



ULBS

Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu

Facultatea de Științe
Departamentul Științe ale Mediului, Fizică, Educație Fizică și Sport
Domeniul: Educație Fizică și Sport



FAIR-PLAY

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

VOL. VIII, Nr. 12, MARTIE 2021

**BIBLIOTECA NAȚIONALĂ A ROMÂNIEI
CENTRUL NAȚIONAL DE NUMEROTARE
STANDARDIZATĂ ISBN-ISSN-CIP**

Educație Fizică și Sport

Revistă științifică și pedagogică: Fair-Play

Editura: Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu

ISSN: 1841-1010

Facultatea de Științe
Departamentul Științe ale Mediului, Fizică, Educație Fizică și Sport
Domeniul: Educație Fizică și Sport

FAIR-PLAY

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

Volumul VIII, Nr. 12, MARTIE 2021



ISSN 1841-1010

Coordonator principal:

1. conf.univ. dr. *Mihai Sanislav*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Director revistă:

1. conf. univ. dr. *Marcel Pomohaci*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Director executiv:

1. lector. univ. dr. *Ioan Sabin Sopa*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Editor șef:

1. lector.univ.dr. *Iulian Stoian*, Prodecan al Facultății de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Editori executivi:

1. lector.univ.dr. *Olimpiu Savu*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

2. lector.univ.dr. *Alexandru Hulpuș*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

3. lector. univ. dr. *Achim Constantin*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Secretari redacție:

1. conf.univ.dr *Bădescu Delia*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

2. lector univ.dr. *Nicoleta Zaharie*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

3. lector.univ.dr. *Ionuț Hășmășan*, coordonatorul Domeniului Educație Fizică și Sport, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Membrii colectivului de redacție:

1. conf.univ.dr. *Delia Bădescu*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

2. conf. univ dr. *Lucia Stoicescu*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

3. lector univ.dr. *Nicoleta Zaharie*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

4. lector.univ.dr. *Raul Todor*, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

5. lector.univ.dr. **Alexandru Hulpuș**, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
6. lector.univ.dr. **Lucian Burchel**, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
7. lector univ. dr. **Achim Constantin**, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
8. lector.univ.dr. **Ionuț Hășmășan**, coordonatorul Domeniului Educație Fizică și Sport, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
9. lector.univ.dr. **Olimpiu Savu**, Facultatea de Științe, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Membrii comitetului științific(recenzori / referenți științifici) :

1. prof. univ. dr. **Carmen Ene-Voiculescu**, Facultatea de Educație Fizică și Sport, Universitatea „Ovidius” din Constanța
2. prof. univ. dr., **Alin Larion**, Facultatea de Educație Fizică și Sport, Universitatea „Ovidius” din Constanța
3. conf. univ. dr. **Abălașei Beatrice**, Decan al Facultății de Educație Fizică și Sport, Universitatea “Alexandru Ioan Cuza
4. conf. univ. dr. **Leon Gombos**, Decan al Facultății de Educație Fizică și Sport, Universitatea Babes-Bolyai , Cluj-Napoca
5. conf.univ. dr. **Florin Sofonea**, Decan al Facultății de Științe, Universitatea „ Lucian Blaga” din Sibiu
6. prof. univ. dr. comandor **Virgil Ene-Voiculescu**, Academia Navală „Mircea cel Bătrân” din Constanța, comisia ARACIS.
7. prof. univ. dr. col. **Robert Stănciulescu**, Academia Forțelor Terestre din Sibiu
8. prof. univ. dr. col. **Vasile Căruțașu**, Prorector pentru relații internaționale, Academia Forțelor Terestre din Sibiu
9. prof. univ. dr. col. **Leontin Stanciu**, Director școală postuniversitară, Academia Forțelor Terestre din Sibiu
10. lector de cercetare științifică dr. **Gabriel Mănescu**, Academia Forțelor Terestre din Sibiu

Organizația emitentă (denumire, adresă, telefon, fax, email, persoană de contact)

Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, Facultatea de Științe, Domeniul Educație Fizică și Sport, str. dr. I. Rațiu, nr. 7-9, tel: 0269/216642, 0269/229724, fax: 0269/245252, email: marcelpomohaci@yahoo.com, conf. univ. dr. **Marcel Pomohaci**

ISSN 1841-1010

CUPRINS

	Autori	Titlul lucrării	Pagina
1.	Petrovici Gabriel Alexandru	Aspecte privind efectul de învârtire al mingii și preluarea mingii în beachvolley	2
2.	Petrovici Gabriel Alexandru	Preluarea în jocul de beach volley, aspecte teoretice și metodice	5
3.	Pomohaci Marcel	Particularități ale comunicării în educație fizică și sport	11
4.	Pomohaci Marcel	Comunicarea și importanța acesteia în educație fizică și sport	14
5.	Pomohaci Marcel	Influența socială a comunicării în educație fizică și sport	17
6.	Sopa Ioan Sabin	Istoricul coachingului în sport	21
7.	Sopa Ioan Sabin	Proiectarea didactică în Educație fizică și sport	26
8.	Sopa Ioan Sabin	Conceptualizarea procesului de coaching în sportul de performanță	31

Aspecte privind efectul de învârtire al mingii și preluarea mingii în beachvolley

Alexandru Gabriel PETROVICI (a)*

*Corresponding author

(a) Universitatea "1 Decembrie 1918" Alba Iulia, Address: Str. Gabriel Bethlen, Nr. 5, Alba Iulia, CP 510009, România, ducu_petrovici@yahoo.com

Rezumat

Efectul de învârtire a mingii este unul dintre cele mai importante aspecte pe care un jucător de volei de plajă trebuie să le înțeleagă. Reacția la și cunoașterea efectului de învârtire este ingredientul cheie în a excela în orice sport în care se folosește mingea. Acest efect se folosește în fotbal, baseball, tenis, golf. Este esențial acest aspect în voleiul de plajă întrucât rotația mingii se schimbă foarte des.

Cuvinte cheie: beachvolley, tehnica specifică beachvolley-ului, efectul de învârtire a mingii, preluarea în beachvolley

1. Introducere

Efectul de învârtire a mingii este unul dintre cele mai importante aspecte pe care un jucător de volei de plajă trebuie să le înțeleagă. Reacția la și cunoașterea efectului de învârtire este ingredientul cheie în a excela în orice sport în care se folosește mingea. Acest efect se folosește în fotbal, baseball, tenis, golf. Este esențial acest aspect în voleiul de plajă întrucât rotația mingii se schimbă foarte des.

Viteza de serviciu este un factor important pentru performanța în jocului de volei pe plajă (Moras, Buscà, Peña, Rodríguez, Vallejo, Tous & Mújika, 2008; Quiroga, García-Manso, Rodríguez-Ruiz, Sarmiento, De Saa și Moreno, 2010). Cu toate acestea, și mai relevant pare viteza mingii la contactul recepției mingii cât și efectul de rotație al mingii.

Efectul de rotație al mingii va determina locul unde va ateriza mingea lovită și cum să reacționeze jucătorul care este în apărare. Un exemplu de mișcare de rotație a mingii este următoarea: se lovește mingea de către jucătorul aflat în atac în dreptul orei 14.00 (ne imaginăm o secțiune transversală a mingii de volei care acum formează un cadran al unui ceas); mingea se va învârti invers decât acele ceasornicului, cu axa de rotație fiind perpendiculară cu linia descrisă de ora 14 și 20 pe cadranul ceasurilor analog (<https://volleyballmag.com/floatserve/>).

Mingea lovită se va duce către partea stângă a terenului advers în timp ce pentru jucătorul care o să preia mingea, aceasta va avea efect de a pleca în dreapta și va avea o traiectorie mai scurtă decât o minge lovită în plin. Dacă mingea este lovită în punctul descris de ora 6 pe cadranele ceasurilor, mingea se va învârti înspre înapoi și practic va fi ridicată și purtată de vânt.

Utilizarea serviciului este similară cu cea a voleiului de sală, cu intenția explicită de a limita posibilitățile ofensive ale echipei adverse. Cu toate acestea, diferitele condiții de joc comparativ cu cel de sală dimensiunile terenului (8x8 m), numărul limitat de jucători, caracteristicile particulare ale suprafeței de joc și a condițiilor climatice în schimbare fac condițiile serviciului diferit comparativ cu cele din voleiul de sală. Ca urmare, procentul de servicii efectuate din săritură scade la 54,7% masculin, în timp ce rămân asemănătoare la feminin (45,3%) în jocului de volei pe plajă comparativ cu cel de sală (López-Martínez & Palao, 2009).

Persoana care se afla la primire ar trebui să se retragă puțin și să se aștepte ca mingea să intre în derivă odată ce energia cinetică a fost epuizată sau efectul vântului a făcut-o să încetinească. În primul caz, dacă mingea ar întâlni zona de preluare formată din antebrațele unite în poziția specifică pentru acest procedeu tehnic (platforma), fără a efectua o deplasare specifică menită să contracareze efectul primit de minge, aceasta ar ricoșa din platforma antebrațelor, și traiectoria sa ar fi deviată în spatele jucătorului aflat la preluare.

În cel de-al doilea caz, dacă mingea ar ajunge să întâlnească platforma unui jucător aflat la preluare și acesta nu efectuează o mișcare specifică pentru a diminua efectul imprimat mingii de către jucătorul aflat la serviciu sau la atac, mingea ar urma să ricoșeze din platforma pe o traiectorie joasă și spre înainte sau chiar să revină peste fileu în terenul celor care au servit.

Meciurile de volei și volei pe plajă se caracterizează prin integrarea în acțiunile de joc a șase abilități principale: serviciu, recepția serviciului, ridicare, lovitura de atac, blocajul, apărarea și lovitura de control (Shondell & Reynaud, 2002) dezvoltat într-o succesiune de evenimente. Această secvențială natura a voleiului pune multă presiune asupra sistemului de memorie umană, pentru că numai după un moment critic din joc, un eveniment anterior devine semnificativ (Hughes & Franks, 2005).

Pentru a fi ușor de înțeles de către practicantii acestui sport care este scopul și rolul mișcării de rotație a mingii în jurul propriei sale axe, este necesar să efectuăm cât de multe aruncări a unei mingi învârtită în aer și să așteptăm să vedem ce efect va primii în momentul în care aceasta va întâlni suprafața de joc. Se întâmplă de nenumărate ori să greșească aceste procedee tehnice chiar și jucătorii profesioniști, motiv pt care înțelegerea acestui principiu fizic este esențială (<https://volleyballmag.com/floatserve/>).

Pentru a avea rezultate bune în actul de primire a mingii de la adversar este foarte important ca mingea să fie urmărită cu maximă atenție pe tot timpul cât mingea este în joc, fără excepție.

Elementul tehnic “preluarea” este cel mai important din jocul de volei, întrucât fără o preluare bună nu se poate ajunge la o poziție favorabilă de a pasa mingea către jucătorul care urmează să o atace în vederea obținerii punctului și implicit a “side-out-ului”. Side-out-ul reprezintă acel moment în care o echipă câștigă schimbul de mingi și își câștigă dreptul de a servi.

Dacă preluarea este făcută contrar așteptărilor către spatele terenului, partenerul celui care a greșit preluarea se va lupta în primul rând să ajungă la minge, iar dacă asta se va întâmpla, pasa pentru atac va fi una foarte dificilă pentru atacant. Mai mult decât atât, dacă pasa este primită din spate, nu se mai poate ataca în aceleași condiții ca și când ar fi primită din față întrucât nu se mai poate orienta atacantul către zonele de apărare ale adversarilor și în plus forța atacului va fi una scăzută.

Există câteva etape care trebuie urmărite și puse în aplicare de fiecare dată când se efectuează o preluare. Acestea se desfășoară la nivelul receptorilor neuro-motorii în câteva fracțiuni de secundă, aceasta putând fi considerată a fi cea mai importantă acțiune în voleiul de plajă: preluarea.

Pot de multe ori să devină plictisitoare antrenamentele în care se insistă foarte mult pe exersarea și perfecționarea preluării, însă fără o preluare foarte bună nu se poate construi punctul și implicit atacul.

Bibliografie

1. Hughes, M., & Franks, I. M. (2005). Notational analysis-a review of literature. In M. Hughes, & I. M. Franks, *Notational analysis of sport*, (pages 57-102). London: Routledge.

2. López-Martinez, A. B., Palao, J. M. (2009). Effect of serve execution on serve efficacy in men's and women's beach volleyball. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 21(1), 1-16.

3. Moras, G., Buscà, B., Peña, J., Rodríguez, S., Vallejo, L., Tous-Fajardo, J., Mujika, I. (2008). A Comparative study between serve mode and speed and its effectiveness in a high-level volleyball tournament. *Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 48(1):31-36.

4. Quiroga, M., García-Manso, J. M., Rodríguez-Ruiz, D., Sarmiento, S., De Saa, Y., Moreno, M. P. (2010). Relation between in-game role and service characteristics in elite women's volleyball. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 29 (9), 2316-2321.

5. Shondell, D., Reynaud, C. (2002). *The volleyball coaching bible*. Champaign, IL, USA: Human Kinetics.

<https://volleyballmag.com/floatserve/>

Preluarea în jocul de beach volley, aspecte teoretice și metodice

Alexandru Gabriel PETROVICI (a)*

*Corresponding author

(a) Universitatea "1 Decembrie 1918" Alba Iulia, Address: Str. Gabriel Bethlen, Nr. 5, Alba Iulia, CP 510009, România, ducu_petrovici@yahoo.com

Rezumat

Unul dintre principalele motive care face beachvolley-ul să fie atât de îndrăgit și tot mai popular în întreaga lume este faptul că spre deosebire de voleiul de sală unde un jucător se specializa pentru un anumit post, urmând să desfășoare o pregătire specifică doar pentru acea activitate, la voleiul de plajă un jucător trebuie să stăpânească toate elementele și procedeele tehnice întâlnite. Astfel la jocul de volei de plajă un jucător trebuie să stăpânească foarte bine următoarele elemente: serviciul, preluarea, ridicarea mingii pentru atac cu pasul de jos, ridicarea mingii pentru atac cu pasul de sus, atacul, blocajul, recuperarea mingii cu sau fără plonjon, în timp ce în voleiul de sală un jucător se poate specializa doar pentru pasarea mingii, să atace și să blocheze mingea, doar să paseze și există posibilitatea chiar să nu servească deloc. În jocul de volei de sală, un jucător poate fi rezervă și nu poate face altceva decât să sperie că va fi folosit în echipă schimbând un jucător titular, iar dacă nu se va întâmpla asta va trebui să treacă peste acest impas psihologic și să se pregătească de următorul meci.

Cuvinte cheie: beachvolley, dezvoltarea tehnicii în beachvolley, preluarea în beachvolley

1. Introducere

Cunoașterea poziției corpului adversarului.

Când un adversar se află la serviciu, este foarte important să știm să anticipăm modul în care acesta va servi iar acest aspect poate fi dedus în funcție de modul în care se poziționează în spatele liniei de fund a terenului.

Dacă urmează a fi un serviciu din săritură înseamnă că mingea va avea un efect de rotire de sus (top spin) și traiectoria mingii va fi una căzută imediat după fileu, în principiu fără oscilații laterale. Serviciul cu viteză mare nu înseamnă neapărat o eficiență mai bună. De fapt, din cele 79 de servicii din săritură urmărite într-un studiu științific, 68,4% au corespuns cu viteze mari între 23,06 și 28,06 ms. Astfel, se pare că cu cât viteza mingii este mai mare, cu atât riscul este de eroare este mai mare (Lehnert, Janura și Stromsik, 2003).

