητικούς σκοπούς και το λόγο διεξαγωγής της μέσω ειδικού ενημερωτικού σημειώματος. Επίσης, τηρήθηκε η αρχή της πληροφορημένης συναίνεσης, καθώς οι συμμετέχουσες στη μελέτη συμφώνησαν να λάβουν εθελοντικά μέρος μετά από σχετική πληροφόρηση για τους σκοπούς της. Επιπλέον, επικοινωνήθηκε πως τα δεδομένα που θα ληφθούν από τα ερωτηματολόγια θα αξιολογηθούν και θα δημοσιευθούν βάσει των αρχών της ιδιωτικότητας και εμπιστευτικότητας, ενώ ακολούθως θα φυλαχθούν ηλεκτρονικά με αποκλειστική πρόσβαση της ερευνήτριας. Ειδικότερα ως προς την αρχή της ανωνυμίας, τα υποκείμενα της έρευνας συμπλήρωσαν ανώνυμα τα ερωτηματολόγια. Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί πως όσον αφορά την τήρηση της αρχής της ακρίβειας, στην έρευνα χρησιμοποιείται η κατάλληλη ερευνητική μεθοδολογία και εφαρμόζονται οι αντίστοιχοι στατιστικοί έλεγχοι, ώστε να εξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

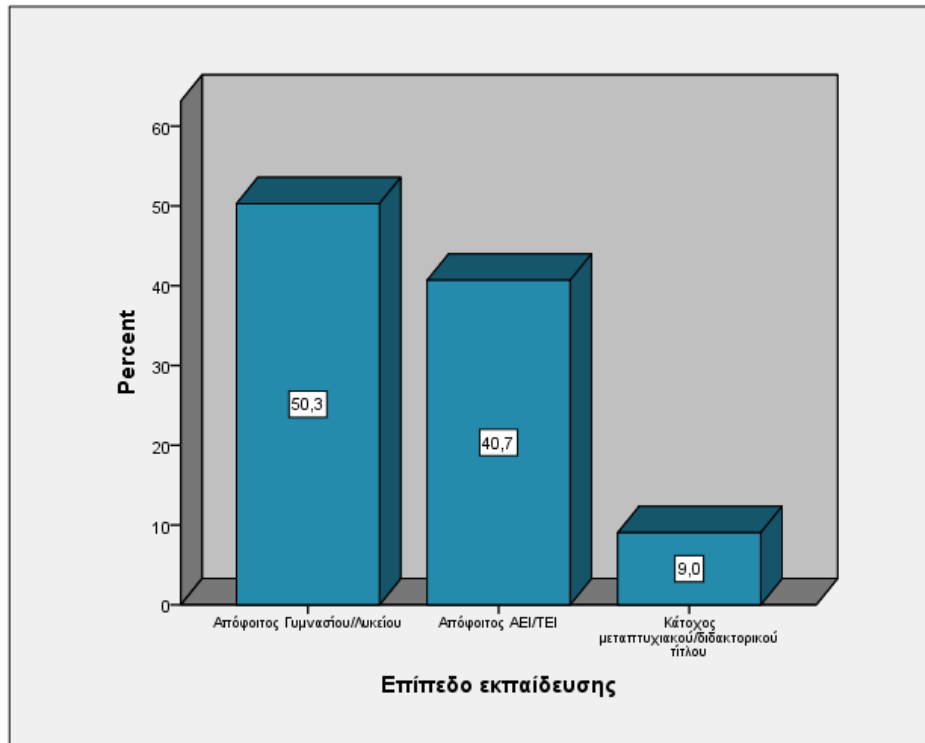
Αποσαφηνίζοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα αρχικά παρατηρείται ότι τέλος η μέση ηλικία αυτών ισούται με $45,18 \pm 8,39$ έτη με τους περισσότερους ερωτηθέντες να είναι μεταξύ 40 και 50 ετών.

Γράφημα 1: Ηλικία ερωτηθέντων



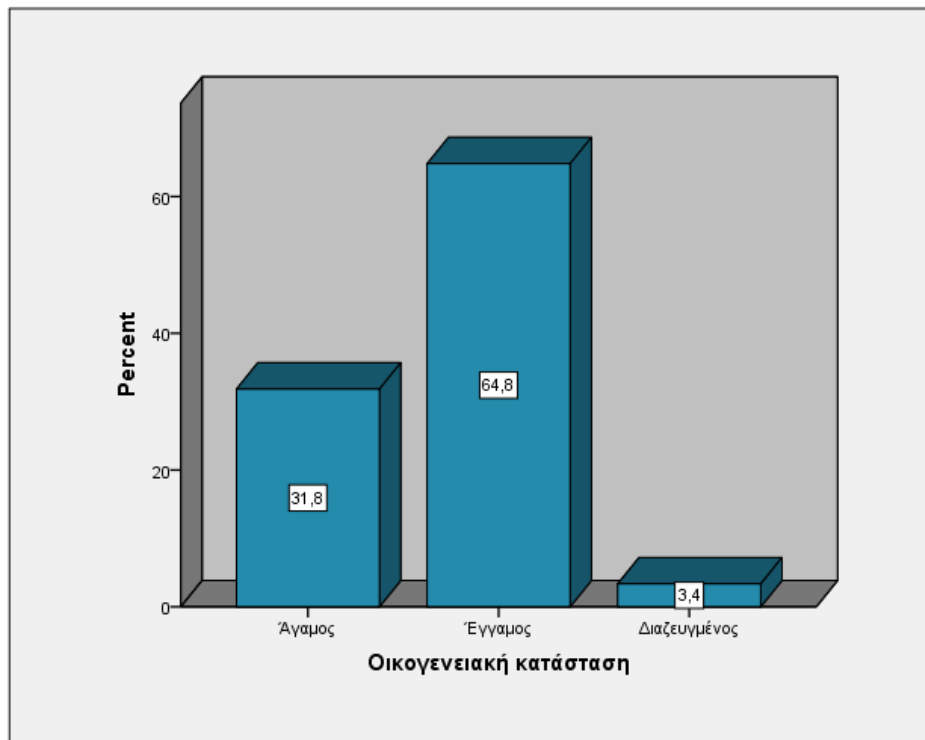
Επιπλέον, το 50,3% του δείγματος είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 40,7% απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ και το 9,0% κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Γράφημα 2: Επίπεδο εκπαίδευσης ερωτηθέντων



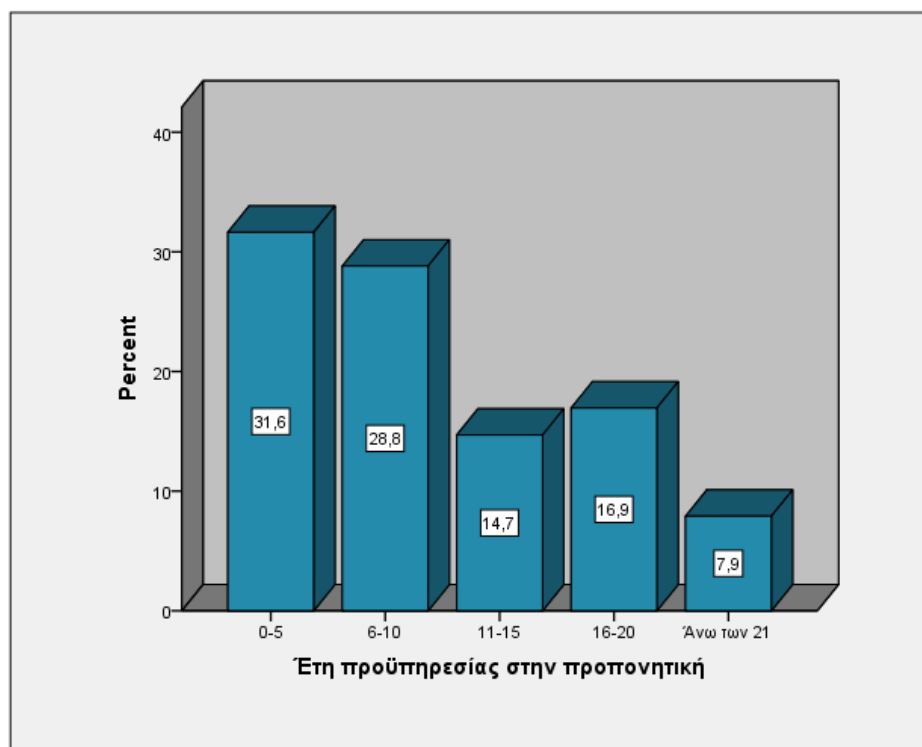
Το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα που είναι άγαμοι ισούται με 31,8%, των έγγαμων με 64,8% και των διαζευγμένων με 3,4%.

Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων



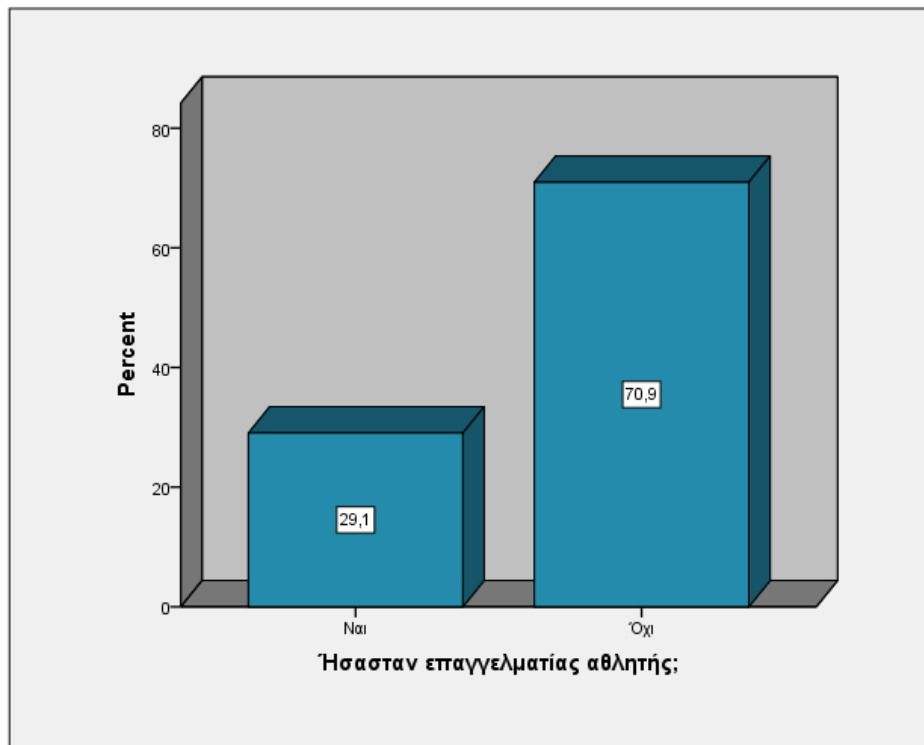
Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική που σημειώνουν οι ερωτηθέντες προκύπτει ότι αυτά είναι έως 5 χρόνια για το 31,6% αυτών, από 6 έως 10 έτη για το 28,8%, από 11 έως 15 έτη για το 14,7%, από 16 έως 20 έτη για το 16,9% για περισσότερα από 21 έτη για το 7,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Γράφημα 4: Έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στην προπονητική

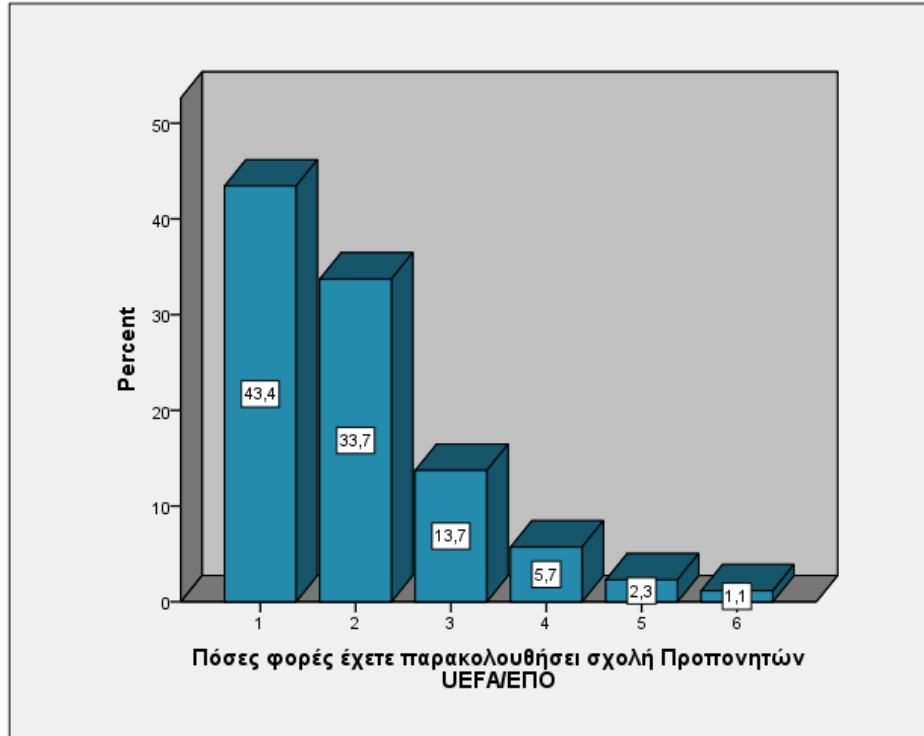


Εξάλλου το ποσοστό των ερωτηθέντων που υπήρξαν επαγγελματίες αθλητές ισούται με 29,1% επί του συνολικού δείγματος, ενώ το 43,4% έχει παρακολουθήσει σχολή προπονητών UEFA/ΕΠΟ μια φορά, το 33,7% δύο φορές, το 13,7% τρεις φορές και το 9,1% αθροιστικά περισσότερες από τέσσερις φορές.

Γράφημα 5: Ποσοστό ερωτηθέντων που ήταν επαγγελματίες αθλητές

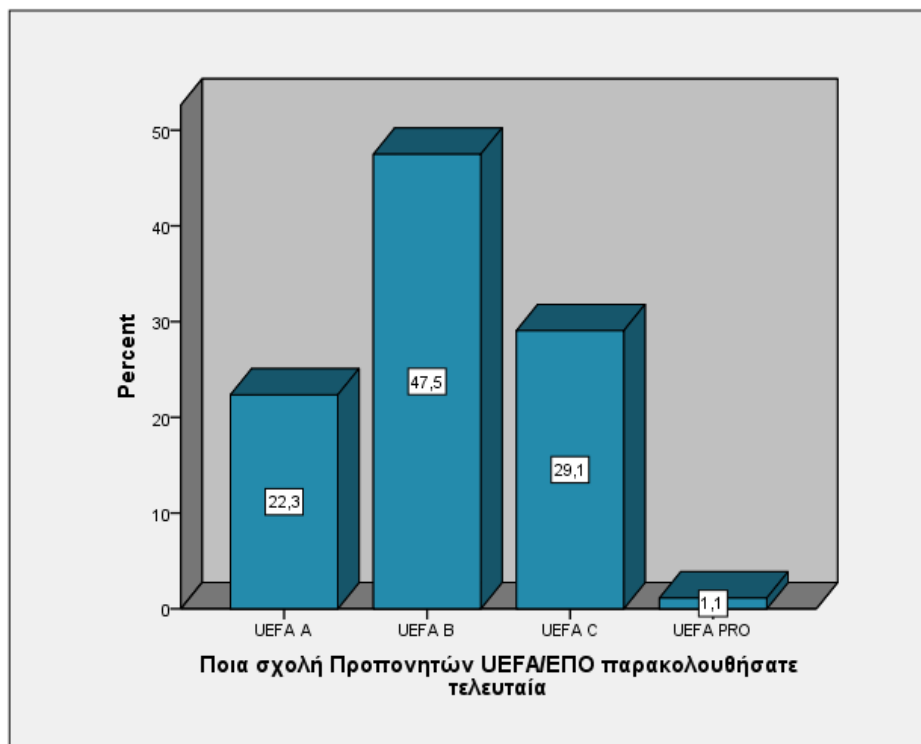


Γράφημα 6: Φορές παρακολούθησης των σχολών προπονητών UEFA/ΕΠΟ



Τέλος, το 22,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα τελευταία παρακολούθησε την σχολή UEFA A, το 47,5% τη σχολή UEFA B, το 29,1% τη σχολή UEFA C και το 1,1% τη σχολή UEFA PRO.

Γράφημα 7: Τελευταία προς παρακολούθηση σχολή προπονητών UEFA/ΕΠΟ



Εστιάζοντας στο βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τη συμβουλευτική στήριξη που έλαβαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στις σχολές προπονητών της UEFA/ΕΠΟ προκύπτει ότι αυτός είναι μέτριος καθώς η αντίστοιχη μέση βαθμολογία της συνολικής κλίμακας ισούται με 3,33 (Τ.Α.=0,87). Ιδιαίτερα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι προπονητές του δείγματος θεωρούν ότι ο βαθμός κοινής συμπεριφοράς απέναντι στους καταρτιζόμενους δεν ήταν υψηλός, ενώ αντίστοιχος ήταν ο βαθμός που θεωρούν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να πάρω οδηγίες σε περιπτώσεις δυσκολιών. Αντίθετα πιο ικανοποιητικός κρίνεται ο βαθμός επαρκούς πληροφόρησης για θέματα που σχετιζόταν με την διαδικασία της κατάρτισης.

Πίνακας 4: Βαθμός ικανοποίησης από την παρεχόμενη συμβουλευτική

| | M.O. | T.A. |
|---|-------------|-------------|
| Μου δόθηκε η ευκαιρία να πάρω οδηγίες σε περιπτώσεις δυσκολιών μου. | 3,28 | 1,06 |
| Πήρα επαρκή πληροφόρηση για θέματα που σχετιζόταν με την διαδικασία της κατάρτισης μου. | 3,54 | 0,97 |
| Η συμπεριφορά απέναντι στους καταρτιζόμενους ήταν κοινή για όλα τα θέματα. | 3,17 | 1,19 |
| Συμβουλευτική | 3,33 | 0,87 |

Εστιάζοντας στη μέση βαθμολογία του παράγοντα που αναφέρεται στην ικανοποίηση των ερωτηθέντων από την υποδομή των σχολών UEFA/ΕΠΟ προκύπτει ότι αυτή δεν είναι υψηλή (Μ.Ο.=3,16, Τ.Α.=0,76). Τονίζεται ότι το ωράριο των μαθημάτων δεν ήταν καθόλου βολικό για τους εκπαιδευόμενους και ότι ο διαθέσιμος εξοπλισμός χαρακτηρίζεται από ανεπάρκειες, ενώ αντίθετα η διαδικασία της διδασκαλίας σημειώνει ικανοποιητικό βαθμό καλής οργάνωσης.