Dacă jucătorul de la serviciu se poziționează în lateralul terenului înseamnă că mingea servită va avea o traiectorie spre exteriorul terenului advers situat diametral opus față de poziția acestuia inițială, traiectoria fiind căzută, curbă sau căzută și curbă.

Dacă serviciul este unul de tip plutit (float), traiectoria mingii va fi una oscilantă, jucătorul aflat la preluare trebuind să rămână concentrate până în ultimul moment înainte de contactul cu mingea. Urmărind cu atenție modul în care adversarul lovește mingea când se afla la serviciu, ar trebui să constituie un indiciu foarte concludent vis a vis de traiectoria pe care încercăm să o anticipăm la preluare. Este important să urmărim unde lovesc adversarii mingea în momentul contactului cu aceasta: în dreptul orei 2, în dreptul orei 9, în dreptul orei 6 sau ora 12. Cu toate acestea, saltul serviciul este foarte potrivit pentru a evita acțiunile de atac pentru prima dată ale adversarului (Agelonidis, 2004; Moras, Buscă, Peña, Rodríguez, Vallejo, Tous-Fajardo & Mújika, 2008).

Analiza în jocurile sportive a devenit din ce în ce mai importantă pentru sportivi și antrenori în ultimii ani. Cluburile sportive profesioniste cheltuiesc o sumă semnificativă de bani în analiza adversarilor pentru pregătirea meciului. Cele mai multe abordări ale analizei sistematice a jocurilor sportive se bazează pe date non-operaționale (Hughes și Franks, 2004), adesea au evidențiat sistemele video.

În urma contactului cu mingea, mâna lor se oprește sau urmărește mingea? Mingea este lovită tare cu toată palma sau este atinsă cu palma rigidă și transmisă în modul plutit? Cât de tare este lovită mingea în oricare din situațiile de mai sus? Care sunt condițiile meteo din momentul serviciului și cum vor acționa acestea asupra traiectoriei mingii? Toate aceste indicii trebuie să îi facă pe jucătorii aflați la preluare să acționeze conform cunoștințelor dobândite și a experienței lor. Aceste indicii trebuie să fie considerate ca fiind o acțiune subconștientă și instantanee a jucătorului care preia mingea din serviciu, și presupune că cel care recepționează mingea, să poată anticipa traiectoria mingii de îndată ce aceasta este lovită de adversarul aflat la serviciu, și să se poziționeze cât mai rapid posibil în locul în care aceasta ar urma să cadă. Acest aspect va oferi jucătorilor posibilitatea de a câștiga timp prețios în ceea ce urmează faza următoare a atacului.

Mișcarea și desprinderea de pe nisip.

Chiar înainte de a avea loc contactul cu mingea, jucătorul aflat în poziție de preluare trebuie să se desprindă cu călcâiele ușor de pe nisip, astfel declanșându-se mișcarea corpului și pregătirea atacului ce va urma înainte de contactul inițial cu mingea, acest aspect oferindu-i timp prețios pentru atacul final al mingii (aproximativ o jumătate de secundă). Când antrenamentul este efectuat pe nisip, forțele de acțiune solide pe care sportivul se bazează în sala de sport sunt modificate de o suprafață în mișcare care cedează atunci când sportivul aplică forța musculară. Modul în care organismul compensează această schimbare a mediului ar trebui să fie considerat la proiectarea unui program de antrenament pentru volei pe plajă (Smith, 2018).

Această desprindere de nisip chiar înaintea contactului cu mingea este extrem de importantă întrucât dacă jucătorul aflat la preluare nu ar executa astfel preluarea, acesta ar trebui ca după contactul cu mingea să ridice călcâiele de pe nisip, să pivoteze pe articulația gleznei, să împingă în picioare și abia apoi să facă primul pas. Aceasta pre desprindere de pe nisip este considerată a fi cea mai elementară formă de anticipare a traiectoriei mingii care vine din serviciul advers. După această desprindere, jucătorul aterizează pe toată laba piciorului și se poate deja pregăti pentru primul pas din elanul de atac, pasul de apropiere, urmat de cel direcțional și de bătaia dublă (desprinderea de nisip). După aterizarea din aceasta pre desprindere, jucătorul poate să facă unul-doi pași până în momentul în care trebuie să fixeze bine poziția și să aștepte contactul cu mingea într-o manieră foarte sigură, poziția corpului și centrul de greutate fiind obligatoriu în poziție joasă. Este recomandat că ultimii pași înainte de preluare să fie făcuți printr-o ușoară săritură, pt ca în momentul aterizării, picioarele se fixează foarte bine în nisip și permit o foarte bună poziționare corporală în vederea contactului cu mingea, unde avem nevoie de o fermitate perfectă în ceea ce privesc picioarele, gleznela, genunchii și articulația coxo-femurală.

Structura instabilă a nisipului face dificilă împingerea gleznei de-a lungul axei verticale a mișcării corpului și, ca urmare, alunecă în spate, în încercarea de a maximiza propulsiile (Giatsis et al., 2004).

Fixarea poziției (plantarea)

Acest aspect este foarte important și se referă la modul în care fixăm poziția corpului în locul în care deja am anticipat că mingea va ajunge. În momentul în care jucătorul aterizează din cei 1-2 pași făcuți pentru a ajunge în traiectoria corectă a mingii este important să fixeze foarte bine poziția picioarelor în nisip, să fie cu genunchii și gleznela îndoite pentru a-i putea permite să ajusteze în orice direcție poziția trenului superior (bustul și brațele) în funcție de necesitate, scopul final fiind acela de a putea să contracareze efectul imprimat

mingii prin serviciu. Lucrul de picioare este un aspect esențial pentru a pregăti poziția corectă de execuție a ridicării pentru atac (Tilp & Rindler, 2013).

Contactul propriu-zis

Odată ajuns în poziția dorită, picioarele fixate în nisip și îndoite atât din articulația gleznelor cât și din genunchi, mingea se îndreaptă exact înspre jucător întrucât acesta este deja acolo și pregătit să o primească în preluare.

Autorii Hughes și Daniel (2004) au constatat că echipele de nivel înalt erau semnificativ mai bune la serviciu și preluarea din serviciu decât echipe cu un standard scăzut. Studiul lor au arătat, de asemenea, că atacului a fost dependent de calitatea ridicării pentru atac și calitatea ridicării a fost dependentă de calitatea apărării sau a preluării din serviciu. Zetou, Moustakidis, Tsigilis și Komninakidou (2006, 2007) au studiat eficacitatea diferitelor abilități grupate în Complexul I (K-1: recepție, setare, atac și acoperirea fazelor) sau Complexul II (K-2: servire, blocare, apărare, setare, contraatac și faze de acoperire) în meciurile olimpice de volei masculin din 2004.

În primul rând pentru că deplasarea nu se mai poate face la fel de rapid și în al doilea rând jucătorul arată caraghios. Jucătorul trebuie să alerge normal iar după ce a fixat picioarele în nisip, acesta își poate ține brațele depărtate, în poziția inițială, urmând apoi să se împreuneze în fața bustului, cu coatele perfect întinse și brațele ținute rigid.

Măinile se împreunează palmă peste palmă, degetele mari se alătură și se trage de pumni în jos astfel încât acestea să formeze o extensie a brațelor perfect întinse. Degetele nu trebuie să fie intercalate întrucât în acest caz controlul în momentul contactului cu mingea scade dramatic, iar traiectoria căpătată de minge este una neprevăzută.

Umerii se ridică și se aliniază cu zona țintă în care trebuie să ajungă mingea în urma contactului și cel mai important aspect este ca brațele să nu execute o mișcare de legănare. În schimbul acestei mișcări pe care mulți sunt tentați să o facă, corpul trebuie să se aplece înainte spre țintă (minge) folosind picioarele îndoite, musculatura gambelor, și umerii ridicați. Se poziționează corpul către zona ținta în care se dorește ca mingea să ajungă în urma executării preluării. Prin alunecarea spre minge, se contracarează orice efect a avut aceasta imprimat asupra ei în momentul serviciului de către adversar, iar jucătorul de la preluare va imprima propriul efect generat de contactul cu mingea, în timp ce aceasta se îndreaptă spre zona dorită.

În voleiul pe plajă, eficacitatea recepției este mare. În nouă din zece recepții, execuția permite echipei să construiască un atac (Lacerda și Mesquita, 2003; Lopez și colab., 2009). Motivul pentru aceasta este probabil dificultatea de a te deplasa în nisip, pe lângă problemele de comunicare din zona dintre apărători (Noël et al., 2016; Smith, 2006).

Foarte important este ca antrenamentele să fie repetitive, fără pauze mari, scopul îmbunătățirii tehnicii de preluare a mingii din serviciu trebuie să fie un element de bază pentru fiecare jucător de volei de plajă. Există cazuri când un practicant întâlnește un jucător consacrat în voleiul de plajă, care execută anumite procedee tehnice într-un mod foarte corect și eficient. Este de bun augur ca jucătorul în devenire să se inspire și să încerce să copieze stilul jucătorului consacrat care execută într-un mod foarte corect anumite procedee care trebuie să și le îmbunătățească aspirantul. Serviciul și preluarea din serviciu au fost identificați ca predictorii ai succesului echipei în voleiul de plajă (Peña et al., 2013; Silva et al., 2014).

În figurile de mai jos, sunt ilustrate modalitățile în care mingea reacționează după contactul cu mâinile celui care execută preluarea, angulația jucând un rol decisiv în acest procedeu tehnic.

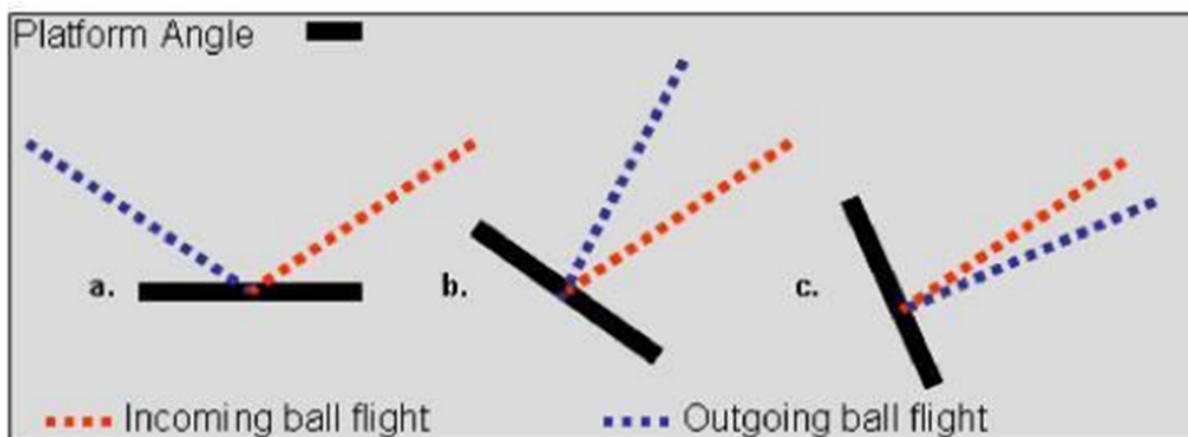


Figura Nr. 1. Modalități ale interacțiunii mingii (Mauro, 2012)

Astfel dacă mâinile sunt poziționate paralel cu solul mingea își va continua traiectoria spre corpul celui ce execută preluarea, dacă sunt prea aplecate mingea va reveni în terenul celor care au servit, iar dacă mâinile sunt adaptate conform figurii B, în funcție de traiectoria mingii, aceasta va sării în zona ideală pentru preluare, undeva în mijlocul terenului propriu, la o distanță de 1-2 metri față de fileu și cu o înălțime de 4-5 metri deasupra solului, astfel încât ridicătorul să poată să ajungă sub traiectoria descendentă a mingii în timp util pentru a o retransmite colegului său pentru atac (Petrovici, 2020).

Analiza recepției ar trebui să ia în considerare tipul de serviciu și, dacă este posibil, viteza de servire (Busca și colab., 2012; Palao și Valades, 2014).

În figura de mai jos este ilustrată zona recomandată pentru a trimite mingea după preluare.

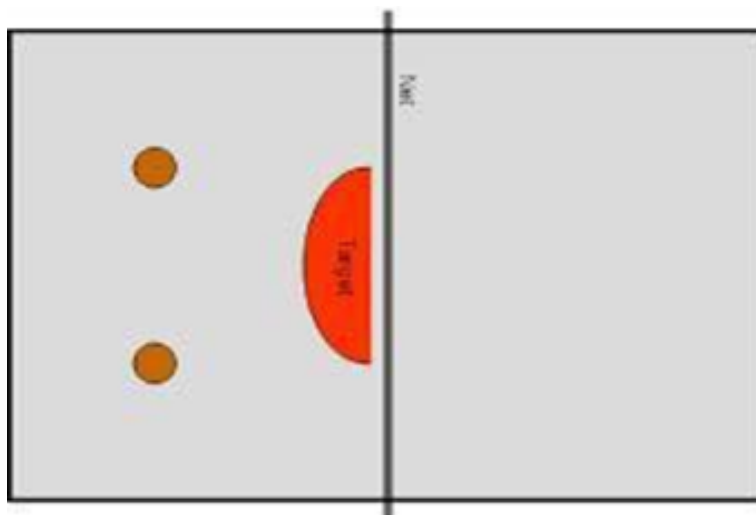


Figura Nr. 2. Zona recomandată pentru trimiterea mingii după preluare (Mauro, 2012)

O vedere aeriană a traiectoriei perfecte rezultată în urma unei preluări arată după cum se poate observa în figura de mai jos:

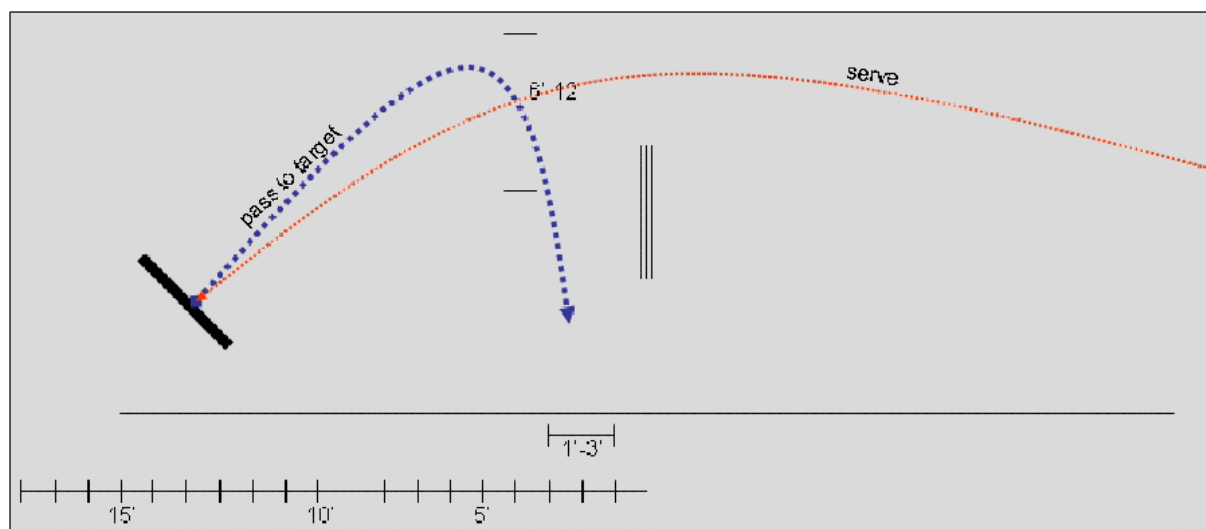


Figura Nr. 3. Variantă traiectorie ideală (Mauro, 2012)

Bibliografie

1. Agelonidis, Y. (2004). The jump serve in volleyball: From oblivion to dominance. *Journal of Human Movement Studies* (47), 205-213.
2. Busca, B., Moras, G., Peña, J., Rodríguez-Jiménez, S. (2012). The influence of serve characteristics on performance in men's and women's high-standard beach volleyball. *Journal of Sports Sciences*, 30(3), 269-276. doi: 10.1080/02640414.2011.635309
3. Giatsis, G., Kollias, I., Panoutsakopoulos, V., & Papaiakevou, G. (2004). Biomechanical Differences in Elite Beach-Volleyball Players in Vertical Squat Jump on Rigid and Sand Surface. *Sports Biomechanics*, 3(1):145–158.
4. Huges, M., Franks, I. M. (2004). *Notational analysis of sport*. Routledge: London.
5. Lacerda, D., Mesquita, I. (2003). Analysis of the offensive process on the side out in elite beach volleyball. *EF deportes*, 61, 9.
6. Lehnert, M., Janura, M., Stromsik, P. (2003). The jump serve of the best servers of the Czech national men's volleyball team. *International Journal of Volleyball Research*, (6),10-13.
7. López-Martinez, A. B., Palao, J. M. (2009). Effect of serve execution on serve efficacy in men's and women's beach volleyball. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 21(1), 1-16.
8. Mauro, D. (2012). *Beach volleyball secret of the pros*. Smashwords Edition, ISBN: 9781311614612.
9. Moras, G., Buscà, B., Peña, J., Rodríguez, S., Vallejo, L., Tous-Fajardo, J., Mujika, I. (2008). A Comparative study between serve mode and speed and its effectiveness in a high-level volleyball tournament. *Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 48(1):31-36.
10. Noël, B., Hüttermann, S., Van der Kamp, J., Memmert, D. (2016). Courting on the beach: how team position implicitly influences decision-making in beach volleyball serves. *Journal of Cognitive Psychology*, 28(7), 868-876.
11. Peña, J., Rodríguez-Guerra, J., Buscà, B., Serra, N. (2013). Which skills and factors better predict winning and losing in high-level men's volleyball? *J. Strength Cond. Res.*, 27, 2487–2493. doi: 10.1519/JSC.0b013e31827f4dbe
12. Petrovici, G. A. (2020). Essential aspects of beach volleyball technique. *GeoSport for society*, 13(2):131-139. DOI 10.30892/gss.1304-063.

13. Schmidt, M. (2018). *Advances in Human Factors in Wearable Technologies and Game Design* (3-14).
14. Silva, M., Lacerda, D., João, P. (2014). Game-related volleyball skills that influence victory. *J. Hum. Kinet.* 41:173–179. doi: 10.2478/hukin-2014-0045
15. Tilp, M., Wagner, H., Muller, E. (2008). Differences in 3D kinematics between volleyball and beach volleyball spike movements. *Sports Biomechanics*, 7(3):386-397.
16. Zetou, E., Moustakidis, A., Tsigilis, A., & Komninakidou, A. (2007). Does the effectiveness of skill in complex I predict win in men's olympic volleyball games? *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 3(4):1-11
17. Zetou, E., Tsigilis, N., Moustakidis, A., & Komninakidou, A. (2006). Playing characteristics of men's olympic volleyball teams in complex II. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 6 (1), 172-177.

Particularități ale comunicării în educație fizică și sport

Marcel POMOHACI (a)*

*Corresponding author

(a) University “Lucian Blaga”, Faculty of Science, Department of Environment Science, Physics, Physical Education and Sport, Address: Str. Ion Rațiu, No. 5-7, Sibiu, puiu.pomohaci@ulbsibiu.ro

Rezumat

Comunicarea este un proces, de regulă, intenționat de transfer de informație și înțelesuri între indivizi, grupuri, niveluri sau subcomponente organizaționale și organizații în întregul lor.

Cuvinte cheie: *procesul de comunicare, lecția de educație fizică și sport, rolul sportului în dezvoltarea comunicării.*

1. Introducere

Dificultățile formulării unei definiții a comunicării se datorează și vechimii termenului, care are conotații și trăsături care îi îngreunează explicarea conținutului. „În sensul cel mai general, se vorbește de comunicare de fiecare dată când un sistem, respectiv o sursă, influențează un alt sistem, în speță un destinatar, prin mijlocirea unor semnale alternative care pot fi transmise prin canalul care le leagă.” (Charles E. Osgood). În plan profesional, comunicarea este o componentă indispensabilă a reușitei în carieră, în acest context, actul comunicării devine – mai mult decât un element inseparabil de existența noastră - un instrument de promovare a propriilor calități, abilități și cunoștințe.

Dicționarul explicativ al limbii române – DEX (București, 1996) – înregistrează, la articolul (a) **comunica**, următoarele sensuri: „a face cunoscut, a da de știre, a informa, a înștiința, a spune”, stabilind, așadar, un proces și o relație cognitivă.

Dicționarul explicativ al limbii române – DEX (București, 1996) – înregistrează, la articolul **conversație**, următoarele sensuri: s. convorbire, dialog, discuție, (livr.) colocviu, (pop. și fam.) sfat, vorbă, (Ban.) turvin, (înv.) voroavă, (înv., în Transilv.) beseadă, (turcism înv.) musaferea, (fam.) parolă, șuetă. (*Au întreținut o ~ agreabilă.*) .

Din punct de vedere sociologic comunicarea (de masă) este privită ca „un ansamblu de modalități – rețele de transmisie, echipamente individuale și autonome – care permite punerea la dispoziția unui public destul de larg a unei multitudini de mesaje” (Dicționar de sociologie, Larousse, București, 1996).

Un model complex de comunicare va include următoarele elemente, ce au roluri și poziții diferite în procesul de comunicare:

- emițătorul și receptorul - sunt componentele principale ale oricărei comunicări;
- mesajul și mijlocul de transmitere - sunt instrumente esențiale ale comunicării;
- codificarea, decodificarea, răspunsul și reacția inversă - sunt funcții primare ale comunicării;
- bruiajul - zgomotul din sistem.

“Comunicarea este un proces, de regulă, intenționat de transfer de informație și înțelesuri între indivizi, grupuri, niveluri sau subcomponente organizaționale și organizații în întregul lor”. Șerban Iosifescu

Comunicarea este un proces de mare complexitate. Acest proces cu verigi sensibile se realizează în două etape semnificative:

- **prima etapă** o reprezintă transferul unui gând, idee sau ordin de către emițător către receptor. Aceasta presupune: exprimarea ideii ce urmează să fie transmisă; codificarea ei sub forma unui simbol, capabil să exprime un mesaj; transmiterea mesajului codificat de la emitent la receptor prin canalul ales (vizual, auditiv, tactil, electronic).

- **a doua etapă** constă în transformarea de către receptor a mesajului primit. Aceasta presupune decodificarea mesajului, adică descifrarea simbolului transmis și interpretarea, adică explicarea sensului acestuia. Comunicarea este reușită atunci când mesajul primit este înțeles exact așa cum a fost el conceput de către emitent. Adesea se constată că sensul unui mesaj a fost deformat din motive fiziologice sau psihologice. Procesul se încheie cu feedbackul, prin care emitentul verifică dacă mesajul s-a înțeles corect sau a fost filtrat.

Relația dintre trăsăturile de personalitate și actul comunicării se situează la intersecția celor două orizonturi: psihologia persoanei și științele comunicării.

Psihologia persoanei prezintă sintetic structurile personalității și nivelurile de manifestare (Eul, Sinele, Supraeul), dar și principalele componente ce intervin în comunicare la nivelul personalității: afectivitatea, motivația, atitudinea, comportamentul.

Dezvoltarea competențelor de comunicare se realizează prin analizarea unui program de sugestii și reguli practice prezente în fiecare din componentele actelor interpersonale: a conversa, a argumenta, a seduce, a sugesiona, a manipula, a tăcea, a asculta, a scrie.

A conversa: reguli ale conversației în limbajul logic și limbajul afectiv; stiluri de conversație, forme eficiente și forme aberante, percepția interpersonală, atribuirea.

A argumenta: pragul construirii unei teorii a argumentației, condițiile și metodele de eficientizare a argumentării și o tipologie a sofismelor, descrierea unui model explicativ al procesului de persuasiune.

Arta conversației nu este programată genetic – nu te naști cu ea. Este un proces pe care îl înveți din familie, societate, cărți, și care necesită o mulțime de timp pentru practică/exercițiu.

Orice act conversațional este determinat de prezența a cel puțin doi protagoniști, care, alternativ, joacă rolul vorbitorului și al receptorului. Vorbitorul, care își planifică discursul la nivel cognitiv, trebuie să semnaleze acest proces de planificare receptorului, pentru a-i indica faptul că mai are să spună ceva sau că este dispus să-i cedeze cuvântul, marcând, astfel, posibilitatea unei intervenții a partenerului. Rolul receptorului, însă, constă în a asculta, în liniște, discursul vorbitorului și a-i semnală, frecvent și în mod regulat, că îl ascultă, că înțelege, că este de acord cu ceea ce acesta spune, satisfăcând, astfel, scopul „controlului vorbitorului”, fără a întrerupe fluxul dialogului. Cu alte cuvinte, pentru a exista schimbul comunicativ, nu este suficient ca doi sau mai mulți locuitori să vorbească în mod alternativ, ci trebuie ca ei să-și vorbească, adică să fie ambii „angajați” în schimbul comunicativ și să producă „semne” ale acestui angajament mutual, recurgând la diverse „procedee de validare interlocutivă”. Emițătorul trebuie să semnaleze faptul că vorbește cuiva prin orientarea corpului, direcția privirii sau „producerea” unor formule de adresare. Trebuie, de asemenea, să-i mențină trează atenția interlocutorului prin diverse mărci de captare a atenției, de tipul nu-i așa, știi, îți voi spune, nu-ți spun etc. și, eventual, să elimine dificultățile de ascultare a mesajului sau problemele de comprehensiune printr-o creștere a intensității vocale sau prin reformulări.

Și receptorul trebuie să emită anumite semnale care să-i confirme locutorului faptul că este bine „activat” la circuitul comunicativ. Aceste mărci pragmatice, numite și „semnale de ascultare” („régulateurs”) au diverse realizări: nonverbale (priviri și ridicări din cap, zâmbete

scurte, mici schimbări ale locului în care se află etc.), vocalice (de exemplu, îhî sau hmm) sau verbale (da, de acord etc.), toate aceste realizări fiind reluate, repetate. Producerea, în mod regulat, a acestor tipuri de mărci este indispensabilă bunei funcționări a schimbului comunicativ. Sintagma „sincronizare interacțională” vizează „ansamblul mecanismelor de «influență reciprocă» pe care o exercită interacțanții, mecanisme de acomodare care intervin la toate nivelurile funcționării interacțiunii comunicative”, fenomenul de sincronizare interacțională acoperind atât modul de funcționare a schimbului de replici conversaționale, alegerea temelor, a registrului de limbă, a vocabularului utilizat, cât și comportamentul „corporal” al diverșilor parteneri conversaționali (în interacțiunea comunicativă, participanții „par a dansa un balet perfect pus la punct”, adaptându-și, în mod instinctiv, poziția, gesturile și mimica la cele ale partenerului de conversație).

În conversație, este evident faptul că protagoniștii comunicării vorbesc pe rând, motivul pentru care comunică pe rând fiind reprezentat „de limitele funcționale ale creierului nostru: nu putem vorbi și asculta în același timp”. Chiar dacă regula universală a conversației este „câte o persoană pe rând”, există și momente când „oamenii vorbesc în același timp și nu se ascultă unul pe altul”, unele cazuri de „dialog suprapus” apărând fiindcă „ascultătorul încearcă să întrerupă pentru a prelua rolul vorbitorului”.

Când vorbitorul în curs dorește să își încheie discursul, îi trimite receptorului semnale că cedează cuvântul. Unele dintre aceste semnale sunt transmise înainte de sfârșitul intervenției în curs a vorbitorului, „dând ascultătorului posibilitatea unei «tranziții line», în care momentul de începere coincide cu momentul în care partenerul termină ce avea de spus”. Aceste semnale sunt atât verbale, cât și nonverbale.

Astfel, tonul pe care îl folosim atunci când comunicăm ceva este, în general, adecvat conținutului mesajului.

Dacă este vorba de un fapt banal, tonul va fi neutru; dacă este implicat un fapt important, tonul va fi grav; dacă se transmite o veste bună, tonul va fi voios, plin de bucurie.

Tonul este întotdeauna însoțit de frecvența cu care se succed cuvintele – și care corespunde stării de spirit a vorbitorului – sau de volumul vocii. De exemplu, la o ceremonie sau la o comemorare, tonul va fi grav, vocea va fi scăzută, iar cuvintele vor fi spuse rar; la o petrecere, totul va fi la polul opus: ton vesel, frecvență mărită a cuvintelor, volumul vocii ridicat.

Toate aceste aspecte afectează eficiența comunicării; o pot spori sau diminua, în funcție de context și de adecvarea la conținutul mesajului transmis.

Bibliografie:

1. Carausu, H. (2006). Mărci ale schimbării rolului conversational în limba română vorbită actual. Editura Alpha.
2. Dicționarul explicativ al limbii române – DEX (București, 1996)
3. Dicționar de sociologie, Larousse, București, 1996.
4. Pomohaci, M. (2005). Comunicare și integrare socială prin activități specifice. Curs EFS An III.
5. Stanea, R. (1996). Tehnici de comunicare. Suport de curs.

Comunicarea și importanța acesteia în educație fizică și sport

Marcel POMOHACI (a)*

*Corresponding author

(a) University “Lucian Blaga”, Faculty of Science, Department of Environment Science, Physics, Physical Education and Sport, Address: Str. Ion Rațiu, No. 5-7, Sibiu, puiu.pomohaci@ulbsibiu.ro

Rezumat

Comunicarea apare ca element definitoriu în activitatea tuturor persoanelor. Este descrisă ca fiind un proces de transmitere a informațiilor, indiferent de forma în care se realizează. Stabilirea unei legături, cât și obținerea unor acțiuni comune, cu efect pozitiv, asupra obiectivului final este reglementată de comunicarea întreprinsă și gestionarea acțiunii propriu-zise. Forma de comunicare aleasă are în vedere formele existente, și utilizarea lor generală cu preponderență, și anume, forma verbală, cât și forma non-verbală de comunicare, ca și mod de interacționare a sportivilor, cât și a colectivului tehnic din jurul său.

Cuvinte cheie: comunicarea în educație fizică și sport, metode de comunicare, rolul comunicării.

1. Introducere

Din punct de vedere teoretic, traducerea cercetătorului, cât și al sportivului se va realiza prin utilizarea termenilor de emițător, respectiv, receptor. Informația transmisă, este regăsită prin termenul de mesaj, sub „suportul fizic” al canalului de transmitere, identificat formal – structură ierarhică, sau informal – fără o structură aparte.

În practica sportivă zilnică, separat de acțiunea de cercetare impusă, modul de interacționare/ comunicare cu sportivii joacă un rol important. Astfel, limbajul în activitatea descrisă, trebuie să aibă în vedere, profesional, o funcție emotivă (de transmitere a sentimentelor/ a trăirilor), funcție conativă (convingere asupra unei informații), și funcție referențială (concentrată pe referent, și pe realitatea mesajului).