Πίνακας 5: Βαθμός ικανοποίησης από την υποδομή

| | M.O. | T.A. |
|---|-------------|-------------|
| Ο διαθέσιμος εξοπλισμός επαρκής. | 3,02 | 1,05 |
| Ο διαθέσιμος εξοπλισμός ήταν λειτουργικός. | 3,24 | 0,99 |
| Τα βοηθήματα διδασκαλίας είναι διαθέσιμα όπως είχε προγραμματιστεί. | 3,35 | 1,03 |
| Η διαδικασία της διδασκαλίας ήταν καλά οργανωμένη. | 3,56 | 1,00 |
| Οι αίθουσες ήταν άνετες και σύγχρονα εξοπλισμένες. | 3,29 | 1,13 |
| Το ωράριο των μαθημάτων ήταν βολικό. | 2,41 | 1,11 |
| Υποδομή | 3,16 | 0,76 |

Από την ομαδοποίηση των μεταβλητών και τη μέση βαθμολογία του προκύπτοντα παράγοντα της ικανοποίησης των καταρτιζόμενων από τη διαδικασία της διδασκαλίας στις σχολές προπονητών UEFA/ΕΠΟ προκύπτει ότι αυτή είναι επίσης μέτριας κλίμακας (Μ.Ο.=3,36, Τ.Α.=0,81). Παρατηρείται ότι ο βαθμός που οι προπονητές του δείγματος θεωρούν ότι έχουν επιτύχει τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, θεωρούν ότι μέσω της κατάρτισης που έλαβαν η ικανότητά τους να εργαστούν σε υψηλού επιπέδου εργασιακό περιβάλλον, οι γνώσεις που έλαβαν είναι επαρκείς και ότι η μέθοδος διδασκαλίας ήταν δομημένη με επιστημονικό τρόπο είναι σχετικά αυξημένος. Αντίθετα, χαμηλότερος είναι ο βαθμός επαρκούς

ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα μαθήματα και λειτουργικότητας των ομάδων διδασκαλίας.

Πίνακας 6: Βαθμός ικανοποίησης από τη διδασκαλία

| | M.O. | T.A. |
|---|-------------|-------------|
| Έχω επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους που έθεσα πριν την κατάρτιση μου. | 3,47 | 1,04 |
| Οι ομάδες διδασκαλίας ήταν μικρές και λειτουργικές. | 3,09 | 1,03 |
| Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας. | 3,24 | 1,09 |
| Έχω λάβει επαρκή ανατροφοδότηση σχετικά με την κατάρτιση μου. | 3,19 | 1,07 |
| Είχα την ευκαιρία να παρέχω στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση σχετικά με τα μαθήματα. | 2,89 | 1,14 |
| Μέσω της κατάρτισης που έλαβα, η ικανότητά μου να εργασθώ σε υψηλού επιπέδου εργασιακό περιβάλλον έχει βελτιωθεί. | 3,51 | 1,14 |
| Η γνώσεις που έλαβα ήταν επαρκείς. | 3,46 | 1,10 |
| Η μέθοδος διδασκαλίας ήταν δομημένη με επιστημονικό τρόπο | 3,57 | 1,09 |
| Διδασκαλία | 3,36 | 0,81 |

Εν συνεχεία προκύπτει ότι ανάλογος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τη διαδικασία της αξιολόγησης των σχολών προπονητών της UEFA/ΕΠΟ (M.O.=3,35, T.A.=0,86) καθώς τα αντίστοιχα κριτήρια δεν εξηγήθηκαν με ικανοποιητικό τρόπο στην αρχή της κατάρτισης, ενώ ανεπαρκής ήταν η πληροφόρηση σχετικά με τις ενέργειες που απαιτούνται σε περίπτωσης αποτυχίας ολοκλήρωσης της κατάρτισης. Αντίθετα, οι ερωτηθέντες έχουν προχωρήσει σε ικανοποιητικό βαθμό αυτοαξιολόγησης των μαθησιακών επιτευγμάτων τους, καθώς και κριτικής αξιολόγησης της απόδοσης τους στη διαδικασία της κατάρτισης.

Πίνακας 7: Βαθμός ικανοποίησης από τις διαδικασίες αξιολόγησης

| | M.O. | T.A. |
|--|-------------|-------------|
| Τα κριτήρια αξιολόγησης μου, μου εξηγήθηκαν στην αρχή της κατάρτισης. | 3,05 | 1,21 |
| Γνώριζα πώς να προχωρήσω εφόσον αποτύγχανα να ολοκληρώσω επιτυχώς της κατάρτιση. | 3,17 | 1,20 |
| Έχω αξιολογήσει ο ίδιος τα μαθησιακά επίτευγμα μου. | 3,58 | 1,09 |
| Είμαι σε θέση να αξιολογήσω κριτικά την απόδοση μου στη διαδικασία της κατάρτισης. | 3,65 | 0,87 |
| Αξιολόγηση | 3,35 | 0,86 |

Η συμπεριφορά που αντιμετώπισαν οι ερωτηθέντες στις σχολές προπονητών της UEFA/ΕΠΟ κρίνεται αρκετά ικανοποιητική (Μ.Ο.=3,62, Τ.Α.=0,94). Πιο συγκεκριμένα οι υπεύθυνοι διοργάνωσης του προγράμματος ήταν εξυπηρετικοί σε υψηλό βαθμό, ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν ιδιαίτερα τυπικό και ευγενικό. Αντίθετα, χαμηλός είναι ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων από το βαθμό ενημέρωσης και ταχύτητας της γραμματείας σπουδών.

Πίνακας 8: Βαθμός ικανοποίησης από τη συμπεριφορά

| | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|---|-------------|-------------|
| Οι υπεύθυνοι διοργάνωσης του προγράμματος ήταν εξυπηρετικοί | 3,73 | 1,16 |
| Το εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν τυπικό και ευγενικό. | 3,88 | 1,00 |
| Η γραμματεία σπουδών ήταν ενημερωμένη και γρήγορη. | 3,23 | 1,09 |
| Συμπεριφορά | 3,62 | 0,94 |

Επίσης αρκετά ικανοποιημένοι είναι οι ερωτηθέντες από το διδακτικό προσωπικό των σχολών UEFA/ΕΠΟ (Μ.Ο.=3,60, Τ.Α.=0,84). Οι προπονητές του δείγματος σημειώνουν ιδιαίτερα υψηλή ικανοποίηση όσον αφορά την επάρκεια και την επικαιροποίηση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και από την ακαδημαϊκή τους εμπειρία. Αντίθετα, χαμηλός είναι ο βαθμός ικανοποίησης που σημειώνουν οι εκπαιδευόμενοι όσον αφορά την ικανότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών με γνώμονα το διαφορετικό υπόβαθρο των καταρτιζόμενων.

Πίνακας 9: Βαθμός ικανοποίησης από το διδακτικό προσωπικό

| | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|--|-------------|-------------|
| Μου εξηγήθηκαν επαρκώς οι μαθησιακοί στόχοι της κατάρτισης μου. | 3,39 | 1,10 |
| Οι επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ήταν επαρκείς. | 3,92 | 0,92 |
| Οι επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ήταν καλά ενημερωμένες. | 3,99 | 0,91 |
| Η διαδικασία της μάθησης λειτουργούσε εμφανώς αποτελεσματικά. | 3,40 | 0,95 |
| Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν με γνώμονα το διαφορετικό υπόβαθρο των καταρτιζόμενων. | 3,08 | 1,24 |
| Το διδακτικό προσωπικό ήταν αριθμητικά επαρκές. | 3,51 | 1,03 |
| Το διδακτικό προσωπικό ήταν ακαδημαϊκά έμπειρο. | 3,98 | 0,97 |
| Διδακτικό προσωπικό | 3,60 | 0,84 |

Σε ότι αφορά την ικανοποίηση των καταρτιζόμενων από την πρακτική εκπαίδευση που έλαβαν στις σχολές της UEFA/ΕΠΟ αυτή κρίνεται μέτρια κλίμακας (Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=0,99). Ο βαθμός ικανοποίησης από την καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς

κατά τη διαδικασία των πρακτικών μαθημάτων κρίνεται ελαφρώς υψηλότερος, ενώ χαμηλότερος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από την παροχή σαφούς εικόνας για το τι θα περιλάμβανε το πρόγραμμα πρακτικών μαθημάτων.

Πίνακας 10: Βαθμός ικανοποίησης από την πρακτική εκπαίδευση

| | M.O. | T.A. |
|--|-------------|-------------|
| Είχα εικόνα για το τι θα περιλάμβανε το πρόγραμμα πρακτικών μαθημάτων | 3,32 | 1,30 |
| Είχα σαφή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία των πρακτικών μαθημάτων. | 3,53 | 1,04 |
| Πέτυχα τα μαθησιακά μου αποτελέσματα στη διαδικασία των πρακτικών μαθημάτων. | 3,49 | 1,18 |
| Είμαι ικανοποιημένος από τα πρακτικά μαθήματα. | 3,40 | 1,08 |
| Τα πρακτικά μαθήματα με βοήθησαν να μπορώ να εφαρμόσω τις θεωρητικές γνώσεις που έλαβα. | 3,47 | 1,18 |
| Οι αρχικές μου προσδοκίες σχετικά με την πρακτική κατάρτιση καλύφθηκαν πλήρως. | 3,36 | 1,12 |
| Πρακτική εκπαίδευση | 3,43 | 0,99 |

Αναφορικά με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα σε σχέση με τους όρους συμμετοχής στα προγράμματα προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ προκύπτει ότι αυτή είναι ιδιαίτερα χαμηλή (M.O.=2,70, T.A.=0,96). Μάλιστα οι ερωτηθέντες δεν θεωρούν ότι διαδικασία έγκρισης συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι αξιοκρατική και ότι το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι το ενδεδειγμένο, ενώ ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι είναι σε σχέση με την ορθότητα των προϋποθέσεων εισαγωγής στο πρόγραμμα κατάρτισης.