Comunicarea în cercetarea propriu-zisă are în vedere simplificarea mesajului transmis, înțelegerea acestuia de către receptor și utilizarea informației în continuare, spre îmbunătățirea activității de bază. Însă, totodată, pe lângă funcția optimă, se pot întâlni forme de comunicare totală (răspunsul este interpretabil), comunicare parțială (mesajul a ajuns, însă nu există un răspuns), comunicare unilaterală (nu se știe dacă mesajul a ajuns).

Performanța sportivă este reglementată de grupul implicat, conexiunile stabilite și modul în care activitatea se desfășoară. Pentru a ajunge în vârful activității prestate, sunt necesare o serie de cercetări, programări și implementări, care vor milita spre obținerea rezultatului maxim. Din acest punct, este necesară sublinierea unor aspecte relevante, legate de modul în care diferite colective angrenate în activități asemănătoare folosesc comunicarea, ca și formă de îmbunătățire a performanței. Astfel, studii desfășurate anterior, au sugerat faptul că echipele multidisciplinare din jurul unui sportiv câștigător, au comunicat de două ori mai multe mesaje decât echipele multidisciplinare din jurul unui sportiv care a obținut un rezultat slab cotelat.

Comunicarea este instrumentul prin care se transmit informații, dar și prin care se formează atitudini sau se induc comportamente pe care societatea le consideră favorabile. Cuvântul și forța lui sunt uneltele pe care profesorii le au la dispoziție nu numai pentru a-i instrui, dar și pentru a-i educa pe cei care pentru câțiva timp le sunt elevi. În termenul de profesor vreau să înglobez toate profesiile în care activitățile motrice ne așează în fața unui grup de oameni pe care urmează să-l conducem: profesor de educație fizică la școală,

instructor de dans la clubul copiilor, instructor de fitness, monitor de schi, organizator de tabere, antrenor al unei echipe de copii sau al unui campion mondial, kinetoterapeut sau antrenor personal, arbitru, ș.a. În toate aceste ipostaze trebuie să-i convingem pe cei cu care lucrăm să investească timp, energie și uneori bani în activități fizice, ceea înseamnă transpirație, durere și efort. S-ar spune că ai nevoie de ceva abilități ca să faci asta „din vorbe”. Mă refer la abilitățile de comunicare pe care un licențiat în educație fizică și sport sau în domenii apropiate le folosește pentru a crește eficacitatea intervenției sale în pregătirea elevilor, studenților, sportivilor, sau în recuperarea pacienților sau a clienților săi.

Comunicarea și mișcarea sunt noțiuni care se leagă, tot mai frecvent, de aspectele pozitive ale vieții cotidiene, ele asigurând starea de confort psihic și fizic ale omului.

Prin intermediul mișcărilor se comunică sentimente, trăsături și manifestări spirituale, o execuție sportivă putând fi comparată cu un concept sau cu o exprimare artistică, iar valorile sportive sunt în același timp valori estetice și valori morale. Adesea, în sport, indicatorii mișcării sunt folosiți intenționat pentru a înșela adversarul, astfel încât activitatea corporală și cea sportivă, bine dirijate, constituie un limbaj cu semnificații deosebit de importante.

În procesul instructiv educativ, limbajul are o deosebită însemnătate, el reprezentând mijlocul de cunoaștere, comunicare și instrumentul dezvoltării personalității umane, deoarece indică frumusețea, clarifică lucrurile, descrie evenimentele, judecă faptele, exprimă emoțiile, creează imaginea și menține contactul uman.

Atât în educație fizică cât și în sport, rolul principal în instruire îl are profesorul sau antrenorul, de aceea ar fi de dorit ca aceștia să posede un limbaj cu calități variate, claritate, concizie, expresivitate etc. Ca orice activitate umană educația fizică și sportul au o terminologie specifică deosebindu-se astfel de alte activități practice.

Profesorul și antrenorul trebuie să acorde atenție și să insiste asupra însușirii terminologiei corecte de către discipoli. Cunoașterea terminologiei facilitează însușirea temeinică a deprinderilor și priceperilor motrice, consolidarea sau perfecționarea lor.

În activitatea de educație fizică, un rol important îl are comunicarea nonverbală, deoarece studenții comunică cu colegii, cu partenerii în jocurile sportive, cu spectatorii aflați pe margine sau colegii scutiți, comunică cu sine prin mișcare, gesturi. În sporturile de echipă fără comunicare prin mișcare, gesturi, nu ar fi posibilă integrarea și obținerea unor performanțe (la nivel de sport de masă).

Principalul mijloc de atingere a obiectivelor este exercițiul fizic. Actele și acțiunile motrice pe care studenții trebuie să le însușească se exersează pe baza unor reprezentări. În funcție de gradul de instruire, studenții au aceste reprezentări sau trebuie să și le formeze plecând de la o demonstrație practică.

În domeniul nostru nicio exprimare, oricât de sugestivă sau elevată ar fi, nu are valoarea demonstrației actului motric. De aceea, este important ca informațiile transmise astfel să fie cât mai corecte din punct de vedere tehnic. Această demonstrație va fi urmată de execuțiile studenților, care se vor constitui astfel în principala sursă de informații nonverbale din lecțiile de educație fizică. Profesorul va corecta și va îndruma mișcările neconforme modelului. Aceste corectări se fac, atunci când este posibil, și prin atingerea subiectului. Contactul nemijlocit va folosi canalul tactil pentru a aduce un plus de informație și a înlesni învățarea.

Predominanța verbală sau nonverbală a comunicării dintre profesor, pe de o parte, și studenți, pe de altă parte, este dependentă și de gradul de instruire al celor din urmă. În lecțiile de învățare sau cu grupele de începători, predominantă este comunicarea nonverbală, atenția studenților fiind focalizată pe demonstrația actului motric ce urmează a fi învățat. Prin demonstrarea actelor și acțiunilor motrice se va urmări transmiterea de informații corecte despre acuratețea, coordonarea, viteza, tempoul și fluenta mișcării.

O demonstrație corectă creează premisele formării unei reprezentări corecte și ale unei învățări eficiente. În acest stadiu al învățării o imagine corectă valorează cât o mie de cuvinte.

În stadiul consolidării deprinderilor motrice, predominantă devine comunicarea verbală. Profesorul oferă explicații și face corectări pornind de la informațiile oferite de execuțiile studenților. Cu cât crește nivelul de instruire, cantitatea de informații provenită de la profesor scade, iar sursa devine studentul și execuțiile sale. Aceste informații vor fi cu atât mai relevante cu cât subiectul are deprinderea de a-și verbaliza senzațiile și trăirile din timpul efortului, pentru ca apoi să le poată interpreta și aprecia împreună cu profesorul.

În momentele de joc din lecțiile de educație fizică și în competițiile sportive oficiale, limbajul specific este un cod de gesturi și semnale vizuale și auditive, marcaje și culori cu rol de comunicare, reglare și sincronizare a acțiunilor motrice. În aceste situații, comunicarea nonverbală există ca formă de comunicare de sine stătătoare la fel ca în cazul pantomimei sau limbajului surdomuților. Acest cod de comunicare are avantajul că, odată cunoscut, poate fi transmis la distanță mai mare și în timp mai scurt decât vorbirea. El poate fi înțeles indiferent de limba pe care o vorbesc competitorii, arbitrii sau spectatorii într-un timp de patru ori și jumătate mai mic decât echivalentul în cuvinte al regulilor aplicate. Se asigură, astfel, fluența competiției sau a jocului, întreruperile determinate de încălcarea regulamentului fiind reduse la minim.

Bibliografie

1. Dina, G. (2014). Comunicare în educație fizică și sport, Editura Sitech, București.
2. Neagu, N. (2007). Introducere în comunicarea socială, Editura OIM, Iași;
3. Pop, C. (2008). Elemente de comunicare în educație fizică și sport, Editura Oscar Print, București.

Influența socială a comunicării în educație fizică și sport

Marcel POMOHACI (a)*

(a) University "Lucian Blaga", Faculty of Science, Department of Environment Science, Physics, Physical Education and Sport, Address: Str. Ion Rațiu, No. 5-7, Sibiu, puiu.pomohaci@ulbsibiu.ro

Rezumat

Comunicarea reprezintă un proces de nelipsit în viața oricărui individ, proces fără de care nu își poate exterioriza gândurile, trăirile și emoțiile sufletești de care el are parte. Totodată, comunicarea stă la baza relațiilor interumane, fie ele oficiale sau personale.

Ca influență socială, prin intermediul educației fizice și a sportului orice individ se poate descoperi pe el, își poate descoperi și îmbunătăți valorile morale și personale, își dezvoltă abilitățile de comunicare și socializare cu cei din jur, este capabil să își gestioneze emoțiile și stările sufletești și leagă relații de prietenie pe lungă durată.

Participarea în cadrul activităților de tip sportiv, prin natura lor colectivă, socială, creativă și neprevăzută, ajută indivizii să își însușească anumite calități pe care le pot aplica în viața de zi cu zi.

Cuvinte cheie: *comunicarea și integrarea socială, comunicarea în educație fizică și sport, socializare.*

1. Introducere

Comunicarea reprezintă un proces de nelipsit în viața oricărui individ, proces fără de care nu își poate exterioriza gândurile, trăirile și emoțiile sufletești de care el are parte. Cu ajutorul comunicării, subiectul spune cine este, ce așteptări are și se remarcă în societate prin felul său de a fi. Totodată, comunicarea stă la baza relațiilor interumane, fie ele oficiale sau personale. Potrivit definițiilor date de majoritatea specialiștilor, comunicarea este procesul prin care un emițător transmite o informație receptorului prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte.

Influența socială este modul prin care un individ își modifică comportamentul sau opiniile în prezența celorlalți. În educație fizică și sport, influența socială reprezintă un punct cheie în realizarea relațiilor de prietenie, întrajutorare, empatie și crearea unor noi legături interumane. De asemenea, practicarea activităților sportive te ajută să te integrezi ușor în orice mediu social, să comunici eficient și să te dezvolti ca individ.

Comunicarea în educație fizică și sport reprezintă un proces complex care se poate desfășura sub mai multe tipuri: limbaj verbal, non-verbal, motric sau atitudini corporale.

Fundamentarea teoretică

Sportul este prin excelență o activitate de tip psihosocial, care include relații multiple între indivizi cu sentimente, emoții, atitudini, comportament diferit în cadrul unui grup. În cadrul activităților sportive, participanții acumulează cunoștințe prin acțiuni motrice și mentale, acestea transpunându-se în relațiile sociale prin reguli scrise și nescrise, în scopul rezolvării problemelor apărute în cadrul acestei acțiuni. Jocul sportive are conotații psihosociale, cu comportamente individuale precum: motivația, atitudinea, credința, opinia. Prin activități motrice de grup, individul organizează relații și sarcini împreună cu ceilalți participanți și obiective comune.

Educația fizică are efecte impresionante asupra coeziunii grupului, potrivit experților care afirmă că: educația fizică poate îmbunătăți coeziunea grupurilor printr-o comunicare bună, eficientă care duce grupul la reale performanțe, ajungând la concluzia că „conexiunea

dintre performanță și coeziune este reciprocă” (Sopa & Pomohaci, 2014a). Socializarea prin activități motorii determină o gamă largă de consecințe ale practicării exercițiului fizic: de la antrenament în planul abilităților motorii, până la dobândirea valorilor și normelor sociale (Sopa & Pomohaci, 2014b).

Plecând de la teoria comunicării, care afirmă că individul poate comunica cu sine sau în cadrul diferitelor grupuri sociale, se poate afirma că mișcarea fizică și sportul mijlocesc, în moduri specifice, relaționarea individului cu sine și cu membrii colectivității în care se desfășoară activitatea. Prin intermediul mișcărilor se comunică sentimente, trăsături și manifestări spirituale, o execuție sportivă putând fi comparată cu un concept sau cu o exprimare artistică, iar valorile sportive sunt în același timp valori estetice și valori morale.

Adesea, în sport, indicatorii mișcării sunt folosiți intenționat pentru a înșela adversarul, astfel încât activitatea corporală și cea sportivă, bine dirijate, constituie un limbaj cu semnificații deosebit de importante. În activitățile sportive recreative organizate se disting următoarele forme ale comunicării nonverbale:

Comunicarea sonoră.

În activitățile sportive organizate, fluieratul are un rol important, încărcat de semnificații: fluieratul pentru începerea unui joc are o anumită intensitate și durată, spre deosebire de cel care consemnează nereguli de joc sau încheierea întrecerii. Mehbrain A. (după Neagu, N., 2007) consideră că circa 38% din mesajele transmise într-o interacțiune personală sunt de ordin verbal, fără cuvinte, parametrii muzicali ai limbajului: timbrul, intonația, ritmul, pauzele, tonul, înălțimea etc.;

Comunicarea cromatică prin care se distinge apartenența sportivilor la o echipă și apartenența suporterilor echipelor combatante, fiind întâlnită în sport în cel puțin două forme (Neagu, N., 2007): culorile fizice ale interlocutorilor și culorile mediului înconjurător;

Comunicarea gestuală este foarte importantă în activitățile kinetice cum sunt cele sportive organizate și apare în cadrul interacțiunii dintre practicanți, instructori, antrenori, arbitri, spectatori;

Comunicarea tactilă este foarte importantă în cadrul jocurilor sportive cu contact corporal direct (box, arte marțiale), sau în sporturile desfășurate în tandem: dans sportiv, patinaj artistic etc., în care atingerea partenerilor are rol de a declanșa anumite acțiuni motrice comune sau desfășurate în timpul programat. Comunicarea tactilă are și semnificații sociale ca: strângerea mâinilor înainte sau după începerea unei competiții; îmbrățișarea după anumite reușite, felicitarea sportivilor de către antrenori prin bătaia pe umăr ș.a.

Persuasiunea este folosită cu precădere în comunicarea dintre instructori, antrenori și sportivi, iar influența mesajelor comunicate poate produce atitudini pozitive, negative sau neutru (Piscupu-Dobrescu, 2018).

În activitățile sportive recreative organizate, comunicarea directă este specifică, depinde de context și se manifestă diferit, de la elementele paraverbale ale comunicării la elementele ale comunicării directe ca gesturi, posturi sau mimică (Dancu, 1999). Deci, în diferitele secvențe/verigi ale activităților sportive recreative organizate, se întâlnesc următoarele forme specifice ale comunicării: limbaj exprimat prin cuvinte (comenzi asociate cu acțiuni specifice în momente variate ale organizării, descrierea terminologică a exercițiilor

care compun complexe de dezvoltare fizică, timpul sau numărul din timpul exercițiilor, etc), postura și limbajul corpului (postura controlată, limbajul corpului antrenorului atunci când transmite comenzi specifice la momentul de organizare a colectivului, poziția inițială în complexe de exerciții specifice de dezvoltare fizică, poziția corporală specifică pentru executarea mișcărilor integrate în complexe de dezvoltare fizică etc.), mimica (mimica specifică momentului când instructorul dă comenzi specifice, asociată cu elemente ale posturii corpului și elemente paraverbale, acțiunea instructorului de corectare a mișcărilor de execuție, exprimarea efectului unor eforturi cu intensități crescute la practicanți etc.) gesturi (gesturi asociate cu poziția inițială în exercițiile complexelor de dezvoltare fizică, gesturile se pot referi la direcțiile de mișcare a complexelor de dezvoltare fizică, gesturile instructorului care acompaniază explicarea și demonstrarea mișcărilor, efectuate pentru a sublinia aspectele importante ale execuției etc.), mișcări (specifice secvenței activității, mișcări specifice diferitelor jocuri sportive, mișcări sau semne specifice arbitrajului care necesită gesturi specifice și care pot rezulta în deplasări și mișcări în diferite direcții la diferite jocuri sportive etc.).

Identificarea deficiențelor în procesul de comunicare, respectiv a factorilor care generează un impact negativ și care pot fi remediați pentru ca activitatea să fie eficientă, nu se poate face decât dacă se cunosc particularitățile comunicării în cadrul activității, deci cunoașterea particularităților comunicării în activitățile sportive recreative organizate contribuie la eficientizarea acestei activități.

Ca proces social, putem clasifica socializarea în trei categorii:

- Socializarea prin sport;
- Socializarea în sport;
- Socializarea în context sportive.

Socializarea prin sport se remarcă în cazul amatorilor, persoanelor care au ca interes comun un anumit sport, în special sportul de masă, sportul de întreținere, de loisir, cel cu caracter therapeutic etc. .

Socializarea în sport se referă la sportul de performanță, a cărei condiții este disciplina și regulile mai stricte. Această socializare are nevoie de membrii cu norme, valori, interese și deprinderi comune, care pot aduce echipei performanțele dorite.

Socializarea în context sportiv reprezintă modalitățile prin care oamenii care participă în calitate de suporteri sau spectatori, au ocazia de a socializa și dezvolta relații.

Pentru a demonstra cele de mai sus putem da exemplu un studiu realizat de către Sopa, I. S., Pomohaci, M. în 2014 având scopul de a analiza impactul sportului competitiv asupra motivațiilor elevilor și nivelului de comunicare. Participarea în cadrul competițiilor de volei a studenților de la diferite programe de studiu este o modalitate de succes în reunirea și socializarea elevilor, pentru a se integra sociali cu alți studenți și a lega legături de prietenie.

În prima etapă, elevii au fost întrebați dacă în timpul activităților sportive dezvoltă prietenii noi, socializează și comunică eficient. Rezultatele ne-au arătat că mai mult de 88% dintre ei au răspuns afirmativ, 5% nu neapărat și doar 7% au răspuns negative. Din aceste rezultate, concluzionăm că pe parcursul competiției, participanții, chiar dacă nu se cunosc și au alte interese, au dezvoltat legături de prietenie, au socializat atât pe teren cât și în afara lui,

comunicarea fiind foarte eficientă. Totodată, acest studiu a mai demonstrat că activitățile sportive oferă o excelentă oportunitate de a socializa și a-ți crea noi legături de prietenie, ajută la îmbunătățirea aspectului fizic și psihic și ajută la menținerea unei stări de sănătate optime.

Bibliografie

1. Dancu, V. S., (1999). Comunicarea simbolică. Cluj-Napoca, Editura Dacia
2. Neagu N. (2007). Introducere în comunicarea socială, Ed. OIM, Iași
3. Piscupu-Dobrescu, R. (2018). „Constantin Brâncuși” University of Târgu-Jiu.
4. Sopa, I. S., Pomohaci, M. (2014a). Group Cohesion important factor in sports performance. Published in European Scientific Journal, Volume 10, No 26.
5. Sopa I. S., Pomohaci, M. (2014b). Developing Cohesion in Sport Group through socializing Means of Motor Activities. Published in: Medimond by Editografica, Bologna.

Istoricul coachingului în sport

Ioan Sabin SOPA (a)*

*Corresponding author

(a) University "Lucian Blaga", Faculty of Science, Department of Environment Science, Physics, Physical Education and Sport, Address: Str. Ion Rațiu, No. 5-7, Sibiu, sabin.sopa@ulbsibiu.ro

Rezumat

Coaching-ul este un domeniu emergent și în evoluție, complex și dinamic, care integrează substanța multor domenii conexe și gândirea inovatoare a marilor pionieri. Mulți antrenori nu înțeleg istoria bogată și eclectică a coaching-ului, considerând-o greșit ca a apărut în anii 1980 sau 90. De fapt, rădăcinile sale se întorc mult mai departe și exemple ale celor care au practicat o formă de coaching se întind în antichitate. Filozofii din est și antrenorii din probele atletice din antichitate au fost printre primii practicieni. În est, accentul antrenamentului fizic a fost prezent mai ales prin artele marțiale, mai degrabă decât atletismul.

Cuvinte cheie: coach-ul în sport, coachingul în sportul de performanță, istoricul coachingului.

1. Introducere

Coachingul poate fi urmărit până în Grecia antică, când luptătorii au fost instruiți în arta luptei, împreună cu multe alte discipline, care sunt similare cu evenimentele de la olimpiadele moderne de astăzi. Între al patrulea și al cincilea secol î.Hr., coachingul sau pregătirea sportivilor greci a fost un rezultat direct al sistemului de educație fizică și pregătirea specială pentru competiția olimpică (Mechikoff & Estes, 1999). În epoca romană, ex-gladiatori au acționat ca instructori și au oferit instruire în tehnicile de luptă și armele rolurilor de gladiator specifice (Watkins, 1997).

Prima referire la acest tip de relație de susținere apare într-un mit grecesc, așa cum se spune în Odiseea lui Homer. În această poveste, fiul lui Odiseu, Telemache, este susținut de un bătrân înțelept numit „Mentor”. Ulterior, cuvântul „mentor” a devenit asociat cu figura unui consilier înțelept și de încredere bazat pe acest personaj literar. Istoric, grecii antici au oferit sprijin dedicat sportivilor de elită. Cei mai promițători sportivi ar practica în gimnaziu, susținuți de foști campioni ai aceluiași sport. Trebuie remarcat faptul că nu au folosit termenul de „antrenor” pentru acest rol. Cu toate acestea, deși au folosit cuvântul „gimnaste” pentru a descrie acești foști campioni, acest lucru echivalează în mare măsură cu rolul antrenorului sportiv modern.

Se crede că cuvântul „antrenor” provine de la numele unui oraș din Ungaria (Koc, pronunțat „kotch”) care a construit căruțe în secolul al XV-lea. Tipul de vehicul ușor și rapid pe care l-au construit a devenit popular în toată Europa. Cuvântul englezesc „coach” se crede că derivă din cuvântul maghiar „kocsi” care înseamnă „din orașul Koc”. Se crede că antrenorii (și cuvântul „antrenor”) au fost folosiți în Anglia în secolul al XVI-lea.

Prima utilizare a cuvântului „coach” pentru a face referire la o persoană pare să fie într-un context academic, la Universitatea din Oxford în anii 1830 (dicționar online de etimologie). În acest caz, cuvântul „coach” a fost folosit pentru a se referi la un tutore care a susținut un student cu activitatea sa academică. Se crede că a fost folosit inițial în mod informal, ceea ce presupune că un tutore ar duce un elev de la punctul A (neștiind ce trebuie să știe pentru a trece un examen) până la punctul B (având cunoștințe bune ale materialului pentru a trece un examen) - ca un autocar (sau o trăsură) care ar duce, de asemenea, oamenii din punctul A la punctul B.

Coaching-ul a fost centrat pentru performanța sportivă de elită de generații întregi. Anul 1861 este prima dată când cuvântul „coaching” poate fi identificat ca fiind folosit în sens athletic. Începând cu anii 1860, coach-ul a fost folosit în contextul sportiv din Anglia, coach-ul sportiv susținând sportivii pentru a excela în domeniile alese. Coaching-ul sportiv s-a dezvoltat rapid și semnificativ într-un domeniu profesionist (Day & Carpenter, 2016). În zilele noastre, aproape fiecare echipă de sport are un coach - și fiecare atlet de elită este susținut pentru a atinge mărimea de către un coach dedicat.

Coaching-ul este un domeniu emergent și în evoluție, complex și dinamic, care integrează substanța multor domenii conexe și gândirea inovatoare a marilor pionieri. Mulți antrenori nu înțeleg istoria bogată și eclectică a coaching-ului, considerând-o greșit ca a apărut în anii 1980 sau 90. De fapt, rădăcinile sale se întorc mult mai departe și exemple ale celor care au practicat o formă de coaching se întind în antichitate. Filozofii din est și antrenorii din probele atletice din antichitate au fost printre primii practicieni. În est, accentul antrenamentului fizic a fost prezent mai ales prin artele marțiale, mai degrabă decât atletismul. În Occident, imaginile surprinse pe amforele Greciei antice oferă dovezi că antrenorii din domeniul atletismului au jucat un rol în cultura occidentală de aproape trei milenii. La fel ca omologii lor din sportul modern de azi, antrenorii greci antici (sportivi formatori înșiși) au ajutat concurenții din zilele lor să obțină excelență personală. La psihologia umanistă și transpersonală în anii '60, prin mișcarea potențialului uman din anii '70, și în sălile de afaceri din anii '80 antrenamentul a evoluat în timp ce sfidează toate încercările de definiție și conținut. Consilieri, terapeuți și psihologi organizaționali au fost „consilieri” executivi folosind practici care sunt similare cu antrenorul. Coaching de vânzări axat pe modul de a fi un agent de vânzări mai bun. Au apărut articole sporadice despre coaching, îmbunătățirea performanței și dezvoltarea managementului.

În anii 1980, Timothy Gallwey Inner Game a prezentat o abordare a sporturilor adaptate afacerilor și a numit-o „coaching”. Primele companii care furnizează servicii individuale și servicii de coaching pentru afaceri au fost fondate în Marea Britanie și Statele Unite. Consultanța psihologică începe mai întâi să furnizeze servicii numite „coaching executiv”. Antrenorii sportivi și oamenii de afaceri au identificat principii comune de coaching la nivel de discipline. Primele școli de pregătire au fost înființate pentru a oferi instruire pentru antrenori persoanelor fizice și de afaceri din Statele Unite și Europa. Coaching-ul a fost introdus în afaceri în țările de limbă germană. Literatura de coaching extinsă cu cercetare doctorală și 29 de articole academice. Cinci cărți au fost publicate de către supervizori pentru a îmbunătăți performanța.

Școli / programe de pregătire specifice pentru antrenori au crescut de la două la opt în 1995, la 164 în 2004. Asociațiile de antrenori profesioniști au crescut de la 0 în 1990 la 12 în 2004. Conferințele anuale de antrenori au crescut de la 0 în 1994 la 16 în 2003. Consiliere în Statele Unite psihologii au publicat trei reviste cu probleme speciale despre antrenorul executiv. Pregătirea virtuală cu teleclass a susținut răspândirea globală a coaching-ului. Au fost create primele misiuni interne de coaching în companii. Șaptezeci și nouă de cărți de coaching au fost publicate în anii 1990, cu 62% în 1998-1999.

Șase publicații de coaching revizuite de la egal la început au început în 2001 sau mai târziu în sprijinul instruirii bazate pe dovezi. Psihologia antrenorului (identificată ca distinctă în anul 2000) au fost create grupuri de interes special în organizațiile de psihologie din Regatul Unit și Australia.

153 de cărți de coaching au fost publicate 2000 până în 2004; 132 de articole de coaching publicate în reviste de afaceri și psihologice. Cultura de coaching a devenit un termen comun în afaceri. Publicațiile din industria autocarelor au crescut de la zero în 2000 la patru în 2004. Călătoria a apărut în perioada postmodernă a sfârșitului secolului XX, născut

dintr-un mediu socioeconomic în schimbare rapidă și hrănit de disciplinele de bază ale psihologiei, afacerilor, sportului și educației adulților.

Psihologia a furnizat multe dintre teoriile esențiale, precum și un set de instrumente practice pentru disciplina emergentă a coaching-ului. Afacerea a oferit primele teatre de operare, un câmp fertil pentru aplicarea, creșterea și difuzarea antrenorului. Sectorul de afaceri a avut, de asemenea, instrumente și teorii consacrate, inclusiv cele care s-au concentrat pe individ și cele care s-au concentrat pe organizație. Antrenamentul individual a fost practicat în anii '80 în spatele ușilor închise, ca o formă de consiliere la locul de muncă, axată pe problemele de personal care afectau întreaga afacere și era disponibil numai pentru directori. Mișcarea antrenorului în managementul nivelului mediu a oferit antrenorului cea mai mare oportunitate timpurie de creștere. Cei care au lucrat în consultanță pentru dezvoltarea organizației și management, au fost de asemenea bine poziționați pentru a-și extinde eforturile. În sectorul de afaceri, ajutorul oferit persoanelor și organizațiilor s-a concentrat diferit - îmbunătățind linia de jos. Obiectivul de rezultat al coaching-ului de afaceri a subliniat valorile ca o demonstrație critică și o justificare a valorii coaching-ului. Acum, aproximativ 20 de ani mai târziu, putem beneficia de perspectiva pe care am obținut-o în istoria scurtă, dar explozivă a antrenorului. Antrenamentul a ieșit dintr-o intersecție de oameni, discipline și factori socioeconomi. Nu a fost doar întâmplare; a apărut prin legături. Mulți influenți-cheie și antrenori timpurii s-au cunoscut, deși au trăit în diferite țări și au lucrat în domenii diferite. Diferite grupuri au spus „noi am fost primii” și acest lucru nu este adevărat. Antrenamentul a pornit simultan din surse independente și locurile de naștere și s-a răspândit printr-o serie complexă de relații, alimentate de o serie de întâlniri interdependente, renunțate. Cifrele cheie ale acestor întâlniri, cu mult timp înainte de progresele tehnologice, au făcut ca această interacțiune să fie mult mai ușoară, conectate prin conferințe față în față, ateliere și forumuri.

Lumea afacerilor a fost mereu interesată de posibilitatea îmbunătățirii performanței umane. Uneori, în istoria sa, a fost atras în special să exploreze modul de îmbunătățire a performanței umane prin psihologie. Între anii 1940 și 1960, unele organizații le-au oferit angajaților lor seniori consiliere, oferită de psihologi ocupaționali sau organizaționali. Aceste intervenții au fost concepute pentru a sprijini directorii să depășească barierele și să exceleze în munca lor.

Coachingul și instruirea sportivă au o tradiție îndelungată și istorică, extinzându-se până la vechii greci și romani. Știm, de exemplu, că antrenorii erau angajați de municipalitățile grecești timpurii și supravegheați de oficiali publici numiți „gymnasiarchs”, pentru misiunea de a-i învăța pe tineri să concureze în diferite forme de atletism. Deși sunt laudați și stimați, acești antrenori puteau fi în poziții de comandă. O vază greacă notabilă înfățișează un antrenor (sau instructor) care flutură doi pankratiaste (sportivii care au efectuat o formă antică de luptă populară la începutul Jocurilor Olimpice) pentru a se saluta reciproc în față înainte de luptă.

Acum, multe secole mai târziu, antrenorii continuă să fie populari și bine priviți, iar mulți continuă să aibă reputație ca și maeștri de sarcină exigente (deși niciunul nu abandonează activitatea sportivă). Unii își desfășoară activitatea în cadrul gimnaziilor alții în cluburile sportive școlare; alții lucrează în domeniul colegilor și universităților. Unii antrenori câștigă foarte puțin; alții câștigă milioane. Indiferent de faimă sau avere, antrenarea și instruirea sportivă pot fi o carieră fascinantă și plină de satisfacții.