Πίνακας 11: Βαθμός ικανοποίησης από τους όρους συμμετοχής

| | M.O. | T.A. |
|---|-------------|-------------|
| Οι προϋποθέσεις εισαγωγής στο πρόγραμμα κατάρτισης είναι σωστές. | 3,07 | 1,15 |
| Η διαδικασία έγκρισης συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι αξιοκρατική. | 2,63 | 1,27 |
| Το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι το ενδεδειγμένο. | 2,42 | 1,04 |
| Όροι συμμετοχής | 2,70 | 0,96 |

Ομαδοποιώντας τους παράγοντες που συνιστούν την συνολική ικανοποίηση των ερωτηθέντων από τις σχόλες προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ προκύπτει ότι αυτή είναι μέτριας κλίμακας με την αντίστοιχη μέση βαθμολογία να είναι ίση με 3,37 (T.A.=0,74).

Πίνακας 12: Συνολικός βαθμός ικανοποίησης από τις σχόλες προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ

| | M.O. | T.A. |
|-----------------------------|-------------|-------------|
| Συνολική ικανοποίηση | 3,37 | 0,74 |

Βασική προϋπόθεση για την εκκίνηση της διαδικασίας εξαγωγής αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής και της διενέργειας ελέγχων υποθέσεων είναι η μελέτη του εάν τα δεδομένα της έρευνας ακολουθούν την κανονική κατανομή. Όπως προκύπτει πίνακα 13 βάσει των ελέγχων Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk η υπόθεση της κανονικότητας των παρατηρήσεων για το σύνολο των προκυπτόντων από το ερευνητικό εργαλείο διαστάσεων γίνεται δεκτή ($p > 0,05$), είτε μέσω του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov, είτε μέσω τους ελέγχου Shapiro-Wilk, είτε μέσω και των δύο ελέγχων και ως εκ τούτου θα πρέπει να γίνει χρήση παραμετρικών μεθόδων επαγωγικής στατιστικής.

Πίνακας 13: Έλεγχοι κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων των παραγόντων ικανοποίησης

| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|----------------------|--------------------|------|-------|--------------|------|-------|
| | Statistic | B.E. | p | Statistic | B.E. | p |
| Συμβουλευτική | 0,131 | 166 | 0,180 | 0,969 | 166 | 0,247 |
| Υποδομή | 0,129 | 166 | 0,180 | 0,972 | 166 | 0,304 |
| Διδασκαλία | 0,111 | 166 | 0,180 | 0,992 | 166 | 0,919 |
| Αξιολόγηση | 0,187 | 166 | 0,025 | 0,940 | 166 | 0,050 |
| Συμπεριφορά | 0,180 | 166 | 0,013 | 0,951 | 166 | 0,069 |
| Διδακτικό προσωπικό | 0,133 | 166 | 0,172 | 0,963 | 166 | 0,157 |
| Πρακτική εκπαίδευση | 0,150 | 166 | 0,076 | 0,926 | 166 | 0,011 |
| Όροι συμμετοχής | 0,138 | 166 | 0,140 | 0,958 | 166 | 0,109 |
| Συνολική ικανοποίηση | 0,135 | 166 | 0,158 | 0,974 | 166 | 0,350 |

Εν συνεχεία, με τη χρήση του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης κατά Pearson, επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις διαστάσεις που προέκυψαν από το ερευνητικό εργαλείο. Αρχικά, παρατηρείται, ότι η συσχέτισης του βαθμού ικανοποίησης από τη συμβουλευτική και τις υποδομές των σχολών UEFA/ΕΠΟ είναι θετική ($r=0,415$, $p < 0,001$), ενώ αντίστοιχο είναι το αποτέλεσμα της συσχέτισης του βαθμού ικανοποίησης από τη συμβουλευτική και τη διδασκαλία ($r=0,710$, $p < 0,001$). Κατά συνέπεια, όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από τη συμβουλευτική που τους δόθηκε τόσο αυξάνεται η ικανοποίηση από τις υποδομές και

τη διδασκαλία στις σχολές της UEFA/ΕΠΟ. Επιπλέον, η μεγαλύτερη ικανοποίηση από την συμβουλευτική σηματοδοτεί διευρυμένη ικανοποίηση τις διαδικασίες αξιολόγησης ($r=0,352$, $p=0,033$) και την συμπεριφορά των υπευθύνων ($r=0,457$, $p=0,001$) στις σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ, που οδηγεί σε υψηλή ικανοποίηση από το διδακτικό προσωπικό ($r=0,504$, $p=0,001$).

Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση από τη συμβουλευτική, τόσο διευρύνεται η ικανοποίηση από τους όρους συμμετοχής στις σχολές ($r=0,283$, $p=0,018$), αλλά και η αντίστοιχη συνολική ικανοποίηση ($r=0,246$, $p=0,040$). Επίσης, όσο διευρύνεται η ικανοποίηση από τις υποδομές τόσο περισσότερο αυξημένη παρατηρείται ότι είναι η ικανοποίηση από τη διδασκαλία ($r=0,399$, $p=0,001$), ενώ η ικανοποίηση από την υποδομή συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση από τη διαδικασία της αξιολόγησης ($r=0,714$, $p<0,001$), αλλά και την ικανοποίηση από το διδακτικό προσωπικό ($r=0,491$, $p=0,002$). Ακόμη, όσο μεγαλύτερη παρουσιάζεται η ικανοποίηση από τις υποδομές τόσο αυξάνεται και η ικανοποίηση από τους όρους συμμετοχής ($r=0,635$, $p<0,001$) και η συνολική ικανοποίηση των καταρτιζόμενων από τις σχολές της UEFA/ΕΠΟ ($r=0,549$, $p<0,001$).

Επιπρόσθετα, η διευρυμένη ικανοποίηση από τη διδασκαλία συνεπάγεται βελτιωμένη ικανοποίηση από το διδακτικό προσωπικό ($r=0,646$, $p<0,001$), από τη διαδικασία της αξιολόγησης ($r=0,416$, $p=0,011$) αλλά και την συμπεριφορά ($r=0,666$, $p<0,001$), ενώ παράλληλα σηματοδοτεί αυξημένη ικανοποίηση από τους όρους συμμετοχής ($r=0,274$, $p=0,022$). Η υψηλή ικανοποίηση των καταρτιζόμενων από τις διαδικασίες αξιολόγησης στα project οδηγεί σε καλύτερη ικανοποίηση από το διδακτικό προσωπικό ($r=0,610$, $p<0,001$) και σηματοδοτεί υψηλότερη ικανοποίηση από τους όρους συμμετοχής ($r=0,573$, $p<0,001$) καθώς και υψηλότερη συνολική ικανοποίηση από τις σχολές UEFA/ΕΠΟ ($r=0,525$, $p=0,001$), ενώ παράλληλα, η ικανοποίηση από τη συμπεριφορά βελτιώνει την αντίστοιχη ικανοποίηση από το διδακτικό προσωπικό ($r=0,882$, $p<0,001$). Τέλος η υψηλή ικανοποίηση από την πρακτική εκπαίδευση ($r=0,734$, $p<0,001$) και τους όρους συμμετοχής ($r=0,880$, $p<0,001$) κρίνεται απαραίτητη για την αυξημένη συνολική ικανοποίηση από τις σχολές UEFA/ΕΠΟ.

Πίνακας 14: Μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των παραγόντων της ικανοποίησης

| | | Συμβουλευτική | Υποδομή | Διδασκαλία | Αξιολόγηση | Συμπεριφορά | Διδακτικό προσωπικό | Πρακτική εκπαίδευση | Όροι συμμετοχής | Συνολική ικανοποίηση |
|----------------------|---|---------------|---------|------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|-----------------|----------------------|
| Συμβουλευτική | r | 1 | 0,415 | 0,710 | 0,352 | 0,457 | 0,504 | 0,122 | 0,283 | 0,246 |
| | p | . | 0,000 | 0,000 | 0,033 | 0,001 | 0,001 | 0,314 | 0,018 | 0,040 |
| Υποδομή | r | 0,415 | 1 | 0,399 | 0,714 | 0,215 | 0,491 | 0,217 | 0,635 | 0,549 |
| | p | 0,000 | . | 0,001 | 0,000 | 0,143 | 0,002 | 0,071 | 0,000 | 0,000 |
| Διδασκαλία | r | 0,710 | 0,399 | 1 | 0,416 | 0,666 | 0,646 | -0,162 | 0,274 | 0,119 |
| | p | 0,000 | 0,001 | . | 0,011 | 0,000 | 0,000 | 0,179 | 0,022 | 0,325 |
| Αξιολόγηση | r | 0,352 | 0,714 | 0,416 | 1 | 0,216 | 0,610 | 0,195 | 0,573 | 0,525 |
| | p | 0,033 | 0,000 | 0,011 | . | 0,199 | 0,000 | 0,247 | 0,000 | 0,001 |
| Συμπεριφορά | r | 0,457 | 0,215 | 0,666 | 0,216 | 1 | 0,882 | -0,159 | -0,072 | -0,142 |
| | p | 0,001 | 0,143 | 0,000 | 0,199 | . | 0,000 | 0,280 | 0,626 | 0,336 |
| Διδακτικό προσωπικό | r | 0,504 | 0,491 | 0,646 | 0,610 | 0,882 | 1 | -0,050 | 0,132 | 0,064 |
| | p | 0,001 | 0,002 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | . | 0,767 | 0,436 | 0,706 |
| Πρακτική εκπαίδευση | r | 0,122 | 0,217 | -0,162 | 0,195 | -0,159 | -0,050 | 1 | 0,357 | 0,734 |
| | p | 0,314 | 0,071 | 0,179 | 0,247 | 0,280 | 0,767 | . | 0,002 | 0,000 |
| Όροι συμμετοχής | r | 0,283 | 0,635 | 0,274 | 0,573 | -0,072 | 0,132 | 0,357 | 1 | 0,880 |
| | p | 0,018 | 0,000 | 0,022 | 0,000 | 0,626 | 0,436 | 0,002 | . | 0,000 |
| Συνολική ικανοποίηση | r | 0,246 | 0,549 | 0,119 | 0,525 | -0,142 | 0,064 | 0,734 | 0,880 | 1 |
| | p | 0,040 | 0,000 | 0,325 | 0,001 | 0,336 | 0,706 | 0,000 | 0,000 | . |