În Marea Britanie medievală, antrenamentul la tir cu arcul a fost obligatoriu, iar edictele guvernamentale, cum ar fi interdicția Regelui Eduard la sporturi duminică, au fost concepute pentru a se asigura că oamenii săi practică tir cu arcul (Hickman, 2008). Instrucțiunea formală (coachingul) a fost oferită și în mod tradițional, formarea a început la

vârsta de șapte ani. McNab (citată în 1990 în Lyle, 2002) descrie modul în care antrenamentul s-a dezvoltat de la pregătirea sporadică a boxerilor și alergătorilor din anii 1800 până la antrenorii timpurii ai sporturilor de echipă din școlile publice, care erau în general foști sportivi universitari care s-au mutat în predare.

În general, așa a rămas dezvoltarea coaching-ului în perioada secolului XIX până la începutul secolului XX. În anii 1930, s-a realizat că alte țări începeau să implementeze structuri de coaching, iar cursurile de coaching în Marea Britanie au început să apară încă din acel moment în fotbal, când Stanley Rous a dezvoltat primul curs oficial de coaching care va fi condus de personalul FA (Barber, 2008). Cu toate acestea, până în anii 1940, concepția s-a schimbat în dezvoltarea antrenorului. Abia în anii '50 a început să apară educația de antrenor la nivel național (Lyle, 2002).

Cricket-ul și-a dezvoltat primul curs de coaching în 1952 (Matthews, 2008), iar în 1956, Asociația Națională a Antrenorilor de Tir cu Arcul a dezvoltat calificări de antrenor (Hodkinson, 2008). Pe la jumătatea secolului XX, o relație puternică a evoluat între profesorul de EFS și antrenorul sportiv (Lyle, 2002). Această relație a dus parțial la coachingul sportiv ca fiind o extensie a rolului profesorilor de educație fizică în școli, care erau responsabili de predare a sportului în școli și a susținerii sportului și a sportivului în cadrul programelor și competițiilor după școală și în weekend. Cu toate acestea, acest lucru a început să se schimbe în ultimii ani și a existat o schimbare către furnizarea de coaching structurat într-o gamă de sporturi oferite de profesioniști de coaching și profesori de educație fizică și sport care participă la cursuri și antrenamente legate de coaching. Sport Anglia a inițiat o schemă numită Programul de sport școlar, care are ca scop creșterea nivelului de participare la sport în școlile primare și gimnaziale (Active Schools, 2008).

Antrenamentul pentru profesori face parte din Programul Școli Sport și a continuat să crească în forță. Peste 35.000 de cadre didactice au participat la cursuri pentru a-i ajuta să obțină abilități și să obțină calificări. O serie de sporturi și activități sunt incluse în program, iar în plus, sporturi pentru tinerii cu dizabilități, susțin cursuri de prim ajutor, competiție și arbitraj.

Programul Coaching for Teachers este conceput pentru a oferi profesorilor de școală abilitățile de care au nevoie pentru a desfășura activități sportive și cluburi în afara programului de școală (Active schools, 2008).

Recent, a avut loc o altă schimbare majoră către cursurile de premiere pentru antrenori, fiind asigurată calitatea, alinierea calificărilor de coaching cu un organism de atribuire, educația antrenorilor, importanța de a avea calificări adecvate și dezvoltarea profesională continuă. Aceste ultime evoluții au adus contribuții semnificative la standardul de coaching în Marea Britanie. Antrenorii devin acum mai informați și îmbracă o serie de concepte (adică știința sportului) pentru a-și dezvolta și mai mult baza de cunoștințe.

Coaching-ul reprezintă o sinteză a diferitelor principii, metode, teorii și tehnici de succes preluate din psihologie, management, dezvoltare personală și sportul de performanță. Să înțelegem, să definim și să apelăm la o nevoie umană fundamentală universală, aceea de autoactualizare (treapta cea mai înaltă a piramidei lui Maslow, piramida trebuințelor/necesităților/priorităților umane). Prin coaching avem să ne definim rolul în viață ("cunoaște-te pe tine însuși!") și a ne îndeplini destinul prin identificarea și atingerea obiectivelor importante. Atingerea echilibrului în viața agitată, a noului mileniu și capacitatea de ne bucura de fiecare moment al existenței noastre. Managementul echipei: coach-ul participă la constituirea, recrutarea, pregătirea fizică, și tactică, animarea și gestionarea ei zilnică. Responsabilizare și conștientizare în cadrul echipei două concepte fundamentale în coaching alături de construirea încrederii în sine.

Bibliografie

1. Abraham, A. and Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59–79.
2. Active Schools (2008). *Coaching for teachers*.
3. Cushion, C. J. (2006). *Mentoring: Harnessing the power of experience*. In R. Jones (ed.). *The Sports Coach as Educator: Reconceptualizing Sports Coaching*. Routledge, Oxford.
4. Jones, R. I. (2006). *The Sports Coach as an Educator*. Routledge, London.
5. Lee, M. (1993). *Coaching Children in Sport: Principles and Practice*. Taylor & Francis, London.
6. Lyle, J. (2002). *Sports Concepts: A Framework for Coaches' Behaviour*. Routledge, London.
7. Lyle, J. (1999). Coaches' decision making. In: N. Cross and J. Lyle (eds). *The Coaching Process: Principles and Practice for Sport* (pp. 210–32). Butterworth-Heinemann, Oxford.
8. Lyle, J. (2002). *Sports Concepts: A Framework for Coaches' Behaviour*. Routledge, London.
9. Lyle, J. (2007). A review of the research evidence for the impact of coach education. *International of Sports Science and Coaching*, 1(1), 19–36.
10. McCurdy, D. (2006) cited in Plum, B. (2006). Medical considerations when identifying talent. *Coaching and Sport Science Review*, 39, 6.
11. McMorris, T. and Hale, T. (2006). *Coaching Science: Theory into Practice*. Wiley & Sons, Chichester.
12. Nash, C. (2003). Development of a mentoring system within coaching practice. *Journal of Hospital, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2(2), 39–47.
13. North, J. (2009). *The Coaching Workforce 2009–2016*. Sports Coach UK, Leeds.
14. Potrac, P., Jones, R. L., Cassidy, T. (2009). *Understanding Sports Coaching: The Social, Cultural and Pedagogical Foundations of Coaching Practice*. Sociology of sports coaching.
15. Scarth, M., Foreman, G., Parsons, J. and Cruice, E. (2008). *Raising the Quality of Coaching: The UK Coaching Framework*. 3rd UK Coaching Summit, Coventry, 22–3 April.
16. Stafford, I. (2005). *Coaching for Long-term Athlete Development: To Improve Participation and Performance in Sport*. Coachwise/SportsCoachUK, Leeds.
17. Still, M. (2003). Why mentoring? *Faster, Higher, Stronger*, 18, 6.

Proiectarea didactică în Educație fizică și sport

Ioan Sabin SOPA (a)*

*Corresponding author

(a) University “Lucian Blaga”, Faculty of Science, Department of Environment Science, Physics, Physical Education and Sport, Address: Str. Ion Rațiu, No. 5-7, Sibiu, sabin.sopa@ulbsibiu.ro

Rezumat

Acest demers didactic a fost denumit în Teoria și Metodica Educației Fizice și Sportului, o perioadă lungă de timp, „Planificare în educație fizică și sport”. Apoi a fost utilizat termenul de „Proiectare” sinonim cu cel de planificare. La educație fizică și sport, planificarea este o activitate cu grad ridicat de complexitate, determinat de multitudinea de variabile: perioada de timp, concepția de tip cibernetic: algoritmi, modelare, intrări în sistem, ieșiri din sistem, feed-back, etc., natura componentelor; locul de desfășurare, componența grupurilor/claselor de subiecți după criteriul sexului, componența grupurilor/claselor de subiecții după criteriul nivelului de pregătire fizică și motrică

Cuvinte cheie: procesul de proiectare didactică, lecția de educație fizică și sport, planificare în sport.

1. Introducere

Activitatea de proiectare (planificare) didactică este un proces complex de importanță vitală în realizarea obiectivelor generale ale educației fizice (obiective „cadru”). Scopul acestei activități este acela de a crea condiții pentru parcurgerea sistematică a conținuturilor și realizarea la un nivel calitativ ridicat a obiectivelor de referință – a componentelor modelului de educație fizică al elevului aflat pe diferite trepte în cadrul învățământului școlar.

Conceptul curricular pe care se fundamentează activitatea de proiectare didactică, presupune interacțiunea obiectivelor, activităților de învățare (elemente de tehnologie didactică), conținuturilor (obiective instructiv-educative) și sistemului de evaluare (S.N.Ș.E.).

Planul cadru de învățământ – document oficial – general valabil, programează disciplinele de învățământ încadrate în arii curriculare și încarcătura acestora în programul săptămânal al elevului tinzând spre decongestionarea acestuia.

El programează lecții obligatorii, la nivel de curriculum nucleu dar și de posibilități de creștere a acestora – numeric – la decizia liceului. Este prevăzută posibilitatea programării unui număr limitat de ore opționale sau ore în regim extracurricular.

Astfel, se largesc posibilitățile de opțiune pentru trasee individuale în pregătirea din liceu.

Planificarea procesului didactic solicită următoarele operațiuni:

- Stabilirea modelului operațional (tehnologic).
- Programarea conținuturilor.
- Elaborarea (adoptarea) sistemului de evaluare.

Profesorului îi revine obligația programării conținuturilor conform condițiilor complexe, specifice, astfel că, indiferent de acestea, să conducă la îndeplinirea parametrilor modelului de educație fizică al elevului.

Sistemul de evaluare este, de asemenea, realizat ca document oficial, general valabil – de parte de a fi simplu și operațional – dar aplicarea acestuia implică elevii (opțiunile acestora) și cadrele didactice (oferta catedrelor).

Cerințele generale ale proiectării didactice trebuie să respecte următoarele:**a) Conținutul programat este concordant cu programa de studii**

Programa de studii este un document oficial general valabil pe teritoriul național. Se aplică însă în funcție de diversitatea condițiilor concrete.

Caracteristicile programei de studii:

- Concepția este originală, coerentă, iar conținutul poate fi aplicat în condiții diverse de ordin material, climatic, geografic etc.

- Asigură cadrul instructiv-educativ unitar prin formularea de:

- Obiective cadru.
- Obiective de referință.
- Activități de învățare.
- Conținuturi detaliate pe obiective instructiv-educative (diferențiat pe nivel de

posibilități).

- Standarde de performanță.

- Reprezintă expresia unui sistem didactic continuu și gradat. Noțiunile sunt reluate pe un plan superior în sensul spiralei ascendente.

- Conținutul este eșalonat corespunzător volumului de ore afectat în planul de învățământ: 2 ore/săpt. cu posibilități de extindere pentru programe de 3 ore/săpt. (în programa de la liceu conținuturile pentru extindere sunt marcate cu asterisc).

- Conținutul opțional al programei de la liceu prevede posibilitatea programării unor discipline sportive alternative: jocuri sportive, gimnastică, ramuri de sezon etc., în funcție de condițiile locale.

- Programa pentru ciclul liceal realizează o anumită diferențiere pe sexe, cantitativă sau calitativă.

- Realizează orientările prioritare ale educației fizice în liceu:

- funcția formativă și igienică a educației fizice;
- perfecționarea capacității motrice a elevilor;
- accent pe aplicativitatea elementelor de conținut;
- formarea deprinderilor și capacităților de practicare a probelor sau ramurilor

sportive;

- accentuarea relației educație fizică-sport.

b) Adaptarea conținutului programat la particularitățile biomotrice ale elevilor.

Pentru a realiza o proiectare eficientă a conținuturilor, în vederea parcurgerii sistematice a acestora, se impune cunoașterea temeinică a particularităților elevilor ca beneficiari ai procesului de programare.

Profesorul inițiază investigații complexe asupra elevilor săi și alcătuiește „profilul clasei”. Pe această bază selecționează sistemele de acționare corespunzătoare și pe care le dozează în concordanță cu potențialul elevilor.

c) Valorificarea condițiilor materiale.

Se abordează acele conținuturi și tehnologii care beneficiază de condiții materiale bune, asigurând astfel calitate superioară derulării procesului didactic la această disciplină.

Obiectivele pot fi realizate și cu mijloace materiale restrânse sau improvizate, dar, pe cât posibil, dorim eliminarea unor astfel de situații. Se adoptă conținuturi realizabile în condiții concrete.

d) *Adaptarea conținutului la specificul climei și zonei geografice.*

Lecțiile de educație fizică trebuie să se desfășoare pe cât posibil în aer liber pentru a beneficia de influențele benefice ale factorilor de mediu.

Cunoscând însă evoluția climei din zona în care se află liceul, se pot programa conținuturi adecvate în aer liber sau în interior. În perioada de iarnă, se pot adopta sporturi de sezon sau sisteme de acționare dozate corespunzător.

Structura anului școlar pe două semestre presupune traversarea anotimpurilor, astfel că se programează în mod necesar sisteme de acționare în aer liber sau la interior. Se ține seama de datele (variabile) ale începerii anului școlar, poziția vacanțelor, mărimea lor, lucru ce etapează programarea.

Zona geografică poate dispune de condiții de relief sau vegetație care pot constitui mijloace materiale speciale, exploatabile în vederea îndeplinirii obiectivelor educației fizice.

e) *Concordanța cu opțiunile elevilor (privind practicarea unor probe sau ramuri sportive).*

Practicarea unor ramuri sportive la opțiunea elevilor asigură un nivel sporit de interes și participare din partea acestora. Se poate adopta o anumită pondere a opțiunilor elevilor, urmare a ofertei profesorului.

f) *Respectarea tradițiilor existente în liceu.*

Tradițiile constituie premise favorabile exersării unor anumite ramuri sportive. Tradițiile sunt generate de specializarea profesorului, baza materială, opțiunile elevilor.

g) *Programarea conținutului în sisteme de lecții.*

Se motivează prin particularitățile metodice ale formării deprinderilor motrice, necesitatea respectării principiilor didactice. Un sistem de lecții (3-12 lecții sau mai multe), poate rezolva o temă, lecțiile componente având scopuri didactice diferite. Dificultatea temei determină mărimea sistemului de lecții care o poate rezolva. Un sistem de lecții dispune de obiective-conținut-sisteme de acționare-sistem de evaluare.

Documentele de proiectare ale profesorului de educație fizică și sport

Sistemul proiectării conținuturilor (unități de învățare) realizează o succesiune progresivă cu scopul îndeplinirii integrale a obiectivelor cadru corespunzătoare.

Profesorul concepe acest sistem de proiectare după însușirea conținutului programei de Educație fizică, accentuând cunoașterea obiectivelor (de diferite niveluri: generale, cadru, de referință), acestea reprezentând țeluri cărora se subordonează întreaga activitate a elevilor și profesorilor. Au în vedere, de asemenea, cerințele generale ale planificării, astfel reușind să adapteze programa de studii la multitudinea de condiții particulare, concrete, în care se desfășoară activitatea.

Față de condițiile actuale din liceele noastre și în ideea realizării trecerii la noile exigențe ale curriculumului național, recomandăm următoarele documente pentru educație fizică din trunchiul comun (două sau trei ore săptămânal):

1. Distribuirea numărului de lecții pe unități de învățare, în planul tematic anual;
2. Plan anual de eșalonare a unităților de învățare (plan tematic anual, eșalonarea ciclurilor tematice – sisteme de lecții);
3. Plan calendaristic semestrial;
4. Proiectarea unităților de învățare;
5. Proiect didactic (proiect de tehnologie didactică, plan de lecție).