Εν συνεχεία, μέσω των αντιστοίχων συντελεστών συσχέτισης κατά Pearson, προκύπτει ότι τόσο η ηλικία των ερωτηθέντων δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις μέσες βαθμολογίες των διαστάσεων του ερωτηματολογίου ($p < 0,05$). Εξάιρεση αποτελεί η συσχέτιση της ηλικίας και του βαθμού ικανοποίησης των ερωτηθέντων από την υποδομή των σχολών της UEFA/ΕΠΟ και της ηλικία και της ικανοποίησης από τη συμπεριφορά. Ως εκ τούτου οι αντιλήψεις των καταρτιζόμενων περί της ικανοποίησης τους από τις σχολές της UEFA/ΕΠΟ σχετίζονται θετικά με την ηλικία και ως εκ τούτου άτομα μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν και υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από αυτές και το αντίστροφο..

Πίνακας 15: Συσχέτιση κατά Pearson των παραγόντων της ικανοποίησης και της ηλικίας των ερωτηθέντων

| | | Ηλικία |
|----------------------|---|--------|
| Συμβουλευτική | r | 0,218 |
| | p | 0,003 |
| Υποδομή | r | 0,078 |
| | p | 0,309 |
| Διδασκαλία | r | 0,168 |
| | p | 0,030 |
| Αξιολόγηση | r | 0,205 |
| | p | 0,007 |
| Συμπεριφορά | r | 0,149 |
| | p | 0,051 |
| Διδακτικό προσωπικό | r | 0,152 |
| | p | 0,049 |
| Πρακτική εκπαίδευση | r | 0,186 |
| | p | 0,017 |
| Όροι συμμετοχής | r | 0,217 |
| | p | 0,004 |
| Συνολική ικανοποίηση | r | 0,234 |
| | p | 0,006 |

Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων επιδρά στα επίπεδα της μέσης βαθμολογίας των διαστάσεων ικανοποίησης από τις σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ ($p < 0,05$). Εξάιρεση αποτελούν οι διαστάσεις της ικανοποίησης από την υποδομή και τη διδασκαλία καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας είναι ανώτερο του επιπέδου σημαντικότητας $\alpha = 0,05$. Όπως παρατηρείται, στο σύνολο των περιπτώσεων οι καταρτιζόμενοι χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που έλαβαν στις σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ, ενώ όσο αυξάνει το επίπεδο εκπαίδευσης ο αντίστοιχος βαθμός ικανοποίησης μειώνεται.

οι οποίοι είναι κάτοχοι διδακτορικού θεωρούν ως μικρότερης σημασίας τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της ρομποτικής στη διδασκαλία. Μη στατιστικά σημαντικές προκύπτουν να είναι οι διαφοροποιήσεις στις μέσες βαθμολογίες των υπολοίπων υπό εξέταση παραγόντων να παρουσιάζουν καθώς.

Πίνακας 16: Έλεγχος ANOVA της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης

| | Επίπεδο εκπαίδευσης | | | | | | |
|----------------------|---------------------|------|-------------------|------|-----------------------------------|------|-------|
| | Απόφοιτος | | | | Κάτοχος | | |
| | Γυμνασίου/Λυκείου | | Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ | | μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου | | |
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | p |
| Συμβουλευτική | 3,53 | 0,67 | 3,16 | 0,99 | 2,95 | 1,10 | 0,006 |
| Υποδομή | 3,15 | 0,78 | 3,23 | 0,79 | 3,07 | 0,34 | 0,676 |
| Διδασκαλία | 3,51 | 0,79 | 3,23 | 0,74 | 3,23 | 1,04 | 0,077 |
| Αξιολόγηση | 3,54 | 0,88 | 3,20 | 0,73 | 3,14 | 1,17 | 0,032 |
| Συμπεριφορά | 3,92 | 0,81 | 3,47 | 0,96 | 2,62 | 0,79 | 0,000 |
| Διδακτικό προσωπικό | 3,84 | 0,75 | 3,39 | 0,87 | 3,33 | ,80 | 0,001 |
| Πρακτική εκπαίδευση | 3,68 | 0,85 | 3,25 | 1,02 | 3,03 | 1,18 | 0,007 |
| Όροι συμμετοχής | 2,90 | 0,91 | 2,56 | 1,00 | 2,22 | 0,72 | 0,016 |
| Συνολική ικανοποίηση | 3,59 | 0,66 | 3,22 | 0,75 | 2,67 | 0,58 | 0,001 |

Εξετάζοντας την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των ερωτηθέντων στις μέσες βαθμολογίες των εξεταζόμενων παραγόντων παρατηρείται ότι οι μόνες περιπτώσεις που προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι αυτές του ικανοποίησης από τις υποδομές ($p=0,023$) και την πρακτική εκπαίδευση ($p=0,035$) Πιο συγκεκριμένα, οι διαζευγμένοι σημειώνουν σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης σχετικά με τις προαναφερθείσες διαστάσεις σε σύγκριση με τους έγγαμους και τους άγαμους καταρτιζόμενους.

Πίνακας 17: Έλεγχος ANOVA της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση την οικογενειακή κατάσταση

| | Οικογενειακή κατάσταση | | | | | | | p |
|----------------------|------------------------|------|---------|------|--------------|------|-------|---|
| | Άγαμος | | Έγγαμος | | Διαζευγμένος | | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | | |
| Συμβουλευτική | 3,23 | 0,79 | 3,38 | 0,93 | 3,22 | 0,17 | 0,561 | |
| Υποδομή | 3,22 | 0,52 | 3,18 | 0,86 | 2,33 | 0,39 | 0,023 | |
| Διδασκαλία | 3,34 | 0,63 | 3,41 | 0,87 | 2,75 | 0,89 | 0,146 | |
| Αξιολόγηση | 3,21 | 0,74 | 3,43 | 0,91 | 3,25 | 0,97 | 0,294 | |
| Συμπεριφορά | 3,52 | 0,96 | 3,67 | 0,95 | 3,67 | 0,52 | 0,618 | |
| Διδακτικό προσωπικό | 3,59 | 0,58 | 3,63 | 0,96 | 3,29 | 0,59 | 0,621 | |
| Πρακτική εκπαίδευση | 3,38 | 0,78 | 3,50 | 1,07 | 2,44 | 0,74 | 0,035 | |
| Όροι συμμετοχής | 2,59 | 0,82 | 2,79 | 1,03 | 2,00 | 0,52 | 0,090 | |
| Συνολική ικανοποίηση | 3,37 | 0,54 | 3,41 | 0,83 | 2,87 | 0,49 | 0,231 | |

Στη συνέχεια της μελέτης παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική παρουσιάζουν υψηλότερη ικανοποίηση από τη συμβουλευτική που δέχθηκαν στις σχολές UEFA/ΕΠΟ ($p=0,022$), αλλά και από τις αντίστοιχες διαδικασίες αξιολόγησης ($p=0,004$). Επίσης, οι ερωτηθέντες που σημειώνουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική και 11 έως 20 έτη παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συμπεριφορά ($p=0,001$). Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα που σημειώνουν 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική παρουσιάζουν υψηλότερη ικανοποίηση από τους όρους συμμετοχής στις σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ ($p=0,013$).