În situația adoptării de lecții prin curriculum la decizia liceului (ore opționale) este necesară realizarea unei proiectări specifice ca și în cazul organizării ansamblului sportiv (pe ramură sportivă).

Activitatea unui profesor se desfășoară în trei planuri distincte:

- planul intelectual → concretizat în realizarea unor operații de proiectare – elaborare a activităților și a materialelor de învățat;
- planul practic-realizator → cel al interacțiunii nemijlocite cu elevii în desfășurarea activităților de învățare proiectate;
- planul teoretico-evaluativ → al analizei critice asupra a ceea ce s-a înfăptuit și a direcțiilor de perfecționare în viitor a activității desfășurate cu elevii. (aceste planuri se întrepătrund)

Specificul activității de proiectare este una de anticipare a desfășurării activităților instructiv-educative care vor fi întreprinse. Ea este impusă în special de principiul praxiologic care enunță că: ”o activitate eficientă este condiționată, înainte de toate, de o temeinică pregătire a ei”. A pregăti o activitate înseamnă a prevedea desfășurarea procesului, atunci când dispunem de informațiile necesare, iar pe această bază a „prefigura posibilul acțional”, a elabora un proiect, un plan, în vederea rezolvării unei probleme, aceasta având semnificația unei ipoteze”.

Analiza naturii activității de proiectare didactică trebuie să pună în evidență:

1. specificul problemei → care constă aproape exclusiv în probleme de anticipare comportamentală;
2. specificul operațiilor mintale implicate → proiectarea didactică solicită capacitățile divergente ale gândirii, întrucât principala problemă cu care se confruntă profesorul este aceea de a pregăti o diversitate de căi (modalități) prin care – ținând seama de caracteristicile individuale ale elevilor săi – va putea interveni pentru a-i ajuta să realizeze un anumit obiectiv instructiv-educativ (profesorul trebuie să aibă pregătite din vreme alternative de intervenție pedagogice);
3. natura rezultatelor vizate → „specificul produsului” activității de proiectare didactică se concretizează în realizarea unor predicții știindu-se, în acest context, că nu întotdeauna există o corespondență perfectă între planul mental inițial al acțiunii și concretizarea lui în activitatea desfășurată în clasă.

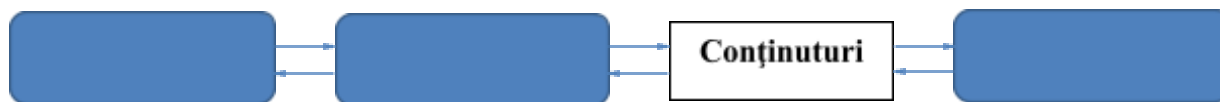


Figura Nr. 1. Structura obiectivelor

b) Planificarea anuală și calendaristică a unităților de învățare

Timul disponibil într-un an de studiu pentru realizarea cu elevii a obiectivelor de referință este limitat, prin numărul de ore prevăzute în planul-cadru de învățământ la disciplina de studiu respectivă. Profesorul are datoria să utilizeze această resursă a timpului cu maximum de eficiență. În plus, există o logică pedagogică a formării diferitelor capacități specificate de programă prin aceste obiective. Profesorul va trebui să se gândească la ordinea în care va propune elevilor săi activitățile de învățare necesare atingerii fiecărui obiectiv și la timpul de care elevii săi au nevoie pentru a-și forma capacitățile vizate.

În realizarea documentelor de planificare, se recomandă ca profesorii să parcurgă următoarele etape:

1. realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință și conținuturi;
2. împărțirea în unități de învățare;
3. stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare;
4. alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință și conținuturile vizate.

Bibliografie

1. Balint, L. (2003). *Didactica generală a educației fizice și sportului*. Editura Universității Transilvania din Brașov, ISBN: 973-635-170-x, Brașov.
2. Balint, L., Mijaică, R. (2013). *Educație fizică școlară -Coordonate teoretico-metodice ale activității de predare învățare –ciclul primar de învățământ*. Editura Universității Transilvania din Brașov, ISBN: 978-606-19-0297-2, Brașov.
3. Barbu, S., Dinescu, R., Minulescu, G. C. (2005). *Altius, fortius, citius! Suport metodic pentru orele de educație fizică la ciclul primar*. Editura Carminis, Pitești.
4. Bădicu, G. (2009). *Stiluri de predare – învățare utilizate în lecția de educație fizică și sportivă (studiu comparativ – ciclurile de învățământ primar și liceal)*. Internațional Scientific Conference, Brașov.
5. Cătaneanu, S., Cojocaru, N. (2002). *Metodica predării educației fizice și sportului în ciclul primar*. Editura "Gheorghe Alexandru", Craiova.
6. Cerghit, I. (1983). *Perfecționarea lecției în școala modernă*. Editura Didactică și pedagogică.
7. Cristea, S. (1996). *Pedagogia generală. Managementul educației*. Editura Didactică și pedagogică, București.
8. Cârstea, G. (2003). *Programarea și planificarea în educație fizică și sportivă școlară*. Editura Universul, București.
9. Cârstea, G. (2000). *Teoria și metodică educației fizice și sportului*. Ed. AN-DA, București.
10. Colibaba, E. D. (2007). *Praxiologie și proiectare curriculară în educație fizică și sport*. Editura Universitaria, Craiova.
11. Colibaba, E. D., Bota I. (1998). *Jocuri sportive –teorie și metodică*. Ed. Aldin, București.
12. Dragomir, P., Scarlat, E. (2004). *Educație fizică școlară: repere noi –mutații necesare*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
13. Dumitrescu, R. (2013). *Didactica educației fizice și psihomotorii*. Editura Universității din București, București.
14. Ionescu, M., Ion, R. (1995). *Didactica modernă*. Editura Dacia.

Conceptualizarea procesului de coaching in sportul de performanță

Ioan Sabin SOPA (a)*

*Corresponding author

(a) University "Lucian Blaga", Faculty of Science, Department of Environment Science, Physics, Physical Education and Sport, Address: Str. Ion Rațiu, No. 5-7, Sibiu, sabin.sopa@ulbsibiu.ro

Rezumat

Coaching-ul reprezintă o sinteză a diferitelor principii, metode, teorii și tehnici de succes preluate din psihologie, management, dezvoltare personală și sportul de performanță. Să înțelegem, să definim și să apelăm la o nevoie umană fundamentală universală, aceea de autoactualizare (treapta cea mai înaltă a piramidei lui Maslow, piramida trebuințelor/necesităților/priorităților umane). Prin coaching avem să ne definim rolul în viață ("cunoaște-te pe tine însuși!") și a ne îndeplini destinul prin identificarea și atingerea obiectivelor importante. Atingerea echilibrului în viața agitată, a noului mileniu și capacitatea de ne bucura de fiecare moment al existenței noastre. Managementul echipei: coach-ul participă la constituirea, recrutarea, pregătirea fizică, și tactică, animarea și gestionarea ei zilnică. Responsabilizare și conștientizare în cadrul echipei două concepte fundamentale în coaching alături de construirea încrederii în sine.

Cuvinte cheie: antrenamentul sportiv, sportul de performanță, coachingul in sportul de performanta.

1. Introducere

După cum a subliniat Lyle (2002), procesul de antrenament poate fi considerat ca având o serie de scopuri, activități și intervenții cu scopul de a îmbunătăți performanțele echipelor și ale sportivilor. Deși secțiunea anterioară a prezentat câteva criterii largi care pot defini eficacitatea în domeniile de performanță și de participare, trebuie să subliniem că identificarea markerilor de antrenament de succes este o sarcină inerent dificilă datorită subiectivității procesului de antrenor, a variabilității rezultatelor sportive (de exemplu, performer dezvoltare și rezultate) și, desigur, durata care poate fi implicată înainte de eficacitatea procesului de coaching poate fi cu adevărat evaluată. De exemplu, „crearea” unui sportiv olimpic poate dura 12-16 ani, mai mulți antrenori contribuind la scara de performanță. Drept urmare, este de obicei mult mai bine să privim la calitatea procesului (ceea ce se realizează în funcție de criterii derivate logic) decât rezultatul sportivului. Într-adevăr, cei mai buni antrenori nu lucrează neapărat cu cei mai buni sportivi / echipe sau cu sportivi / echipe care par să aibă parte de cel mai bun timp. Din păcate, înainte de a fi recunoscut în mod obișnuit, literatura de coaching a fost dominată de o abordare comportamentală care avea ca scop dezvoltarea profilurilor de antrenori definitive (prin evaluarea antrenorilor de sportivi / echipe de succes), care ar putea fi apoi prescrise celor care învață meseria lor.

În acest fel, comportamentele de coaching expert au fost percepute a fi distincte, observabile, măsurabile, previzibile, controlabile și generalizabile. Cu toate acestea, după cum afirmă mulți cercetători în coaching (Cushion și colab., 2006; Nash și Collins, 2006; Nash și colab., 2012), această abordare comportamentală s-a bazat pe o presupunere defectuoasă că expertiza în coaching poate fi pur și simplu copiată și reprodușă. Concentrându-se pe cum arată (aparent) antrenorii buni, a trecut cu vederea și procesul real de antrenare (adică, cum funcționează antrenorii) și, chiar mai crucial, de ce au fost utilizate (și de ce nu) metode particulare.

Dintr-o perspectivă mai largă față de trăsăturile antrenorilor (aparent) eficienți față de procesul de coaching în sine, o serie de modele au fost dezvoltate pentru a defini și

operaționaliza eficacitatea antrenorului. În urma clasificărilor lui (Lyle, 2002) și Cushion și colab. (2006), aceste modele pot fi considerate fie „ale” fie „pentru” procesul de coaching.

Modelele de „antrenare” au fost de obicei dezvoltate prin revizuirea critică și integrarea teoriei și cercetării anterioare (Franks și colab., 1986; Fairs, 1987; Sherman și colab., 1997; Lyle, 2002). Cu toate acestea, în revizuirea literaturii de coaching, Cushion și colab. (2006) au susținut că aceste modele sunt excesiv de simpliste și adesea nu reușesc să țină seama de caracteristicile de bază ale practicii eficiente. Mai precis, cu accentul lor principal pe structura și funcția secvențială a procesului de coaching (adică „faceți acest lucru, apoi asta, apoi acest lucru”), dimensiuni sociale importante, cum ar fi calitatea interacțiunilor antrenor-performer, au fost trecute cu vederea sau reduse (Borrie, 1996; Jones și colab., 1997). În cele din urmă, așa cum au arătat diverși autori în coaching (de exemplu, Abraham și Collins, 2011) și știința sportului (de exemplu, Martindale și Collins, 2010), complexitatea mediului de antrenare sugerează un beneficiu mai mare de la o atenție asupra „motivului” procesului de coaching.

În ceea ce privește modelele de coaching și, în contrast cu cele „pentru”, acestea au fost dezvoltate prin evaluarea antrenorilor experți / de succes, dar nu au fost evaluate cu atenție în raport cu ideile teoretice consacrate. Mai precis, Cushion și colab. (2006) a susținut că munca în acest domeniu - în ciuda adoptării unei abordări mai holistice - a poziționat coachingul ca un proces în mare măsură implicit și necontestat (de exemplu, Côté et al., 1995a, 1995b; McClean și Chelladurai, 1995; d'Arrippe-Longueville și colab., 1998). Într-adevăr, deși complexitatea și contextul primesc o recunoaștere mai mare, aceste modele prezintă în continuare coaching-ul ca o activitate unidirecțională în care artiștii sunt destinatarii pasivi ai cunoștințelor și direcției antrenorului.

Pentru a rezolva aceste neajunsuri în modelele pentru și de coaching, Abraham et al. (2006) a luat terenul de bază pentru a dezvolta un model „de” coaching, care a fost apoi evaluat de antrenorii experți (care ar putea să comenteze înfățișarea lui „de” coaching).

În loc să încerce să prescrie „Proceduri ideale” sau să reprezinte toți factorii care interacționează, modelul rezultat se bazează în schimb pe cunoștințele care stau la baza eficienței. Mai precis, Abraham și colab. au identificat că excelența în coaching necesită cunoștințe extinse despre:

1. sportivi (performerii) (adică, printr-o înțelegere a disciplinelor științifice, cum ar fi psihologia sportului, biomecanica, nutriția, controlul motor etc.).
2. tehnicile și tactica sportului specific
3. principiile pedagogice (adică, sistemele și procesele de învățare și dezvoltare a performențelor)

Prin încurajarea antrenorilor să ia în considerare în mod explicit și simultan sportivul / echipa, sportul și mediul de învățare în situații de practică, acest model a promovat o abordare mai holistică a coaching-ului care a trecut dincolo de proiectarea și livrarea exercițiilor. Într-adevăr, prin luarea în considerare a acestor trei domenii în tandem, acest model promovează o abordare „primă-lată” a soluționării problemelor și generarea de soluții „cele mai potrivite”. În cadrul acestei conceptualizări, procesul de coaching este, prin urmare, descris ca o serie continuă de decizii bazate pe obiective.

Deși este utilă pentru promovarea unei concentrări pe cunoașterea și luarea deciziilor antrenorului, mai degrabă decât pe caracteristicile și comportamentele personalității „prototipice”, s-au adunat dovezi care sugerează că modelul lui Abraham și alții (2006) încă nu reflectă pe deplin natura multidimensională a antrenorului (Abraham și Collins, 2011). În plus, Cushion și colab. (2006) au descris provocările modelelor de coaching care s-au concentrat doar pe pedagogie:

Contextul de coaching este mai mult decât un cadru dominat individual și un loc în care elevii „pot dobândi” pur și simplu abilități sportive. De asemenea, se dublează adesea ca loc de muncă interactiv, în consecință, este integrat cu egouri concurente, ierarhii, constrângeri și oportunități și este, la propriu, un sistem social complex, multifacetic și cu o gamă largă. (p. 90)

Acest citat se referă și la ideile de coaching direct și indirect, introduse mai devreme în capitol. În mod similar, dar cu o atenție specială asupra politicii, precum și a factorilor sociali, Potrac și Jones (2009) au susținut în continuare că coachingul este „la fel de mult despre o negociere personală atentă, orchestrare și manipulare, cât despre îmbunătățirea performanței indivizilor sau a echipei.” (P. 566). Pe baza acestor afirmații, cercetătorii sociali și politici au susținut că complexitatea mediului înseamnă că modelarea corectă a procesului de coaching nu este nici viabilă, nici de dorit. În plus, Thompson (2013) a afirmat că „contextul [social] nu este doar un fundal de acțiune pasiv. Mai degrabă, acționează ambele forme și este modelat de context, determinând ambele determinări reciproce” (p. 13). În special, importanța contextului social este subliniată și de multe teorii ale conducerii prezentate în această carte (de exemplu, modelul multidimensional; teoria contingenței), unde se pune un accent mai mare asupra modului în care acțiunile sunt livrate și nu a acțiunilor.

Revenind la o perspectivă a cunoașterii, cercetările care subliniază importanța contextelor sociale și politice (și susține că procesul de coaching nu poate fi modelat cu exactitate) ridică sugestia că un antrenament eficient poate fi condus de „sentimentul lăuntric” și instinct; sau cunoaștere tacită. Cunoașterea tacită este considerată a fi cea dobândită implicit prin experiențele de zi cu zi (adică, antrenorul nu este conștient de faptul că l-au dobândit) și este dificil de articulat după ce a fost aplicat (adică, antrenorii nu sunt adesea conștienți de conștient de ce au acționat într-un anumit fel: „Tocmai am făcut-o!”) (Sternberg, 2003). Cu toate acestea, întrucât antrenorii experți s-au dovedit că dețin mai multe cunoștințe despre domeniul lor decât începătorii (sau cei care sunt mai puțin experți), o astfel de cunoaștere tacită și „automatitatea antrenorului” nu este produsul niciunui „cadou” înăscut, ci mai degrabă o cunoaștere declarativă detaliată. baza (adică, înțelegerea „Whys / Why not” of coaching). Într-adevăr, încă am întâlnit vreun antrenor expert care are puțină experiență anterioară de coaching sau care nu s-a reflectat continuu în această experiență și pe aceasta!

Așa cum a afirmat al doilea autor în lucrările anterioare, „multe dintre acțiunile antrenorului par instinctive, dar se bazează de fapt pe o interacțiune complexă de cunoaștere și memorie a situațiilor similare, accentuate de ani de experiență și reflecție” (Nash și Collins, 2006, p. 472).

Înțelegerea și îmbunătățirea eficienței antrenorului prin judecata profesională și luarea deciziilor (PJDM) având în vedere mediile dinamice și complexe în care antrenorii trebuie să lucreze, precum și nevoia de a evalua, manipula și răspunde la contexte evolutive și unice, coachingul expert va fi, prin urmare, susținut de o abordare PJDM atât pentru dezvoltarea personală (în mare parte indirectă) cât și pentru performanță (în mare parte direct) factori. PJDM reflectă alegerile și lanțurile de luare a deciziilor de către antrenori care se referă la evaluarea problemelor care necesită atenție, identificarea și evaluarea diferitelor soluții, selectarea cursurilor adecvate de acțiune și monitorizarea continuă și modificarea acestor cursuri de acțiune. Într-adevăr, întrucât coachingul este un proces de luare a deciziilor dependent de context care trebuie să se ocupe de situații și provocări „nuanțe de gri”, mai degrabă decât de „alb-negru”, accentul pe PJDM prezintă un traseu logic, constructiv și de impact pentru înțelegerea și îmbunătățirea eficienței antrenorului.

În mod semnificativ, această abordare nu neglijează și nu afectează elementele pedagogice, sociale și politice ale coaching-ului. În schimb, recunoaște că toate aceste fațete

joacă un rol esențial în modelarea procesului de coaching, dar într-un sistem integrat (nu izolat).

În acest mod, luarea deciziilor (și eficiența finală) a antrenorului necesită o analiză comună a principiilor pedagogice în raport cu contextul social și politic predominant (și anticipat).

Pentru a însuma abordările pedagogice, sociale și politice ale coaching-ului, Abraham și Collins (2011) prin urmare, au conturat un nou model pentru practicarea și cercetarea „șafodajului”. Figura 1 oferă o versiune simplificată a acestui model.

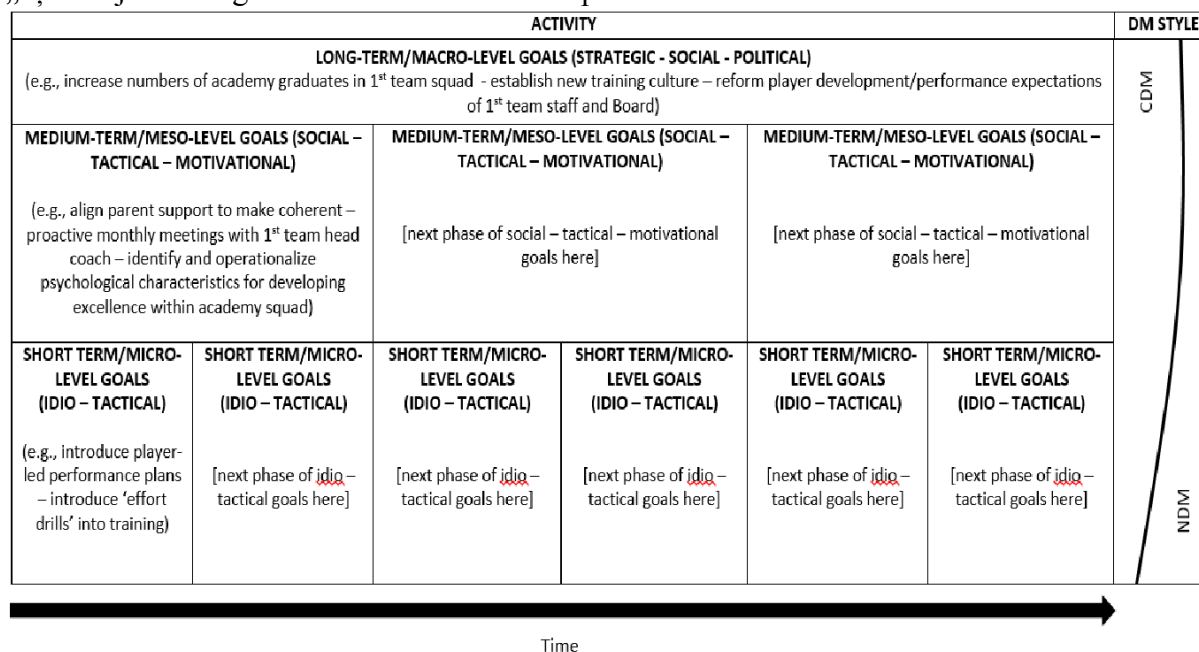


Figura Nr. 1: Schema simplificată a modelului de practică și cercetare (Abraham și Collins, 2011).

Sprijinind expertiza adaptativă (sau capacitatea de a efectua eficient, flexibil și inovativ în situații nestructurate și imprevizibile; Tozer și colab., 2007), Figura 1 prezintă structura pentru o formă multifacetă și pe mai multe niveluri de planificare și execuție a antrenorilor care este susținută prin gândire cuibărită (vezi Abraham și Collins, 2011; Martindale și Collins, 2012). Ca parte a acestei abordări integrate, antrenorii sunt încurajați să pregătească și să desfășoare acțiuni coerente în toate micro- (de exemplu, de zi cu zi), meso- (de exemplu, lună în lună) și macro- (de exemplu, de la an la an) nivelul comportamentului lor. În acest fel, toate deciziile și acțiunile zilnice sunt simultan blocate în ținte / planuri pentru acea săptămână, care sunt ele însele blocate în obiective / planuri pentru acel trimestru, an. Pe scurt, punctul cheie este că deciziile și acțiunile „in situ” optime (adică, cele luate în „aici și acum” și modelate de condițiile sociale și politice) vor fi acelea care funcționează pe agende stabilite anterior și coerente pe termen scurt, mediu și lung.

Concentrarea pe una dintre aceste agende singure va duce, mai des, la o eficiență și o eficiență reduse (chiar dacă acest lucru nu poate fi aparent instantaneu - gândiți-vă la antrenorii care au obținut un succes notabil timpuriu, dar apoi s-au lipit de această „formulă câștigătoare” în loc de anticiparea și pregătirea pentru provocările ulterioare).

În această ordine de idei, Abraham și Collins (2011) au descris cât de eficientă luarea deciziilor in situ apare din analiza „off-line” deliberată și extinsă, planificare critică, experimentare cognitivă (cf. Schön, 1987), evaluări detaliate și reflecție critică care se concentrează asupra dezvoltării înțelegerii declarative. Prin urmare, antrenarea eficientă (și

conducerea antrenorului) se caracterizează prin utilizarea atât a deciziilor naturale (adică, rapide și bazate pe sentimente), cât și clasice (adică, procesul deliberat și încetinit care explorează o serie de opțiuni diferite pentru a selecta apoi cea mai logică, structurată și mai eficientă opțiune de acțiune). Este important să se utilizeze atât luarea de decizii clasice, cât și cele naturale, se aplică fiecărui element al rolului de antrenor (adică pedagogic, social și politic).

Promovarea unei abordări sistematice care este structurată în jurul unor idei conceptuale largi (adică a conceptului de „schele” menționate mai sus), mai degrabă decât acțiuni prescriptive (adică, faceți acest lucru, apoi asta, apoi asta), acțiunea pe mai multe trepte permite, așadar, flexibilitatea antrenorului, dar contextualizată în mod clar pedagogic, obiective sociale și politice; sau, așa cum au fost descrise de Kahneman și Klein (2009), „intuiție pricepută” (notați diferența față de doar „intuiție”!).

Desigur, aceasta nu înseamnă că planurile în trepte ar trebui să fie respectate rigid și arogant odată ce au fost inițial dezvoltate (lideri care ar fi descriși de Tetlock, 2005, ca „aroganți” și comportament considerat „absorbant de complexitate” de Ashmos et al., 2000).

Într-adevăr, provocările antrenorului sunt atât de complexe și dinamice, încât o revizuire și ajustare continuă a acestor planuri este esențială (necesitând un stil de conducere pe care Tetlock, 2005, descrie ca „asemănătoare cu vulpea” și comportamentul considerat „adaptarea complexității” de Ashmos și colab., 2000).

În plus, implicarea în experimentare, mai degrabă decât simpla copiere și lipirea deciziilor sau acțiunilor anterioare de succes este, de asemenea, vitală (Schön, 1991). Pe scurt, antrenorul cu adevărat eficient este aproape întotdeauna în căutare de modalități mai bune de a face acest lucru. Doar provocarea iminentă a unei competiții majore inhibă această acțiune și, pozitiv pentru performanțele viitoare, creează o stabilitate din care poate rezulta realizarea la nivel înalt.

Excelență în practică - Model de abilități pentru a sprijini conducerea antrenorului

Bazându-ne pe teoria prezentată până acum, subliniem acum câteva (nu toate!) abilități cheie care pot ajuta la antrenarea în trepte (și, prin urmare, să permită lideri care se adaptează vulpii / complexității). Acestea sunt multidirecționalitatea, inteligența emoțională, conștientizarea socio-politică și alfabetizarea micro-politică, manipularea contextului și un repertoriu comportamental larg. Deoarece acest capitol își propune să ofere o imagine de ansamblu generală a antrenorului și să aducă câteva implicații largi pentru conducerea antrenorului, oferim exemple scurte ale acestor abilități în acțiune în cadrul fiecărei subsecțiuni, mai degrabă decât printr-un studiu de caz.

Multidirecționalitatea

Având în vedere importanța contextului în luarea deciziilor, inclusiv a componentelor sociale / interpersonale, cercetările recente au început să lumineze meritele unei orientări multidirecționale atunci când conduc performanți și echipe (într-un mediu individual sau sport de echipă). Într-adevăr, în timp ce multe cercetări de coaching s-au concentrat pe coaching ca un proces unidirecțional și, mai recent, pe relația dintre antrenor și executanți (de exemplu, Hampson și Jowett, 2014), alte lucrări au evidențiat necesitatea (și avantajele) o abordare la 360 de grade (Cruickshank și Collins, 2012, 2014; Cruickshank și colab., 2014). În cazul antrenorilor, performanții de vârf vor necesita considerații suplimentare despre cei care își desfășoară activitatea alături de antrenor (de exemplu, antrenori asistenți, personal de suport pentru știința sportului și medicină), staful superior al antrenorului (de exemplu, antrenor principal, manager de echipă sau consiliul de administrație) și în paralel cu antrenorul (de exemplu, părinții, fanii, mass-media). De exemplu, luați următorul extras din Thompson et al.

(2013) cu privire la un antrenor de fitness care s-a luptat să se stabilească în cadrul unei echipe profesionale de fotbal:

„În timp ce Adam a fost clar influențat de context, totuși a încercat în mod conștient să influențeze structurile în care a acționat. Pentru a face față vulnerabilității sale și pentru a-și proteja interesele profesionale, Adam a căutat să creeze condiții de muncă în care calitatea interacțiunilor sale colegiale și profesionale să-i permită să își îndeplinească rolul într-un mod eficient și semnificativ. Prin urmare, a încercat să dezvolte relații funcționale cu managerul, fizioterapeutul principal și antrenorul de portari; pe cei pe care i-a identificat ca producători critici ai realității în mediul înconjurător.”

Subliniind utilizarea acțiunii micro-politice, acest citat transmite clar modul în care eficiența antrenorului poate fi susținută și validată (sau poate subminată; vezi Collins și Collins 2011) de către cei care nu sunt ținta principală a antrenorului cunoștințe tehnice (adică, performanți). Nevoia unei orientări multidirecționale este deosebit de evidentă în rolurile de antrenor în cadrul sportului de performanță. Într-adevăr, este bine stabilit că părinții joacă un rol crucial în dezvoltarea performerilor și că mass-media are o influență majoră în mediile sportului de elită (Bloom, 1985; Kristiansen et al., 2011).

În acest fel, o perspectivă multidirecțională recunoaște puterea, agenția și interacțiunea tuturor celorlalte părți interesate în cadrul mediului de coaching specific și mai larg; și că această putere, agenție și interacțiune constrânge acțiunile disponibile antrenorului. De asemenea, lucrează pentru a se asigura că antrenorii achiziționează în permanență informații sociale și politice care formează și formulează constant planurile macro, meso și micro (conform abordării în trepte descrise anterior). Ca o implicație imediată și simplă, liderii vor avea un impact mai mare atunci când mesajele (consistente) sunt trimise printr-o varietate de rute.

Bibliografie

1. Abraham, A. and Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59–79.
2. Active Schools (2008). *Coaching for teachers*.
3. Cushion, C. J. (2006). *Mentoring: Harnessing the power of experience*. In R. Jones (ed.). *The Sports Coach as Educator: Reconceptualizing Sports Coaching*. Routledge, Oxford.
4. Jones, R. I. (2006). *The Sports Coach as an Educator*. Routledge, London.
5. Lee, M. (1993). *Coaching Children in Sport: Principles and Practice*. Taylor & Francis, London.
6. Lyle, J. (2002). *Sports Concepts: A Framework for Coaches' Behaviour*. Routledge, London.
7. Lyle, J. (1999). Coaches' decision making. In: N. Cross and J. Lyle (eds). *The Coaching Process: Principles and Practice for Sport* (pp. 210–32). Butterworth-Heinemann, Oxford.
8. Lyle, J. (2002). *Sports Concepts: A Framework for Coaches' Behaviour*. Routledge, London.
9. Lyle, J. (2007). A review of the research evidence for the impact of coach education. *International of Sports Science and Coaching*, 1(1), 19–36.
10. McCurdy, D. (2006) cited in Plum, B. (2006). Medical considerations when identifying talent. *Coaching and Sport Science Review*, 39, 6.
11. McMorris, T. and Hale, T. (2006). *Coaching Science: Theory into Practice*. Wiley & Sons, Chichester.

12. Nash, C. (2003). Development of a mentoring system within coaching practice. *Journal of Hospital, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2(2), 39–47.
13. North, J. (2009). *The Coaching Workforce 2009–2016*. Sports Coach UK, Leeds.
14. Potrac, P., Jones, R. L., Cassidy, T. (2009). *Understanding Sports Coaching: The Social, Cultural and Pedagogical Foundations of Coaching Practice*. Sociology of sports coaching.
15. Scarth, M., Foreman, G., Parsons, J. and Cruice, E. (2008). *Raising the Quality of Coaching: The UK Coaching Framework*. 3rd UK Coaching Summit, Coventry, 22–3 April.
16. Stafford, I. (2005). *Coaching for Long-term Athlete Development: To Improve Participation and Performance in Sport*. Coachwise/SportsCoachUK, Leeds.
17. Still, M. (2003). Why mentoring? *Faster, Higher, Stronger*, 18, 6.