Πίνακας 18: Έλεγχος ANOVA της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική

| | Έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική | | | | | | | | | | p |
|----------------------|-----------------------------------|------|------|------|-------|------|-------|------|------------|------|-------|
| | 0-5 | | 6-10 | | 11-15 | | 16-20 | | Άνω των 21 | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | |
| Συμβουλευτική | 3,29 | 0,95 | 3,07 | 0,86 | 3,75 | 0,67 | 3,47 | 0,86 | 3,43 | 0,68 | 0,022 |
| Υποδομή | 3,20 | 0,83 | 3,15 | 0,65 | 3,24 | 0,98 | 3,21 | 0,79 | 2,81 | 0,27 | 0,491 |
| Διδασκαλία | 3,25 | 0,83 | 3,48 | 0,82 | 3,41 | 0,67 | 3,37 | 0,87 | 3,25 | 0,78 | 0,677 |
| Αξιολόγηση | 3,24 | 0,97 | 3,19 | 0,82 | 3,88 | 0,62 | 3,42 | 0,79 | 3,00 | 0,60 | 0,004 |
| Συμπεριφορά | 3,85 | 0,89 | 3,22 | 0,94 | 3,92 | 0,87 | 3,69 | 0,87 | 3,11 | 0,84 | 0,001 |
| Διδακτικό προσωπικό | 3,64 | 0,90 | 3,49 | 0,85 | 3,73 | 0,81 | 3,74 | 0,83 | 3,31 | 0,65 | 0,471 |
| Πρακτική εκπαίδευση | 3,43 | 1,09 | 3,33 | 0,86 | 3,61 | 1,08 | 3,42 | 0,97 | 3,23 | 0,96 | 0,808 |
| Όροι συμμετοχής | 2,67 | 1,02 | 2,45 | 0,81 | 3,21 | 0,81 | 2,73 | 1,02 | 2,33 | 0,88 | 0,013 |
| Συνολική ικανοποίηση | 3,36 | 0,80 | 3,26 | 0,61 | 3,65 | 0,69 | 3,36 | 0,85 | 3,05 | 0,68 | 0,218 |

Αντίθετα, βάσει των αντίστοιχων ελέγχων t για ανεξάρτητα δείγματα δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις μέσες βαθμολογίες της ικανοποίησης των ερωτηθέντων με κριτήριο το αν ήταν ή όχι επαγγελματίες αθλητές καθώς το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας να είναι σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερο του επιπέδου σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Πίνακας 19: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση το εάν οι ερωτηθέντες ήταν επαγγελματίες αθλητές

| | Ήσασταν επαγγελματίας αθλητής; | | | | p |
|----------------------|--------------------------------|------|------|------|-------|
| | Ναι | | Όχι | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | |
| Συμβουλευτική | 3,46 | 0,83 | 3,27 | 0,88 | 0,188 |
| Υποδομή | 3,01 | 0,74 | 3,23 | 0,77 | 0,086 |
| Διδασκαλία | 3,30 | 0,77 | 3,39 | 0,82 | 0,482 |
| Αξιολόγηση | 3,37 | 0,89 | 3,35 | 0,85 | 0,875 |
| Συμπεριφορά | 3,82 | 0,78 | 3,54 | 0,99 | 0,082 |
| Διδακτικό προσωπικό | 3,60 | 0,90 | 3,61 | 0,82 | 0,936 |
| Πρακτική εκπαίδευση | 3,45 | 0,93 | 3,42 | 1,02 | 0,856 |
| Όροι συμμετοχής | 2,75 | 0,91 | 2,67 | 0,98 | 0,657 |
| Συνολική ικανοποίηση | 3,31 | 0,73 | 3,40 | 0,75 | 0,530 |

Μέσω των αντιστοιχών συντελεστών συσχέτισης κατά Pearson, προκύπτει ότι ο αριθμός των φορών που οι ερωτηθέντες έχουν παρακολουθήσει σχολές προπονητών UEFA/ΕΠΟ τους δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις μέσες βαθμολογίες των διαστάσεων του ερωτηματολογίου ($p>0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 20: Συσχέτιση κατά Pearson των παραγόντων της ικανοποίησης και των φορών παρακολούθησης σχολή Προπονητών UEFA/ΕΠΟ

| | | Πόσες φορές έχετε παρακολουθήσει σχολή Προπονητών UEFA/ΕΠΟ |
|----------------------|---|---|
| Συμβουλευτική | r | -0,016 |
| | p | 0,838 |
| Υποδομή | r | 0,052 |
| | p | 0,499 |
| Διδασκαλία | r | 0,138 |
| | p | 0,080 |
| Αξιολόγηση | r | 0,021 |
| | p | 0,788 |
| Συμπεριφορά | r | -0,010 |
| | p | 0,893 |
| Διδακτικό προσωπικό | r | 0,001 |
| | p | 0,989 |
| Πρακτική εκπαίδευση | r | -0,036 |
| | p | 0,650 |
| Όροι συμμετοχής | r | 0,029 |
| | p | 0,710 |
| Συνολική ικανοποίηση | r | 0,011 |
| | p | 0,899 |

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα που παρατηρούνται όσον αφορά τη σχολή προπονητών UEFA/ΕΠΟ παρακολουθήσαν τελευταία οι ερωτηθέντες βάσει των αντίστοιχων ελέγχων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης. Το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας να είναι σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερο του επιπέδου σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Πίνακας 21: Έλεγχος ANOVA της διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων ικανοποίησης με βάση την τελευταία υπό παρακολούθηση σχολή προπονητών UEFA/ΕΠΟ

| | Ποια σχολή Προπονητών UEFA/ΕΠΟ παρακολούθησατε τελευταία | | | | | | | | p |
|----------------------|--|------|--------|------|--------|------|----------|------|-------|
| | UEFA A | | UEFA B | | UEFA C | | UEFA PRO | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | |
| Συμβουλευτική | 3,23 | 0,97 | 3,26 | 0,81 | 3,49 | 0,88 | 4,00 | 0,00 | 0,267 |
| Υποδομή | 3,17 | 0,68 | 3,26 | 0,75 | 3,00 | 0,85 | 3,17 | 0,00 | 0,307 |
| Διδασκαλία | 3,44 | 0,79 | 3,43 | 0,82 | 3,18 | 0,80 | 3,88 | 0,00 | 0,255 |
| Αξιολόγηση | 3,18 | 0,63 | 3,49 | 0,87 | 3,26 | 0,99 | 3,75 | 0,00 | 0,221 |
| Συμπεριφορά | 3,45 | 1,03 | 3,62 | 0,97 | 3,73 | 0,84 | 4,00 | 0,00 | 0,506 |
| Διδακτικό προσωπικό | 3,46 | 0,92 | 3,65 | 0,78 | 3,62 | 0,88 | 4,14 | 0,00 | 0,552 |
| Πρακτική εκπαίδευση | 3,28 | 1,01 | 3,48 | 1,01 | 3,44 | 0,98 | 3,67 | 0,00 | 0,765 |
| Όροι συμμετοχής | 2,63 | 0,97 | 2,84 | 0,96 | 2,49 | 0,93 | 3,67 | 0,00 | 0,092 |
| Συνολική ικανοποίηση | 3,23 | 0,71 | 3,48 | 0,76 | 3,30 | 0,74 | 3,78 | 0,00 | 0,339 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ραγδαία πρόοδος που συντελείται στις τεχνικές του αθλητισμού απαιτεί την ανάληψη δράσης για να μην μείνει η εκπαίδευση στην προπονητική πίσω από τις εξελίξεις, με όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος να καλούνται να προβούν σε ολοκληρωμένες πρωτοβουλίες για την ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής και της ευρύτερης πραγματικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της τάσης είναι η εκπαιδευτική προπονητική, η οποία βρίσκεται ακόμα σε πολύ αρχικό στάδιο ενσωμάτωσής της στην προπονητική δραστηριότητα μέσω τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, αν και οι σχολές προπονητικής χρησιμοποιούνται σήμερα ολοένα και περισσότερο από τους επίδοξους προπονητές. Σε γενικές γραμμές, η εκπαιδευτική προπονητική εφαρμόζεται σήμερα αποσπασματικά. Ωστόσο, η τάση αυτή φαίνεται ότι κατά τα τελευταία χρόνια αρχίζει και αντιστρέφεται, καθώς όλο και περισσότεροι ενδιαφερόμενοι δραστηριοποιούνται στο να καταρτισθούν σε σχολές προπονητικής, ενώ παράλληλα η αναδιοργάνωση διεθνών και εθνικών οργανισμών συμβάλλει ομοίως προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η εκπαιδευτική προπονητική είναι ένα εξαιρετικά καινοτόμο πεδίο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας με σημαντικές δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησής της. Παρόλη τη σχετική έλλειψη επαρκούς αριθμού μελετών, τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η χρήση σύγχρονων τεχνικών στη μαθησιακή διαδικασία και τη διδακτική πράξη μπορεί να έχει καίρια οφέλη για την προπονητική κοινότητα. Εκτός της ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων εκπαιδευτικής προπονητική μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή των αρνητικών στάσεων απέναντι στον αθλητισμό. Ειδικότερα στην Ελλάδα, όπου κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση απαξίωσης του ποδοσφαίρου η εκπαιδευτική προπονητική μπορεί να συμβάλλει στην αντιστροφή αυτής της τάσης, στην επικαιροποίηση της διδασκαλίας και στην καλύτερη προετοιμασία των προπονητών για τη μετέπειτα αποτελεσματικότερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Όπως διαπιστώθηκε και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι καταρτιζόμενοι στις σχολές προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ δεν παρουσιάζον υψηλό βαθμό ικανοποίησης

από την εκπαίδευση που λαμβάνουν από τα συγκεκριμένα προγράμματα, με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό να υφίσταται στο σύνολο αυτών των προγραμμάτων. Παρόλα, αυτά κρίνεται ότι η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα συγκεκριμένα προγράμματα είναι ικανοποιητική ενώ ικανοποιητική είναι επίσης η συμπεριφορά των εκπαιδευτών και των διοργανωτών των προγραμμάτων. Αντίθετα παρατηρούνται σημαντικές ανεπάρκειες στους όρους συμμετοχής των καταρτιζόμενων στα προγράμματα προπονητικής της UEFA/ΕΠΟ.

Υπό αυτό το πρίσμα, υπάρχει ανάγκη ανάληψης δράσης, τόσο σε κεντρικό επίπεδο από την UEFA όσο και σε επίπεδο ΕΠΟ, ώστε να αρθούν να παραπάνω εμπόδια και να είναι εφικτή η αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα σημαντική μεταβλητή που μπορεί να λειτουργήσει προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε κεντρικό επίπεδο, ώστε οι εκπαιδευτές να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν με βέλτιστο τρόπο τις σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας. Σε επίπεδο ΕΠΟ, η διοίκηση της θα πρέπει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που προσφέρονται από τον ιδιωτικό τομέα, ο οποίος κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα δραστηριοποιείται ενεργά σε αυτό το πεδίο. Στο πλαίσιο αυτό, συνεργασίες μεταξύ της ΕΠΟ και ιδιωτικών φορέων θα πρέπει να είναι ευπρόσδεκτες.

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να καταγραφούν για την καλύτερη ερμηνεία και αξιοποίηση των ευρημάτων. Αρχικά, περιορισμό της έρευνας αποτελεί το σχετικά μικρό δείγμα των προπονητών που συμμετείχαν σε αυτήν και, ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα δεν θα πρέπει να γενικοποιούνται σε ολόκληρη την προπονητική κοινότητα. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα συλλέχθηκε με σκοπό να αποτελείται από προπονητές που είχαν κάποια εμπειρία στο πεδίο της τυπικής εκπαιδευτικής προπονητικής, και δεδομένης της αποσπασματικής μέχρι και σήμερα εφαρμογής της στην Ελλάδα ο αριθμός των προπονητών που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα είναι περιορισμένος. Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας αφορά στο ότι δεν επιχειρήθηκε να μελετηθούν μέσω του ερωτηματολογίου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαδικασίας μάθησης της εκπαίδευσης στην προπονητική στα οποία έχουν δραστηριοποιηθεί οι ερωτηθέντες που συμμετείχαν σε αυτήν, ώστε να εξεταστούν τυχόν συνδέσεις μεταξύ αυτών και των αντίστοιχων απόψεων περί οφελών και δυνατοτήτων της. Περιορισμό

της έρευνας συνιστά και το γεγονός ότι διερευνήθηκαν αποκλειστικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών στις σχολές προπονητικής. Κατά συνέπεια, δεν ήταν εφικτή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τα αντικειμενικά γνωστικά και άλλα οφέλη της εκπαίδευσης στην προπονητική. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός της μελέτης αναφέρεται στην έλλειψη επαρκών διαθέσιμων εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση στην προπονητική, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η συγκριτική επισκόπηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με αποτελέσματα άλλων μελετών.

Δεδομένων των περιορισμών της έρευνας που καταγράφηκαν παραπάνω αλλά και της ιδιαίτερα υποσχόμενης προοπτικής περαιτέρω ανάπτυξης της εκπαίδευσης στην προπονητική Ελλάδα και διεθνώς, ορισμένες προτάσεις μπορούν να αναφερθούν για τη μελλοντική έρευνα. Οι μελλοντικές μελέτες σε αυτό το πεδίο θα πρέπει να διερευνήσουν τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευσης στην προπονητική χρησιμοποιώντας μεγαλύτερα και αντιπροσωπευτικότερα δείγματα της ποδοσφαιρικής και όχι μόνο κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό θα είναι ευκολότερη η χαρτογράφηση των στάσεων και, κυρίως, των αναγκών επιμόρφωσης και κατάρτισης των προπονητών, ώστε να λαμβάνονται υπόψη κατά τη χάραξη της σχετικής πολιτικής και την ανάληψη αντίστοιχων πρωτοβουλιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest, 50*, 59-79.
- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest, 50*, 59-79.
- Abraham, A., & Collins, D. (2011). Taking the next step: Ways forward for coaching science. *Quest, 63*, 366-384.
- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences, 24*, 549-564.
- Abraham, A., Collins, D., Morgan, G., & Muir, B. (2009). Developing expert coaches requires expert coach development: Replacing serendipity with orchestration. In A. Lorenzo, S. J. Ibanez & E. Ortega (Eds.), *Aportaciones Teoricas Y Practicas Para El Baloncesto Del Futuro*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Albrecht, J., Van den Berg, G. J., & Vroman, S. (2004). *The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels*. Working Paper, IFAU - Institute for Labour Market Policy Evaluation, No. 2004:17.
- Alex, J. L., Miller, E. A., Platt, R. E., Rachal, J. R., & Gammill, D. M. (2007). Making the Invisible Visible: A Model for Delivery Systems in Adult Education. *Journal of Adult Education, 36*(2), 13-22.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education, 16*(2), 83-97.

- Armour, K.M. (2010). The learning coach...the learning approach: professional development for sports coach professionals. In: J. Lyle & C. Cushion (Eds.), *Sports Coaching: Professionalisation and Practice* (pp. 153-164). China: Elsevier.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European journal of marketing*, 31(7), 528-540.
- Berliner, D. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Bertz, S., & Purdy, L. (2011). Coach education in Ireland: observations and considerations for high performance. *Journal of Coaching Education*, 4(3), 29- 43.
- Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4(3), 420-438.
- Camiré, M., Trudel, P. & Forneris, T. (2012). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17.
- Campbell, T. & Sullivan, P. (2005). The effect of a standardized coaching education program on the efficacy of novice coaches. *Avante*, 11(1), 38-45.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
- Charatsari, C., Papadaki-Klavdianou, A., Michailidis, A., & Partalidou, M. (2013). Great expectations? Antecedents of women farmers' willingness to participate in agricultural education programmes. *Outlook on Agriculture*, 42(3), 193-199.
- Cheong Cheng, Y., & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality assurance in Education*, 5(1), 22-31.

- Chesterfield, G., Potrac, P., & Jones, R. (2010). 'Studentship' and 'impression management' in an advanced soccer coach education award. *Sport, Education and Society*, 15(3), 299-314
- Christians, C.G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Cohen, L. & Manion L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cushion, C.J. (2007). Modelling the complexity of the coaching process. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(4), 395-401.
- Cushion, C.J. (2010). Coach Behaviour. In: J. Lyle & C. Cushion (Eds.) *Sports Coaching: Professionalisation and Practice* (pp. 43-62). China: Elsevier.
- Cushion, C.J., & Nelson, L. (2013). Coach education and learning: developing the field. In P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Eds.), *Routledge Handbook of Sports Coaching* (pp. 359-374). Abingdon: Routledge.
- Cushion, C.J., Nelson, L., Armour, K.M., Lyle, J., Jones, R.L., Sandford, R., & O'Callaghan, R. (2010). Coach learning & development: A review of literature. Leeds: Sports Coach UK.
- De Vito, K. M. (2009). Implementing adult learning principles to overcome barriers of learning in continuing higher education programs. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 3(4), 1-10.
- Entwistle, N.J., & Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.

- Erickson, K., Bruner, M., MacDonald, D., & Côté J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 3(4), 527-538.
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-599.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. Zed Books.
- Gallacher, J., Crossan, B., Field, J., & Merrill, B. (2002). Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 493-509.
- Giannoukos, G., Stergiou, I., Hioctour, V., Kallianta, S., & Besas, G. (2016). Comparison between childhood and adult education. *International Journal of Research and Education*, 2(1), 6-9.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 75(4), 388-399.
- Gilbert, W., Côté, J., & Mallett, C. (2006). The talented coach: developmental paths and activities of sport coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(1), 69-75.
- Gould, D., Gianni, J., Krane, V., & Hodge, K. (1990). Educational needs of elite U.S. national team, Pan American, and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 332-344.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard educational review*, 72(3), 330-367.
- Hendry, A. M. (1983). Measuring Adult Student Satisfaction: A Model. *Canadian Vocational Journal*, 19(1), 47-50.

- Henry, G. T., & Basile, K. C. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.
- Herman, K. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning Higher Education*, 14(3), 175–185.
- Howe, K. R., & Moses, M. S. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24(1), 21-59.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, 3rd ed. London: Falmer Press.
- Jones, R.L. (2006). *The Sports Coach as Educator: Reconceptualising Sports Coaching*. Abingdon: Routledge.
- Jordi, R. (2011). Reframing the concept of reflection: Consciousness, experiential learning, and reflective learning practices. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 181-197.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. London: New Age International.
- Lewis, J., & Ritchie, J. (2003). Generalising from qualitative research. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 2, 347-362.
- Lyle, J. (2002). *Sports Coaching Concepts: A Framework for Coaches' Behaviour*. London: Routledge.
- McCullick, B.A., Schempp, P., Mason, I., Foo, C., Vickers, B., & Connolly, G. (2009). A scrutiny of the coaching education program scholarship since 1995. *Quest*, 61, 322-335.

- McKenna, J. (2009). Formal vs. informal coach education: A commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 353-357.
- McMaster, S., Culver, D., & Werthner, P. (2012). Coaches of athletes with a physical disability: a look at their learning experiences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4(2), 226-243.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48.
- Mustaffa, W. S. W., Ali, M. H., Bing, K. W., & Rahman, R. A. (2016). Investigating the relationship among service quality, emotional satisfaction and favorable behavioral intentions in higher education service experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 499-507.
- Nash, C. & Collins, D. (2006). Tacit knowledge in expert coaching: Science or art? *Quest*, 58, 465-477.
- Nash, C., Martindale, R., Collins, D., & Martindale, A. (2012). Parameterising expertise in coaching: past, present and future. *Journal of Sports Sciences*, DOI: 10.1080/02640414.2012.682079
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. New York: SIU Press.
- P.Potrac, W. Gilbert and J. Denison (Eds.), *Routledge handbook of sports coaching*. (pp. 375-387). Abingdon: Routledge.
- Peterson, S. L., & Wiesenber, F. (2004). Professional fulfillment and satisfaction of US and Canadian adult education and human resource development faculty. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 159-178.
- Piggott, D. (2013). The Open Society and coach education: a philosophical agenda for policy reform and future sociological research. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408383.2013.837435

- Porter, L.W. (1961). A study of perceived need satisfaction in bottom and middle management jobs. *Journal of Applied Psychology*, 45, 1-10.
- Potrac, P., Jones, R.L., & Armour, K.M (2002). ‘It’s all about getting respect’: the coaching behaviours of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183-202.
- Rangeon, S., Gilbert, W., & Bruner, M. (2012). Mapping the world of coaching science: a citation network analysis. *Journal of Coaching Education*, 5(1), 83-108.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2).
- Saury, J. & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 254-266.
- Saury, J. & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 254-266.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Sikes, P., Nixon, J., & Carr, W. (2003). *The moral foundations of educational research: knowledge, inquiry and values*. London: McGraw-Hill Education.
- Snyder, T. D. (1993). *120 years of American education: A statistical portrait*. DIANE Publishing.
- Sports Coach UK (2011). *Sports coaching in the UK III: A statistical analysis of coaches and coaching in the UK*. Leeds: Sports Coach UK.

- Townend, R., & North, J. (2007). *Sports Coaching in the UK II. Leeds: Sports Coach UK.*
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 12-27.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. *Safety in Ice Hockey*, 4, 167-79.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage.
- Trudel, P., Culver, D., & Werthner, P. (2013). Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach administrators. In:
- Trudel, P., Gilbert, W., & Werthner, P. (2010). Coach education effectiveness. In: Lyle, J. & Cushion, C. (Eds.), *Sports coaching: Professionalisation and practice* (pp. 135-152). China: Elsevier.
- Trudel, P., Gilbert, W., Tochon, F.V. (2001). The use of video in the semiotic construction of knowledge and meaning in sport pedagogy. *International Journal of Applied Semiotics*, 2(1-2), 89-112.
- Trudel, P., Haughian, L., & Gilbert, W. (1996). The use of the "Stimulated Recall" technique for better understanding the process of intervention of the sports coach. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22, 503-522.
- Tseng, H. W., & Yeh, H. T. (2013). Team members' perceptions of online teamwork learning experiences and building teamwork trust: A qualitative study. *Computers & Education*, 63(3), 1-9.
- Tucker, M. L., Bass, B. M., & Daniel, L. G. (1992). Transformational leadership's impact on higher education satisfaction, effectiveness, and extra effort. *Impact of leadership*, 169-176.

- Turner, D., & Nelson, L. (2009). Graduate perceptions of a UK university based coach education programme, and impacts on development and employability. *International Journal of Coaching Science*, 3(2), 3-28.
- Turner, D., Nelson, L., & Potrac, P. (2012). The journey is the destination: Reconsidering the expert sports coach. *Quest*, 64, 313-325.
- Werthner, P., & Trudel., P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.
- Winchester, G., Culver, C. & Camiré, M. (2011). The learning profiles of high school teacher-coaches. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 216-233.
- Winchester, G., Culver, C., & Camiré, M., (2013). Understanding how Ontario high school teacher-coaches learn to coach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 412-426.
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Δ: Εκπαιδευτικές μέθοδοι – ομάδα εκπαιδευόμενων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Γ: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γαλάνης, Π. (2012). Χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ερωτηματολόγιο στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(6), 744-755.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόκος, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Επιστήμη της Πληροφόρησης*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, θεωρία και εμπειρική πρακτική*, Αθήνα, εκδ Ι. Αθήνα, Εκδόσεις Σιδέρης.

Ρόντος, Κ., & Παπάνης, Ε. (2007). *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου*. Αθήνα: Σιδέρη.

Σαραφίδου, Γ. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ ΤΗΣ Ε.Π.Ο.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων, των αντιλήψεων και των εκτιμήσεών σας σχετικά με την παρεχόμενη γνώση και οργάνωση των σχολών προπονητών της Ε.Π.Ο..

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς τη δική σας συμβολή, που συνίσταται στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που έχετε στα χέρια σας. Η βοήθειά σας κρίνεται σημαντική και καθοριστική για τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Σε κάθε ερώτηση αντιστοιχεί μια μόνο απάντηση. Παρακαλώ να απαντήσετε με σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σημειώνοντας x στο αντίστοιχο τετράγωνο ή κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, στα πλαίσια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Θεωρώ τη βοήθειά σας σημαντική και σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΑΣΣΟΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

| | |
|---|--|
| Ηλικία (έτη) | _____ |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | <input type="checkbox"/> Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου <input type="checkbox"/> ΑΕΙ/ΤΕΙ <input type="checkbox"/> Κάτοχος μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου |
| Οικογενειακή κατάσταση | <input type="checkbox"/> Άγαμος <input type="checkbox"/> Έγγαμος <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος <input type="checkbox"/> Χήρος |
| Έτη προϋπηρεσίας στην προπονητική | <input type="checkbox"/> 0-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> Άνω των 21 |
| Ήσασταν επαγγελματίας αθλητής; | <input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι |
| Πόσες φορές έχετε παρακολουθήσει σχολή Προπονητών UEFA/ΕΠΟ (αριθμός) | _____ |
| Ποια σχολή Προπονητών UEFA/ΕΠΟ παρακολουθήσατε τελευταία | <input type="checkbox"/> UEFA A <input type="checkbox"/> UEFA B <input type="checkbox"/> UEFA C <input type="checkbox"/> UEFA PRO |

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

| Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω σε σχέση με την κατάρτιση σας στη σχολή Προπονητών UEFA/ΕΠΟ που παρακολούθησατε τελευταία: | | | | | |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Μου δόθηκε η ευκαιρία να πάρω οδηγίες σε περιπτώσεις δυσκολιών μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Πήρα επαρκή πληροφόρηση για θέματα που σχετιζόταν με την διαδικασία της κατάρτισης μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Η συμπεριφορά απέναντι στους καταρτιζόμενους ήταν κοινή για όλα τα θέματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ΥΠΟΔΟΜΗ | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Ο διαθέσιμος εξοπλισμός επαρκής. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο διαθέσιμος εξοπλισμός ήταν λειτουργικός. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Τα βοηθήματα διδασκαλίας είναι διαθέσιμα όπως είχε προγραμματιστεί. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Η διαδικασία της διδασκαλίας ήταν καλά οργανωμένη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Οι αίθουσες ήταν άνετες και σύγχρονα εξοπλισμένες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Το ωράριο των μαθημάτων ήταν βολικό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Έχω επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους που έθεσα πριν την κατάρτιση μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Οι ομάδες διδασκαλίας ήταν μικρές και λειτουργικές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Έχω λάβει επαρκή ανατροφοδότηση σχετικά με την κατάρτιση μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Είχα την ευκαιρία να παρέχω στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση σχετικά με τα μαθήματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Μέσω της κατάρτισης που έλαβα, η ικανότητά μου να | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| εργασθώ σε υψηλού επιπέδου εργασιακό περιβάλλον έχει βελτιωθεί. | | | | | |
| Η γνώσεις που έλαβα ήταν επαρκείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Η μέθοδος διδασκαλίας ήταν δομημένη με επιστημονικό τρόπο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Τα κριτήρια αξιολόγησης μου, μου εξηγήθηκαν στην αρχή της κατάρτισης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γνώριζα πώς να προχωρήσω εφόσον αποτύχωνα να ολοκληρώσω επιτυχώς της κατάρτιση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Έχω αξιολογήσει ο ίδιος τα μαθησιακά επίτευγμα μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Είμαι σε θέση να αξιολογήσω κριτικά την απόδοση μου στη διαδικασία της κατάρτισης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Οι υπεύθυνοι διοργάνωσης του προγράμματος ήταν εξυπηρετικοί | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Το εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν τυπικό και ευγενικό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Η γραμματεία σπουδών ήταν ενημερωμένη και γρήγορη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Μου εξηγήθηκαν επαρκώς οι μαθησιακοί στόχοι της κατάρτισης μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Οι επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ήταν επαρκείς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Οι επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ήταν καλά ενημερωμένες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Η διαδικασία της μάθησης λειτουργούσε εμφανώς αποτελεσματικά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν με γνώμονα το διαφορετικό υπόβαθρο των καταρτιζόμενων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Το διδακτικό προσωπικό ήταν αριθμητικά επαρκές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Το διδακτικό προσωπικό ήταν ακαδημαϊκά έμπειρο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| Είχα εικόνα για το τι θα περιλάμβανε το πρόγραμμα πρακτικών μαθημάτων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Είχα σαφή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία των πρακτικών μαθημάτων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Πέτυχα τα μαθησιακά μου αποτελέσματα στη διαδικασία των πρακτικών μαθημάτων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Είμαι ικανοποιημένος από τα πρακτικά μαθήματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Τα πρακτικά μαθήματα με βοήθησαν να μπορώ να εφαρμόσω τις θεωρητικές γνώσεις που έλαβα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Οι αρχικές μου προσδοκίες σχετικά με την πρακτική κατάρτιση καλύφθηκαν πλήρως. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ΟΡΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Οι προϋποθέσεις εισαγωγής στο πρόγραμμα κατάρτισης είναι σωστές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Η διαδικασία έγκρισης συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι αξιοκρατική. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι το ενδεδειγμένο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |