

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας σε νεαρούς αθλητές:
Η σχέση του προσανατολισμού στόχων και του κλίματος παρακίνησης με τη
θετική και αρνητική αυτο-ομιλία.**

Της
Θεοδώρας Τζατζάκη

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο
καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των
υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του
Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψυχολογία
της Άσκησης» του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής
Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα

1^{ος} Επιβλέπων καθηγητής: Αντώνης Χατζηγεωργιάδης

2^{ος} Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Παπαϊωάννου

3^{ος} Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Διγγελίδης

Τρίκαλα

2011

© 2011

Θεοδώρα Χ. Τζατζάκη

ALL RIGHTS RESERVED

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την περάτωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τον επιβλέποντα καθηγητή μου Χατζηγεωργιάδη Αντώνη για την άρτια επιστημονική καθοδήγηση, αλλά και για την κατανόηση και υποστήριξη καθ' όλη την διάρκεια της διατριβής. Το κλίμα παρακίνησης που μου δημιούργησε αυτός, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη του καθηγητικού σώματος κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιος, κ. Θεοδωράκης Ιωάννης, κα. Χρόνη Στυλιανή, κα. Χασάνδρα Μαρία, κα. Ζήση Βασιλική, κ.Διγγελίδης Νικόλαος αυτά τα δύο χρόνια ήταν κατά κύριο λόγο προσανατολισμένο στη μάθηση, γεγονός που συνετέλεσε με βεβαιότητα στην βελτίωση των γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών μου. Ομοίως, ευχαριστώ τον Ζουρμπάνο Νίκο για τις πολύτιμες συμβουλές και τις χρήσιμες επισημάνσεις του, καθώς επίσης και τον συμφοιτητή μου Γαλάνη Ευάγγελο για την αμέριστη συμπαράσταση του σε όλη αυτή την προσπάθεια.

Κυρίως όμως, οφείλω να ευχαριστήσω την μητέρα μου, τον αδερφό μου αλλά και τους φίλους μου που με προέτρεπαν και με ενθάρρυναν διαρκώς σε αυτή την πολύτιμη εμπειρία των δύο χρόνων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεοδώρα Τζατζάκη: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΣΕ ΝΕΑΡΟΥΣ ΑΘΛΗΤΕΣ: Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑ.

(Υπό την επίβλεψη του Επίκουρου Καθηγητή κ. Χατζηγεωργιάδη Αντώνη)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό ο προσανατολισμός στόχων και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή μπορεί να προβλέψει την θετική και αρνητική αυτο-ομιλία νεαρών αθλητών. Το δείγμα αποτελούνταν από 381 νεαρούς αθλητές (μέσος όρος ηλικίας 14.17 χρόνια) που έπαιρναν μέρος σε ομαδικά και ατομικά αθλήματα. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ASTQS (Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis, & Papaioannou, 2009) και την ελληνική εκδοχή του TEOSQ (Duda & Nicholls, 1992) και του PMCSQ-2 (Newton, Duda, & Yin, 2000). Ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι οι αντιλήψεις ενός κλίματος προσανατολισμένο στην μάθηση σχετίζεται θετικά με διαστάσεις της αυτο-ομιλίας που αφορούνε εμπύχωση, αυτοπεποίθηση και καθοδήγηση. Ενώ αντίθετα, οι αντιλήψεις ενός κλίματος προσανατολισμένο στην απόδοση σχετίζεται θετικά με διαστάσεις της αυτο-ομιλίας που αφορούνε ανησυχία, σκέψεις εγκατάλειψης, μη σχετικές σκέψεις και σωματική κούραση. Επιπλέον, μετά από μια σειρά αναλύσεων παλινδρόμησης, το κλίμα παρακίνησης προέκυψε ως σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης της αυτο-ομιλίας των αθλητών απ' ότι ο προσανατολισμός στόχων. Εξαιτίας της μεγαλύτερης ικανότητας πρόβλεψης του κλίματος παρακίνησης συγκριτικά με τον προσανατολισμό στόχων συμπεραίνουμε ότι προγράμματα παρέμβασης που

στοχεύουν στην εκπαίδευση του προπονητή μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση στην αυτο-ομιλία των αθλητών.

Λέξεις κλειδιά: αυτο-ομιλία, περιεχόμενο σκέψεων, προσανατολισμός στόχων, κλίμα παρακίνησης, σημαντικός άλλος, προπονητής, αθλητές.

ABSTRACT

Theodora Tzatzaki: FACTORS THAT INFLUENCE YOUNG ATHLETES' SELF-TALK: THE RELATIONSHIP BETWEEN GOALS ORIENTATION AND MOTIVATIONAL CLIMATE WITH POSITIVE AND NEGATIVE SELF-TALK

(Under the supervision of Assistant Professor Xatzigeorgiadis Antonis)

The purpose of the present study was to examine the degree to which goal orientations and motivational climate predict positive and negative self-talk young athletes experience during training and competition. Participants were 381 young athletes (mean age 14.17 years) competing in team and individual sports. Participants completed the ASTQS (Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis, & Papaioannou, 2009) and the Greek versions of the TEOSQ (Duda & Nicholls, 1992) and the PMCSQ-2 (Newton, Duda, & Yin, 2000). Correlation analysis showed that perceptions of a task-involving sport climate were associated with positive self-talk such as psych-up, self-confidence, and instruction self-talk. In contrast, perceptions of an ego-involving sport climate were associated with negative self-talk such as worry, disengagement, irrelevant thoughts and somatic fatigue. Furthermore, a series of regression analyses revealed that perceived situationally emphasized goals emerged as a better predictor of athletes self-talk than the players' goal orientations. The superior predictive ability of climate over individual goals suggests that interventions targeted at the coach should have an important impact on athletes' self-talk.

Key words: self-talk, self-talk content, goal orientation, motivational climate, significant other, coach, athletes.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	01
Σημασία και σκοπός της μελέτης	06
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	07
Ορισμοί της αυτο-ομιλίας στην αθλητική ψυχολογία	07
Ερευνητικές προσεγγίσεις της αυτο-ομιλίας	09
– Η αυτο-ομιλία ως γνωστική στρατηγική	10
– Η αυτο-ομιλία ως περιεχόμενο σκέψης	12
Έρευνες για παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας	14
Θεωρία προσανατολισμού στόχων	20
– Προσανατολισμός στόχων ως παράγοντας της αυτο-ομιλίας.	23
Θεωρία κλίματος παρακίνησης	25
– Κλίμα παρακίνησης και γνωστικές / συναισθηματικές διεργασίες	27
Προσανατολισμός στόχων, κλίμα παρακίνησης και αυτο-ομιλία	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	33
Συμμετέχοντες και Διαδικασία	33
Όργανα αξιολόγησης	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	37
Περιγραφικά χαρακτηριστικά και δείκτες εσωτερικής συνοχής	37
Αναλύσεις συσχετίσεων	37
Αναλύσεις παλινδρόμησης	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	46
Πρακτικές εφαρμογές	51
Περιορισμοί της έρευνας	52
Μελλοντική έρευνα	53
Συμπέρασμα	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	70
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο προσανατολισμού στόχων	71
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο κλίματος παρακίνησης	72
Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο θετικής/αρνητικής αυτο-ομιλίας	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προσέξτε τις σκέψεις σας, γιατί γίνονται λέξεις.

Προσέξτε τις λέξεις σας, γιατί γίνονται πράξεις.

Προσέξτε τις πράξεις σας, γιατί γίνονται συνήθειες.

Προσέξτε τις συνήθειές σας, γιατί γίνονται ο χαρακτήρας σας.

Προσέξτε τον χαρακτήρα σας, γιατί γίνεται το πεπρωμένο σας.

INDIRA GANDHI

Όλοι μας ξοδεύουμε σημαντικό χρόνο μιλώντας με τους εαυτούς μας. Τον περισσότερο χρόνο δεν αντιλαμβανόμαστε καν αυτόν τον εσωτερικό διάλογο και πολύ λιγότερο το περιεχόμενο του. Η Ίντιρα Γκάντι (1917-1984), μία από τις σημαντικότερες γυναικείες φυσιογνομίες της τελευταίας χιλιετηρίδας, με το πιο γνωστό φιλοσοφικό της απόφθεγμα δήλωσε χαρακτηριστικά τη δύναμη που μπορεί να κρύβουν οι σκέψεις μας με αποτέλεσμα να μας οδηγούν σε συγκεκριμένες πράξεις και συμπεριφορές οι οποίες κατά συνέπεια διαμορφώνουν σημαντικά και την προσωπικότητα μας. Στον ακαδημαϊκό χώρο και συγκεκριμένα στην ψυχολογία οι γνωστικό-συμπεριφορικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι σκέψεις μας επηρεάζουν άμεσα τα συναισθήματα μας και τελικά τις πράξεις μας (Ellis, 1976; Meichenbaum, 1977). Στην επιστημονική βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να περιγράψουν την συνδιάλεξη που πραγματοποιούμε με τον εαυτό μας είτε σιωπηλά είτε φωναχτά: αυτο-ομιλία, αυτοδιάλογος, εσωτερικός διάλογος, εσωτερική συνομιλία, αυτό-δηλώσεις, αυτόματες σκέψεις, λεκτική σκέψη, διαπροσωπική επικοινωνία και πολλές άλλες ακόμη περιγραφές. Στην αθλητική ψυχολογία έχει επικρατήσει ο όρος αυτο-ομιλία.

Στην αθλητική βιβλιογραφία οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τρία βασικά ερωτήματα με σκοπό την ουσιαστικότερη κατανόηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας. Το πρώτο αναφέρεται στην περιγραφή και το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας των αθλητών, το δεύτερο στους παράγοντες που την διαμορφώνουν και την επηρεάζουν, και το τρίτο αφορά στις επιδράσεις που μπορεί να έχει στα συναισθήματα και στην συμπεριφορά των αθλητών και κατά κύριο λόγο στην απόδοση. Στην αθλητική ψυχολογία το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών μέχρι σήμερα έχει ασχοληθεί κατά κύριο λόγο με το τρίτο ερώτημα όπου γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί η επίδραση της αυτο-ομιλίας στην απόδοση (Dagrou, Gauvin, & Halliwell, 1991; Hardy, 2006; Mahoney & Avenier, 1977; Van Raalte, Brewer, Rivera, & Petitpas, 1994; Van Raalte, Cornelius, Hatten, & Brewer, 2000), καθώς και να διερευνηθεί μέσω ποιων μηχανισμών και λειτουργιών συντελείται αυτή η επίδραση (Cumming, Nordin, Horton, & Reynolds, 2006; Hardy, Hall, Gibbs, & Greensdale, 2005; Hatzigeorgiadis, Theodorakis, & Zourbanos, 2004; Hatzigeorgiadis, Zourbanos, & Theodorakis, 2007; Weinberg, & Gould, 2003).

Στην αθλητική ψυχολογία χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικές προσεγγίσεις για την εξέταση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας (Moran, 1996). Η πρώτη είναι γνωστή ως περιεχόμενο σκέψης και αναφέρεται στις έμφυτες σκέψεις και αυτόδηλώσεις που κάνουν οι αθλητές στον εαυτό τους κατά την διάρκεια της προπόνησης και των αγώνων και οι οποίες μπορεί να εμφανιστούν αυτόματα ή συνειδητά. Η συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο σε έρευνες πεδίου προκειμένου να διαπιστωθεί το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας (Hatzigeorgiadis, & Biddle, 2000; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis, & Papaioannou, 2009), οι παράγοντες που τον διαμορφώνουν (Zourbanos, Theodorakis, & Hatzigeorgiadis, 2006; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2007), καθώς και

η επίδραση που μπορεί να έχει στην απόδοση (Peters & Williams, 2006; Van Raalte et al., 1994; Van Raalte et al., 2000). Στη δεύτερη προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται στην πειραματική έρευνα, η αυτο-ομιλία μελετάται ως γνωστική στρατηγική όπου συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά έχουν σκοπό να ενεργοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει την απόδοση του (Hatzigeorgiadis et al., 2004; Miller, & Donohue, 2003; Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, & Kazakas, 2000).

Σε αντίθεση με το συνεχώς αυξανόμενο μέρος της επιστημονικής βιβλιογραφίας που εξετάζει τις επιδράσεις και την φύση της αυτο-ομιλίας, οι μελέτες που ασχολούνται με τους παράγοντες που την διαμορφώνουν είναι σχετικά λίγες. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την σημαντική επίδραση της αυτο-ομιλίας σε γνωστικούς, συμπεριφορικούς, και συναισθηματικούς μηχανισμούς, θα πρέπει, σύμφωνα με την παρότρυνση των Conroy και Metzler (2004), ο καθορισμός των παραγόντων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αυτοομιλία να γίνει προτεραιότητα της έρευνας στην αθλητική ψυχολογία. Εξετάζοντας και αναλύοντας αυτούς τους παράγοντες θα μπορέσουμε να ενισχύσουμε την κατανόηση μας και την δυνατότητα μας στο να επέμβουμε και να αλλάξουμε την αυτο-ομιλία προς την επιθυμητή κατεύθυνση και να την προσαρμόσουμε στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός.

Οι Hardy, Oliver και Tod (2009) δημιούργησαν ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο περιγράφονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την αυτοομιλία, καθώς και οι επιδράσεις αυτής. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο δύο είναι οι γενικές κατηγορίες πιθανόν παραγόντων: α) προσωπικοί παράγοντες (γνωστικές διεργασίες, πίστη, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας), και β) παράγοντες κατάστασης (δυσκολία δεξιότητας, αγωνιστική κατάσταση, επιρροή σημαντικών άλλων π.χ. προπονητή, συναθλητές, αντίπαλοι). Επιπρόσθετα, ο

Zourbanos (2008), βασιζόμενος στην έρευνα του Burnett (1996, 1999) στην εκπαιδευτική ψυχολογία, ισχυρίστηκε ότι οι σημαντικοί άλλοι και ειδικά ο προπονητής αποτελούν ιδιαίτερα κρίσιμο παράγοντα στην διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας των αθλητών και για το λόγο αυτό προτείνει ότι η επιρροή του προπονητή και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος θα πρέπει να θεωρηθούν ως μία τρίτη ξεχωριστή κατηγορία παραγόντων της αυτο-ομιλίας (Zourbanos et al., 2006, 2007).

Σύμφωνα με την κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura (1977, 1982) ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται λεκτικά οι σημαντικοί άλλοι, αλλά και η γενικότερη συμπεριφορά τους αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τα άτομα γύρω τους. Όσον αφορά στον αθλητισμό, η σχέση μεταξύ προπονητή και αθλητή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ιδιαίτερα δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης, καθώς ο προπονητής είναι αυτός που κατά κύριο λόγο καλείται να καταστήσει ικανούς τους αθλητές του να επιτύχουν υψηλά επίπεδα απόδοσης, αλλά και να ενισχύσει την ψυχολογική τους κατάσταση και ευημερία. Γι' αυτό το λόγο, λοιπόν, ο προπονητής θεωρείται ο πιο αποφασιστικής επιρροής 'σημαντικός άλλος', καθώς επίσης με αυτόν οι αθλητές ξοδεύουν πάρα πολύ από τον χρόνο τους. Αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια αποδεικνύουν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή συνδέεται με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών, ενώ η αρνητική συμπεριφορά συνδέεται με την αρνητική αυτο-ομιλία (Zourbanos & Theodorakis, 2004; Zourbanos et al., 2006; Zourbanos et al., 2007). Με τα παραπάνω ευρήματα για την επίδραση της συμπεριφοράς του προπονητή στην αυτο-ομιλία των αθλητών συναινεί και το μοντέλο αυτο-ομιλίας των Lawrence και Valsiner (2003), σύμφωνα με το οποίο η αυτο-ομιλία θεωρείται ένας μηχανισμός μέσω του οποίου οι κοινωνικές επιδράσεις και τα κοινωνικά μηνύματα αξιολογούνται και εσωτερικεύονται από το άτομο.

Στην έρευνα της αθλητικής ψυχολογίας ένας από τους προσωπικούς παράγοντες που έχει διερευνηθεί σε σχέση με γνωστικές διαδικασίες σε αθλητές είναι ο προσανατολισμός στόχων. Σύμφωνα με την θεωρία προσανατολισμού στόχων (Nicholls, 1984, 1989) τα άτομα ερμηνεύουν με διαφορετικούς τρόπους το επίπεδο της ικανότητας τους. Ο Nicholls αναγνώρισε δύο βασικές κατηγορίες στόχων που χαρακτηρίζονται ως «προσανατολισμός στο έργο» και «προσανατολισμός στο εγώ». Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν ως τώρα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στόχων στο εγώ σχετίζεται θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών (Hatzigeorgiadis, 2002; Hatzigeorgiadis & Biddle, 1999; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2002). Παρόλα αυτά, το όργανο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε εστιάζει κυρίως σε αρνητικές και μη σχετικές σκέψεις και δεν αξιολογεί καθόλου τις θετικές σκέψεις. Ένας από τους σκοπούς της έρευνας μας, λοιπόν, είναι να εξετάσουμε την σχέση του προσανατολισμού στόχων με την αυτο-ομιλία των αθλητών χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό- ΚΑΑ (Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis, & Papaioannou, 2009), ένα νέο έγκυρο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης που περιλαμβάνει τόσο θετικές αλλά και αρνητικές σκέψεις.

Επιπρόσθετα, μία από τις κυριότερες δομές της θεωρίας προσανατολισμού στόχων αποτελεί το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τους σημαντικούς άλλους, προπονητές, γονείς, φίλους. Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις ενός κλίματος προσανατολισμένο στην μάθηση συνδέεται με πιο θετικές γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις από τους αθλητές (Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2005). Αντίθετα, ένα κλίμα προσανατολισμένο στην απόδοση συνδέεται με πιο αρνητικές γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις, (Papaioannou & Kouli, 1999).

Σημασία και σκοπός της μελέτης

Λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό ρόλο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αλλά και των κοινωνικών παραγόντων στις γνωστικές διεργασίες των αθλητών και έχοντας διαπιστώσει το κενό στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αυτο-ομιλία, σκοπός της έρευνας μας ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο ο προσανατολισμός στόχων και το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή μπορεί να προβλέψει τις διαστάσεις της θετικής και της αρνητικής αυτο-ομιλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στην ανασκόπηση που ακολουθεί αρχικά αναφέρονται οι ορισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί στην αθλητική ψυχολογία για να περιγράψουν τον όρο αυτο-ομιλία. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις ερευνητικές προσεγγίσεις που έχουν διαπιστωθεί για την διερεύνηση του φαινομένου, καθώς μία από αυτές, η αυτο-ομιλία ως αυτόματες σκέψεις που βιώνουν τα άτομα, θα μας απασχολήσει και στην παρούσα εργασία. Ακολούθως, γίνεται εκτεταμένη ανασκόπηση των ερευνών που ως τώρα έχουν μελετήσει τους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας. Επίσης, παρουσιάζεται η θεωρία προσανατολισμού στόχων και οι αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, όσον αφορά στον προσανατολισμό στόχων ως χαρακτηριστικό προδιάθεσης και της επίδρασης του στην αυτο-ομιλία. Τέλος, παρουσιάζεται η σχετική θεωρία για το κλίμα παρακίνησης καθώς και έρευνες που αναφέρονται στις γνωστικές διεργασίες που επηρεάζει το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται, συγκεκριμένα, από τον προπονητή.

Ορισμοί της αυτο-ομιλίας στην αθλητική ψυχολογία

Ειδικά στις κοινωνικές επιστήμες, η σαφήνεια με την οποία ορίζονται οι διάφορες έννοιες έχει μεγάλη σημασία τόσο στην έρευνα για την μέτρηση του φαινομένου υπό εξέταση (Carron, Brawley, & Widmeyer, 1998), αλλά και στην ανάπτυξη της θεωρίας. Όσον αφορά στην αθλητική ψυχολογία, για την περιγραφή της αυτό-ομιλίας έχει δοθεί έμφαση στις δηλώσεις που οι αθλητές κάνουν στον εαυτό τους και οι οποίες είναι προσανατολισμένες στον αθλητισμό, σε αντίθεση με τις γενικότερες σκέψεις τους οι οποίες δεν σχετίζονται με τον αθλητισμό. Οι Hackfort και Schwenkmezger (1993) πρότειναν ότι η αυτο-ομιλία είναι ο «διάλογος μέσω του

οποίου τα άτομα μεταφράζουν συναισθήματα και αντιλήψεις, ρυθμίζουν και αλλάζουν τις εκτιμήσεις και τα πιστεύω τους και δίνουν στον εαυτό τους οδηγίες και ενίσχυση» (σελ. 355). Ο Reardon (1993) όρισε την αυτο-ομιλία ως τη συνομιλία με τον εαυτό μας, η οποία περιγράφεται ως μια νοητική δραστηριότητα, γνωστή ως σκέψη, και αποτελεί ένα από τα περιεχόμενα της συνείδησης. Ο Moran (1996) όρισε την αυτο-ομιλία, επίσης, ως εσωτερική συνομιλία των αθλητών με τον εαυτό τους, που γίνεται τόσο κατά την διάρκεια της προπόνησης όσο και του αγώνα. Ο Anderson (1997), αναφερόμενος στο περιβάλλον του σχολείου, δήλωσε ότι αυτο-ομιλία είναι αυτά που οι μαθητές λένε στον εαυτό τους προκειμένου να σκεφτούν με περισσότερη λεπτομέρεια τις επικείμενες προσπάθειες τους και να κατευθύνουν τις ενέργειές τους σύμφωνα με αυτά που θα αντιληφθούν από την απόδοσή τους. Ο Theodorakis και οι συνεργάτες του (2000) όρισαν την αυτο-ομιλία ως «οτιδήποτε λένε τα άτομα στον εαυτό τους είτε φωναχτά, είτε σιωπηρά ως μια φωνή μέσα στο μυαλό τους». Οι Theodorakis, Chroni, Lapidis, Bebetos και Douma (2001) αναφέρουν ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να εκφραστεί με λεκτική αλλά και με μη λεκτική μορφή σαν χαμόγελο ή κοιτάζοντας βλοσυρά (Chroni, 1997). Ο Θεοδωράκης (2005) για πρώτη φορά έκανε αναφορά και πρότεινε τον όρο «αυτο-ομιλία» αντί του «αυτο-διαλόγου» για την ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι οι σκέψεις με τον εαυτό που γίνονται σιωπηλά ή φωναχτά, είτε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης είτε πριν ή και μετά, ονομάζονται αυτο-διάλογος ή αυτο-ομιλία. Οι Zinsser, Bunker και Williams (2006) αναφέρουν ότι η αυτο-ομιλία συμβαίνει οποιαδήποτε στιγμή κάποιο άτομο σκέφτεται κάτι και αποτελεί το κλειδί για τον έλεγχο των σκέψεων του. Οι Hardy, Hall και Hardy (2005) περιέγραψαν την αυτο-ομιλία ως ένα «πολυδιάστατο φαινόμενο που σχετίζεται με τις δηλώσεις των αθλητών τις οποίες απευθύνουν στον εαυτό τους» (σελ. 905). Τέλος, ο Hardy (2006) στην προσπάθειά του να δώσει έναν

πιο ολοκληρωμένο και σφαιρικό ορισμό διατύπωσε την αυτο-ομιλία ως: «α) εκφράσεις ή δηλώσεις που απευθύνονται στον εαυτό μας, β) πολυδιάστατη από τη φύση της, γ) έχοντας ερμηνευτικά στοιχεία που σχετίζονται με το περιεχόμενο των δηλώσεων που λέγονται, δ) δυναμική, και ε) επιτελεί τουλάχιστον για τον αθλητή δυο λειτουργίες: καθοδηγητική και παρακινητική» (σελ. 84). Όπως όμως αναφέρει και ο ίδιος, καθώς η έρευνα εξελίσσεται συνεχώς είναι πολύ πιθανό και οι παραπάνω κατευθυντήριες γραμμές να χρειαστούν τροποποίηση. Πράγματι, οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni και Theodorakis (2010) λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό πρόσωπο της αυτο-ομιλίας και τις επιδράσεις που μπορεί να έχει στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά σημείωσαν επίσης ότι είναι «διαμορφώσιμη από τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα που δέχεται από το κοινωνικό περιβάλλον».

Ερευνητικές προσεγγίσεις της αυτο-ομιλίας

Όπως αναφέρουν και οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2008) έχουν διαπιστωθεί δύο διαφορετικές προσεγγίσεις για την διερεύνηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας: α) η αυτο-ομιλία ως γνωστική στρατηγική με την χρήση συγκεκριμένων λέξεων-κλειδιών και β) η αυτο-ομιλία ως αυτόματες σκέψεις που βιώνουν τα άτομα. Όσον αφορά στην πρώτη προσέγγιση, ως γνωστική στρατηγική έχει χρησιμοποιηθεί σε πειραματικές έρευνες με σκοπό την μελέτη της επίδρασης των στρατηγικών αυτο-ομιλίας στην απόδοση. Στη δεύτερη προσέγγιση οι ερευνητές χρησιμοποίησαν κατά κύριο λόγο έρευνες πεδίου προκειμένου: α) να περιγράψουν το περιεχόμενο των σκέψεων των αθλητών, β) να μελετήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-ομιλία, και γ) να διερευνήσουν την σχέση μεταξύ αυτο-ομιλίας και απόδοσης.

Η αυτο-ομιλία ως γνωστική στρατηγική.

Όσον αφορά στην πρώτη προσέγγιση, για την διερεύνηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας ως γνωστική στρατηγική έχουν χρησιμοποιηθεί πειραματικές έρευνες. Δεδομένου ότι στην εφαρμοσμένη αθλητική ψυχολογία έχει υποστηριχθεί εδώ και καιρό η χρήση της αυτο-ομιλίας ως στρατηγική ενίσχυσης της απόδοσης (Harris & Harris, 1984), δεν θα πρέπει να μας κάνει καθόλου εντύπωση ότι η πλειοψηφία των ερευνών στην επιστημονική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης στην απόδοση. Τα πιο συνήθη είδη αυτο-ομιλίας, των οποίων τις επιδράσεις τους στην απόδοση μελέτησαν οι ερευνητές, είναι η θετική/αρνητική αυτο-ομιλία και η αυτο-ομιλία καθοδήγησης/παρακίνησης. Η αυτο-ομιλία που λέγεται με μορφή επαίνου (Moran, 1996), και βοηθάει τους αθλητές να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο παρόν και όχι σε λάθη του παρελθόντος ή στο μέλλον χαρακτηρίζεται ως θετική αυτο-ομιλία (Weinberg, 1988). Ενώ, η αυτο-ομιλία που λέγεται με μορφή κριτικής (Moran, 1996), και είναι αντιπαραγωγική, παράλογη, ή προκαλεί άγχος και ανησυχία χαρακτηρίζεται ως αρνητική αυτο-ομιλία (Theodorakis et al., 2000, p. 254). Η αυτο-ομιλία καθοδήγησης αναφέρεται σε δηλώσεις που σχετίζονται με την κατεύθυνση της προσοχής, τις πληροφορίες για την τεχνική και τις επιλογές τακτικής, ενώ, η αυτο-ομιλία παρακίνησης αναφέρεται σε δηλώσεις που σχετίζονται με το χτίσιμο της αυτοπεποίθησης, τον έλεγχο της προσπάθειας και την δημιουργία καλής διάθεσης (Zinsser et al., 2006).

Η θετική αυτο-ομιλία βρέθηκε να έχει ευεργετικές επιδράσεις στην απόδοση σε δεξιότητες γκολφ (Johnston-O'Connor & Kirschenbaum, 1986), σε τεστ αντοχής (Weinberg, Smith, Jackson, & Gould, 1984), σε δεξιότητες καλαθοσφαίρισης

(Hamilton & Fremour, 1985), σε δεξιότητες σκι (Rushall, Hall, Roux, Sasseville, & Rushall, 1988) και σε δεξιότητες στόχευσης με βελάκια (Dagrou, Gauvin, & Halliwell, 1992; Van Raalte, Brewer, Lewis, Linder, Wildman, & Kozimor, 1995). Σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα, κάποιες έρευνες δεν έδειξαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, σε δεξιότητες όπως αντοχή δρόμου αποστάσεων και βολή ακριβείας στο γκολφ (Harvey, Van Raalte, & Brewer, 2002; Weinberg et al., 1984, Study 1). Συνολικά, όμως, μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι οι περισσότερες μελέτες έχουν βρει ότι η θετική αυτο-ομιλία μπορεί να είναι αποτελεσματική ως ψυχολογική τεχνική, ενώ η αρνητική μπορεί να μειώσει την απόδοση των αθλητών.

Όσον αφορά στην αυτο-ομιλία παρακίνησης και καθοδήγησης, είναι πολλές οι πειραματικές έρευνες που αποδεικνύουν τα ευεργετικά οφέλη τους στην ενίσχυση της απόδοσης σε διάφορες δεξιότητες, οι οποίες ποικίλουν από λεπτές (Theodorakis et al., 2000) σε αδρές (Edwards, Tod, & McGuigan, 2008), και από νέες (Hatzigeorgiadis et al., 2004) σε μαθημένες (Malluff & Murphy, 2006), και σε διαφορετικούς πληθυσμούς, οι οποίοι ποικίλουν από φοιτητές (Theodorakis et al., 2001) σε νέους και αρχάριους αθλητές (Goudas, Hatzidimitriou, & Kikidi, 2006; Perkos, Theodorakis, & Chroni, 2002), σε πιο έμπειρους (Landin & Hebert, 1999) και υψηλού επιπέδου αθλητές (Mallet & Hanrahan, 1997).

Ένα επίσης ιδιαίτερα σημαντικό ερώτημα που έχει ερευνηθεί τα τελευταία χρόνια είναι η αποτελεσματικότητα διαφορετικών ειδών αυτο-ομιλίας σε διαφορετικά καθήκοντα/δεξιότητες. Ο Theodorakis και οι συνεργάτες του (2000) υπέθεσαν ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης είναι πιο ευεργετική για τις λεπτές δεξιότητες, ενώ η αυτο-ομιλία παρακίνησης είναι πιο ευεργετική για τις πιο αδρές. Από τις έρευνες που ακολούθησαν η υπόθεση τους έλαβε μερική υποστήριξη, καθώς τα αποτελέσματα

έδειξαν ότι τα άτομα που χρησιμοποίησαν αυτο-ομιλία καθοδήγησης στις λεπτές δεξιότητες βελτίωσαν σημαντικά την απόδοσή τους, ενώ τα άτομα που χρησιμοποίησαν αυτο-ομιλία παρακίνησης σε αδρές δεξιότητες δεν έδειξαν κάποια ιδιαίτερη βελτίωση. Κατόπιν ακολούθησαν και άλλες έρευνες που μελέτησαν την παραπάνω υπόθεση. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χρήση συγκεκριμένων λέξεων-κλειδιά είναι πιο αποτελεσματική για κάποιες δεξιότητες σε σύγκριση με άλλες δεξιότητες (Theodorakis et al., 2000) και η χρήση κάποιων λέξεων-κλειδιά μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από τη χρήση άλλων λέξεων κλειδιά σε συγκεκριμένες δεξιότητες (Hatzigeorgiadis et al., 2004).

Η αυτο-ομιλία ως περιεχόμενο σκέψης

Οι έρευνες πεδίου που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την περιγραφή της αυτο-ομιλίας των αθλητών μπορούν να διαχωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες: α) έρευνες που περιγράφουν το περιεχόμενο και την συχνότητα του αυτο-ομιλίας, και β) έρευνες που περιγράφουν την χρήση της αυτο-ομιλίας και σχετικές διαφορές ομάδων βασιζόμενες σε προσωπικά χαρακτηριστικά. Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία, συμπεραίνουμε ότι από την θετική αυτο-ομιλία οι αθλητές χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα αυτήν της εμπύχωσης και της αυτοπεποίθησης, ενώ από την αρνητική αυτο-ομιλία η πιο σύνηθες είναι οι σκέψεις ανησυχίας (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000; Lane, Harwood, & Nevill, 2005; Zourbanos et al., 2009).

Η Van Raalte και οι συνεργάτες της (1994) που εξέτασαν την αυτο-ομιλία που μπορεί να παρατηρηθεί, καθώς και τις χειρονομίες των αθλητών κατά την διάρκεια της αγωνιστικής προσπάθειας στην αντισφαίριση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νικητές σκέφτονταν λιγότερο αρνητικά και έκαναν λιγότερες χειρονομίες από τους ηττημένους. Παρόμοια αποτελέσματα ανέφεραν και η Van Raalte και οι συνεργάτες

της (2000), προσθέτοντας επιπλέον ότι οι αθλητές που χρησιμοποιούσαν πιο συχνά θετική αυτο-ομιλία ήταν αυτοί που επίσης χρησιμοποιούσαν και πιο συχνά την αρνητική, γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι κάποια άτομα είναι πιο επιρρεπή στο να εκφράζονται μέσω της αυτο-ομιλίας ή τουλάχιστον σε αυτά τα άτομα η αυτο-ομιλία είναι πιο παρατηρήσιμη απ' ότι σε άλλα. Αναφορικά με τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ ομάδων βάσει προσωπικών χαρακτηριστικών, οι έρευνες έδειξαν ότι οι αθλητές ατομικών αθλημάτων χρησιμοποιούν πιο συχνά αυτο-ομιλία απ' ότι οι αθλητές ομαδικών αθλημάτων, όπως επίσης και οι πιο έμπειροι αθλητές σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους (Hardy, Hall, & Hardy, 2004; Hardy, Hall, & Hardy, 2005).

Επιπρόσθετα, από τις έρευνες πεδίου που διεξήχθησαν προκειμένου να διαπιστωθούν οι παράγοντες που καθορίζουν και διαμορφώνουν τον αυτο-ομιλία, οι παράγοντες αυτοί μπορούν να διακριθούν σε: α) προσωπικούς, β) κατάσταση, και γ) κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτο-ομιλία ως περιεχόμενο σκέψης μπορεί να επηρεαστεί από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως ο φόβος της αποτυχίας (Conroy & Metzler, 2004), και ο προσανατολισμός στόχων των αθλητών (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2002; Harwood, Cumming, & Fletcher, 2004), από την κατάσταση του αγώνα (Van Raalte et al., 2000), καθώς και από σημαντικούς άλλους, όπως ο προπονητής (Zourbanos et al., 2006; Zourbanos et al., 2007). Στο σημείο, όμως, αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι είναι ευρέως διαπιστωμένη η έλλειψη αξιόλογου αριθμού ερευνών που εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αυτο-ομιλία.

Τέλος, όσον αφορά στις έρευνες πεδίου που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την μελέτη της σχέσης μεταξύ της αυτο-ομιλίας των αθλητών και την απόδοση, τα αποτελέσματα που έχουν βρεθεί είναι αντικρουόμενα (Dagrou et al., 1991; Mahoney

& Avener, 1977; Rotella, Gansneder, Ojala, & Billings, 1980; Peters & Williams, 2006; Van Raalte et al., 1994). Πολλές μπορεί να είναι οι εξηγήσεις για αυτήν την ασυνέπεια. Πρώτα απ' όλα οι διαφορετικές προσεγγίσεις, οι μη ξεκάθαρες περιγραφές για το πως αξιολογήθηκε η αυτο-ομιλία, καθώς και η έλλειψη σαφήνειας όσον αφορά στο αν η αυτο-ομιλία αξιολογήθηκε ως στρατηγική ή ως έμφυτες σκέψεις. Επίσης, η μη συνοχή των αποτελεσμάτων μπορεί να οφείλεται και στο διαφορετικό επίπεδο των αθλητών που συμμετείχε σε κάθε έρευνα και ίσως το σημαντικότερο απ' όλα, ότι σε αυτού του είδους τις έρευνες δεν μπορούμε να επιχειρηματολογήσουμε για την αιτιολογία της σχέσης απόδοσης και αυτο-ομιλίας.

Έρευνες για παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας

Σύμφωνα με το μοντέλο του Hardy και των συνεργατών του (2009) οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-ομιλία χωρίζονται σε προσωπικούς, και παράγοντες κατάστασης. Οι προσωπικοί αναφέρονται σε γνωστικές διεργασίες, πίστη στην αυτο-ομιλία και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οι παράγοντες κατάστασης χωρίζονται σε δυσκολία δεξιότητας, αγωνιστική κατάσταση και επιρροή σημαντικών άλλων.

Η Van Raalte και οι συνεργάτες της (1994) θέλησαν να εξετάσουν την σχέση μεταξύ της αυτο-ομιλίας που μπορεί να παρατηρηθεί και την απόδοση στους αγώνες που είχαν νεαροί παίκτες αντισφαίρισης. Πήραν μέρος 24 αθλητές οι οποίοι κατά τη διάρκεια της έρευνας συμμετείχαν σε ένα τουρνουά. Το Self-Talk and Gestures Rating Scale (STAGRS; Van Raalte et al., 1994) χρησιμοποιήθηκε για να καταγράψει την αυτο-ομιλία που μπορεί να παρατηρηθεί αλλά και τις χειρονομίες των παικτών, ενώ συγχρόνως καταγραφόταν και το σκορ των αγώνων. Επίσης, οι παίκτες περιέγραψαν τις θετικές, αρνητικές και άλλες σκέψεις τους σε ένα ερωτηματολόγιο

που τους δόθηκε μετά τον αγώνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ‘αυτοί που πίστευαν’ στην αυτο-ομιλία δεν διέφεραν από ‘αυτούς που δεν πίστευαν’ όσον αφορά στο σύνολο της αυτο-ομιλίας που χρησιμοποίησαν κατά την διάρκεια των αγώνων. Παρόλα αυτά, αποδείχθηκε ότι ‘αυτοί που πίστευαν’ στην αυτο-ομιλία κέρδισαν σημαντικά περισσότερους πόντους από ‘αυτούς που δεν πίστευαν’.

Επίσης, από δεδομένα που έχουν ανακύψει υποστηρίζεται η άποψη ότι πιο σφαιρικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορεί να συνδέονται με την χρήση της αυτο-ομιλία από τους αθλητές. Για παράδειγμα ένας σχετιζόμενος με την προσωπικότητα παράγοντας της αυτο-ομιλίας είναι το χαρακτηριστικό άγχος. Οι Congroy και Metzler (2004) χρησιμοποιώντας ένα δείγμα από 440 φοιτητές κολλεγίου, άνδρες και γυναίκες που ασχολούνταν με τον αθλητισμό ως αναψυχή, εφάρμοσαν το Structural Analysis of Social Behaviour (SASB) μοντέλο του Benjamin (1996) για να αξιολογήσουν την χρήση της αυτο-ομιλία από τους αθλητές. Επίσης, οι ερευνητές μέτρησαν τρεις τύπους του χαρακτηριστικού άγχους και κατέδειξαν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ του άγχους και της χρήσης της αυτο-ομιλίας ανάλογα με την κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, η αυτο-ομιλία σχετιζόταν σημαντικά με το φόβο της αποτυχίας και το άγχος του αθλητισμού, και μέτρια με το φόβο της επιτυχίας.

Οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2008) μελέτησαν την σχέση μεταξύ του προαγωνιστικού άγχους, των διαφορών στόχων-απόδοσης και της αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Πραγματοποιήθηκαν δύο έρευνες με αθλητές που συμμετείχαν σε αγώνες μεσαίων αποστάσεων ανωμάλου δρόμου. Οι αθλητές συμπλήρωσαν την τροποποιημένη μορφή του Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2) και την κλίμακα ‘ανησυχίες για την απόδοση’ από το Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000). Επιπλέον, στην δεύτερη έρευνα οι

συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τον χρόνο-στόχο που είχαν για τον επερχόμενο αγώνα και επίσης, καταγράφηκε ο χρόνος που τερμάτισαν προκειμένου να διαπιστωθούν οι διαφορές στόχων-απόδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το γνωστικό άγχος είχε υψηλότερη σχέση με την αρνητική αυτο-ομιλία απ' ότι το σωματικό άγχος. Επίσης, τα άτομα που αντιλαμβάνονταν τα συμπτώματα άγχους ως ευεργετικά ανέφεραν λιγότερη αρνητική αυτο-ομιλία απ' ότι εκείνα τα άτομα που βίωναν τα συμπτώματα άγχους ως επιζήμια. Τέλος, υποστηρίχθηκε ότι το γνωστικό άγχος και οι διαφορές στόχων-απόδοσης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της αρνητικής αυτο-ομιλίας.

Η επιστημονική έρευνα που εξετάζει τους παράγοντες κατάστασης που επηρεάζουν το περιεχόμενο και την χρήση της αυτο-ομιλίας έχει επικεντρωθεί κατά κύριο λόγο σε θέματα όπως οι περιστάσεις του αγώνα. Η Van Raalte και οι συνεργάτες της (2000) συμπεριέλαβαν στην έρευνα τους 18 ενήλικες αθλητές αντισφαίρισης και χρησιμοποίησαν το Self-Talk and Gestures Rating Scale (STAGRS; Van Raalte et al., 1994) με το οποίο κατέγραψαν την εξωτερική αυτο-ομιλία, τις χειρονομίες που μπορούν να παρατηρηθούν και το σκορ των αγώνων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αρνητική αυτο-ομιλία ήταν ολοφάνερη και ακολουθούσε χαμένους πόντους από λάθος σέρβις, ενώ μερικοί συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν θετική ή παρακίνησης αυτο-ομιλία μετά από χαμένους πόντους. Επίσης, οι Congroy και Metzler (2004), στην έρευνα τους που αναφέρθηκε παραπάνω, κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν περισσότερο θετική και λιγότερο αρνητική αυτο-ομιλία ενώ επιτύγχαναν σε σύγκριση με το όταν αποτύγχαναν. Συγκεκριμένα, όταν επιτύγχαναν, χρησιμοποιούσαν πιο αυτο-επιβεβαιωτική, πιο αυτο-προστατευτική και πιο αυτο-ελεγχόμενη αυτο-ομιλία, και λιγότερη αυτο-κατηγορηματική και αυτο-επιθετική αυτο-ομιλία.

Ο Hatzigeorgiadis (2006) διερεύνησε τον ρόλο που επιτελούν οι διαφορές στους στόχους επίτευξης όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης προσέγγισης και αποφυγής κατά την διάρκεια ενός τεστ κωπηλασίας. Στην έρευνα πήραν μέρος εικοσιτέσσερις άνδρες φοιτητές φυσικής αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα πείραμα που αποτελούνταν από δύο τεστ κωπηλασίας. Στο πρώτο τεστ οι συμμετέχοντες έπρεπε να διανύσουν μια απόσταση 500μ στο γρηγορότερο δυνατό χρόνο, ενώ στο δεύτερο μια απόσταση 3000μ για την οποία τέθηκε ένας χρόνος-στόχος για τον κάθε συμμετέχοντα. Έπειτα χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες και στην μία δόθηκε χρόνος-στόχος που μπορούσε να επιτευχθεί και στην άλλη χρόνος-στόχος που δεν μπορούσε να επιτευχθεί. Αξιολογήθηκαν έξι στρατηγικές αντιμετώπισης στις οποίες συμπεριλαμβανόταν η θετική αυτο-ομιλία και η γνωστική εγκατάλειψη και η συμπεριφορική εγκατάλειψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα με τις μεγάλες διαφορές μεταξύ στόχου και απόδοσης ανέφεραν περισσότερες σκέψεις εγκατάλειψης. Σε παρόμοια ευρήματα όσον αφορά στην σχέση διαφορών στόχων-απόδοσης και αρνητικών σκέψεων κατέληξε και η έρευνα των Hatzigeorgiadis και Biddle (2008) που έχει αναφερθεί προηγουμένως. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οτιδήποτε συμβαίνει κατά την διάρκεια του αγώνα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αυτο-ομιλία των αθλητών, τουλάχιστον την αρνητική.

Τέλος, όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας, ο Zourbanos (2008), βασιζόμενος στη δουλειά του Burnett (1996, 1999) στην εκπαιδευτική ψυχολογία, ασχολήθηκε με τους κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στόχος του ήταν να μελετήσει τον ρόλο των σημαντικών άλλων στην διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας των αθλητών και πιο συγκεκριμένα τον ρόλο του ομολογουμένως πιο ζωτικής σημασίας σημαντικού άλλου για τους αθλητές, του προπονητή.

Ο Zourbanos και οι συνεργάτες του (2006), λοιπόν, θέλησαν να εξετάσουν κατά πόσο η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή θα επηρεάσει την θετική αυτο-ομιλία των αθλητών μέσω της στήριξης της αυτοεκτίμησης και η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή θα προβλέψει την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών. Στην έρευνα τους πήραν μέρος διακόσιοι οκτώ αθλητές από διάφορα αθλήματα με αγωνιστική εμπειρία τα 6.19 χρόνια. Για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Test of Performance Strategies (TOPS) (Thomas, Murphy, & Hardy, 1999) και πιο συγκεκριμένα οι δύο από τις οκτώ κλίμακες που εξετάζουν τις θετικές και τις αρνητικές σκέψεις. Για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς του προπονητή δόθηκε στους αθλητές/τριες η ελληνική έκδοση του Coaching Behaviour Questionnaire (CBQ: Williams et al., 2003). Για την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης, δημιουργήθηκε μια νέα κλίμακα κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό χρησιμοποιώντας θέματα από το Social Support Questionnaire-SSQ (39 θέματα) του Rees και Hardy (2000) και από τη μελέτη των Rees και Hardy (2004) (16 θέματα). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε τη στήριξη αυτοεκτίμησης από τον προπονητή και αυτή με τη σειρά της προέβλεψε την θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών. Επιπλέον, η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε την αρνητική σκέψη των αθλητών/τριών. Οφείλουμε, όμως, να σημειώσουμε, ότι το TOPS που χρησιμοποιήθηκε, έχει δημιουργηθεί για να αξιολογεί την χρήση της αυτο-ομιλίας ως γνωστική στρατηγική, μεταξύ άλλων στρατηγικών όπως ο καθορισμός στόχων και η νοερή απεικόνιση, και όχι το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας των αθλητών το οποίο αντανακλά την ποικιλία των σκέψεων που βιώνουν οι αθλητές κατά την διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα.

Σε μια σχετική μελέτη από τους ίδιους συγγραφείς (Zourbanos et al., 2007) βρέθηκε ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε τις θετικές δηλώσεις του προπονητή και αυτές με τη σειρά τους προέβλεψαν την θετική αυτο-ομιλία των αθλητών. Επίσης, η σχέση της αρνητικής συμπεριφοράς του προπονητή με την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών εξηγήθηκε μέσω των αρνητικών δηλώσεων του προπονητή. Συνεπώς, από τις δύο παραπάνω έρευνες γίνεται φανερός ο σημαντικός ρόλος του προπονητή στη διαμόρφωση των σκέψεων των αθλητών.

Προς την ίδια κατεύθυνση ήταν και ο σκοπός της έρευνας των Zourbanos και συνεργατών του (2010) οι οποίοι θέλησαν να εξετάσουν την επίδραση της συμπεριφορά του προπονητή στην αυτο-ομιλία των αθλητών. Πραγματοποιήθηκαν τρεις έρευνες εκ των οποίων η πρώτη εξέταζε την ψυχομετρική εγκυρότητα του Coaching Behavior Questionnaire (CBQ) στην ελληνική γλώσσα και το οποίο, πράγματι, υποστηρίχθηκε από τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Στην δεύτερη έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ως όργανα μέτρησης το CBQ, το CBQ-C που αξιολογεί τις αντιλήψεις των προπονητών για την ίδια τους τη συμπεριφορά, και το ASTQS (Zourbanos et al., 2009), και η οποία περιελάμβανε δύο διαφορετικά δείγματα, μελετήθηκε η σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του προπονητή και της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Όπως αποδείχθηκε, η υποστηρικτική και η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή συνδέονται με διαφορετικού τύπου περιεχόμενα σκέψεων, με ιδιαίτερα σημαντικές επιδράσεις στην αρνητική αυτο-ομιλία. Τέλος, η τρίτη έρευνα, που εξέταζε την παραπάνω σχέση πειραματικά προκειμένου να παράγει στοιχεία για την κατεύθυνση της αιτίασης, έδειξε ότι όντως η συμπεριφορά του προπονητή μπορεί να επηρεάσει την θετική και την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών.

Από τις παραπάνω έρευνες διαπιστώνουμε ότι έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες μελέτης των παραγόντων της αυτο-ομιλίας οι οποίες αφορούν την πίστη στην αυτο-ομιλία, γνωστικές διεργασίες όπως ο φόβος της αποτυχίας, την κατάσταση του αγώνα, καθώς και την επιρροή από σημαντικούς άλλους, όπως ο προπονητής. Παρόλα αυτά είναι ανάγκη να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση που θα εξετάζει επιπλέον παραμέτρους από αυτές που μελετήθηκαν έως τώρα αλλά και άλλους παράγοντες της αυτο-ομιλίας όπως χαρακτηριστικά προσωπικότητας και κοινωνικό περιβάλλον.

Θεωρία προσανατολισμού στόχων

Η θεωρία των στόχων επίτευξης (Nicholls, 1984, 1989) έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια σε μια από τις πιο διαδεδομένες θεωρητικές προσεγγίσεις για την έρευνα της παρακίνησης στο χώρο του αθλητισμού και της άσκησης γενικότερα. Η επίδειξη και η βελτίωση της ικανότητας αποτελεί την μεταβλητή που ενεργοποιεί τις διαδικασίες παρακίνησης της θεωρίας προσανατολισμού στόχων. Σύμφωνα με την θεωρία προσανατολισμού στόχων, τα άτομα ερμηνεύουν με διαφορετικούς τρόπους το επίπεδο της ικανότητας τους. Όπως σημειώνουν οι Duda και Hall (2001), οι συγκρίσεις που κάνουν οι αθλητές για να σχηματίσουν τις αντιλήψεις της ικανότητας τους πολύ πιθανόν θα επηρεάσουν την επιλογή τους στο ποια συγκεκριμένη δραστηριότητα θα επενδύσουν, στην ποσότητα της προσπάθειας που θα ξοδέψουν σε αυτήν, και στο επίπεδο της επιμονής τους όταν θα αντιμετωπίσουν την πρόκληση να εκτελέσουν την δραστηριότητα. Η παραπάνω θεωρία δίνει έμφαση στις υποκειμενικές ερμηνείες των αθλητών για την επιτυχία και την αποτυχία και χωρίζεται σε δυο βασικές κατηγορίες οι οποίες αντανακλούν δύο διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κρίνεται η ικανότητα κάποιου: προσανατολισμός στόχων

στο έργο (*task-orientation*) και προσανατολισμός στόχων στο εγώ (*ego-orientation*) (Duda & Nicholls, 1992).

Όταν τα άτομα είναι προσανατολισμένα στο έργο, τα κριτήρια για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας είναι αυτο-αναφερόμενα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δεξιότητας, να καταβάλλουν προσπάθεια, και να βελτιώσουν την επίδοση τους είναι τα κριτήρια της επιτυχίας. Ο Nicholls (1984, 1989) και ο Dweck (1986, 1999) πρότειναν ότι όταν τα άτομα είναι προσανατολισμένα στο έργο τότε οδηγούνται σε συγκεκριμένες διαδικασίες παρακίνησης οι οποίες τα βοηθούν να προσηλώνονται και να επιμένουν περισσότερο στην επίτευξη των στόχων τους, ανεξάρτητα από το αν θεωρούν το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας τους χαμηλό ή υψηλό. Καθώς τα άτομα επιδιώκουν να βελτιωθούν υιοθετούν θετικές συμπεριφορές όπως είναι οι παρακάτω: είναι εσωτερικά παρακινημένα, αντιλαμβάνονται τα λάθη τους ως αναπόσπαστο κομμάτι μάθησης, απολαμβάνουν την ενασχόληση τους με τον αθλητισμό (Ntoumanis & Biddle, 1999) και θέτουν υποκειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως το ποσοστό βελτίωσης που παρουσιάζουν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995). Τα άτομα αυτά μπορούν και συγκεντρώνονται ικανοποιητικά στην προπόνηση πετυχαίνοντας υψηλές επιδόσεις (Van Yperen & Duda, 1999), δεσμεύονται στους στόχους τους και αυξάνουν την αυτό-αποτελεσματικότητα τους (Locke & Latham, 2002), παρακολουθούν τις προπονήσεις ακόμα και όταν δεν είναι υποχρεωτικές, και δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό τόσο στην προπόνηση όσο και στον αγώνα (Duda & Pensgaard, 2002).

Όταν τα άτομα είναι προσανατολισμένα στο εγώ, στόχος τους είναι η επίδειξη ανώτερης ικανότητας σε σύγκριση με τους άλλους. Αξιολογούν τις επιδόσεις τους βασιζόμενα σε αντικειμενικά κριτήρια όπως η νίκη, θεωρούν ότι έχουν έμφυτο

ταλέντο το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία (Newton,& Duda, 1993) και ότι αυτό δεν μπορεί να μεταβληθεί μέσω σκληρής προσπάθειας και δουλειάς (Sarrazin et al, 1996). Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα άτομα νιώθουν ότι είναι ακόμη πιο ικανά όταν μπορέσουν να φθάσουν σε σπουδαία απόδοση χωρίς να πρέπει να καταβάλλουν την καλύτερη τους προσπάθεια. Όταν ο προσανατολισμός στο εγώ συνδέεται με υψηλό επίπεδο αντιλαμβανόμενης ικανότητας, τότε είναι πιθανό το άτομο να υιοθετήσει θετικές συμπεριφορές επίτευξης. Αν, αντίθετα, η αντίληψη για την ικανότητα του είναι χαμηλή, τότε οδηγείται σε αρνητικές συμπεριφορές επίτευξης. Αυτά είναι τα άτομα που αποφεύγουν την πρόκληση, μειώνουν την επιμονή όταν προκύπτει δυσκολία, επιδεικνύουν λίγη προσπάθεια και εγκαταλείπουν τον αθλητισμό όταν η επίτευξη του επιθυμητού στόχου φαίνεται δύσκολη (Duda & Pensgaard, 2002).

Επιπρόσθετα, η θεωρία προσανατολισμού στόχων προβλέπει ότι τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ και όχι στο έργο κάποια στιγμή θα φθάσουν να αμφιβάλουν για την επάρκεια της αθλητικής τους ικανότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί η κυριαρχία στη σύγκριση με άλλους δεν είναι μονίμως εφικτή και μερικές φορές, αφού την βιώσεις, δεν είναι εύκολο να την επαναλάβεις ξανά. Στην διάρκεια της συμμετοχής ενός ατόμου στον αθλητισμό μπορούν να παρουσιαστούν πολλές απειλές για την αυτοπεποίθηση του και οι οποίες αφορούν την αθλητική του ικανότητα, όπως τραυματισμοί, πτώσεις απόδοσης ή εκμάθηση νέας τεχνικής και στρατηγικών. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο έργο έχουν πιο σταθερές αντιλήψεις για την ικανότητα τους και είναι, επίσης, πιο ανθεκτικά σε αμφιβολίες. Αυτό οφείλεται στο ότι ένα τέτοιο άτομο δεν χρειάζεται να είναι καλύτερο από τους άλλους προκειμένου να νιώσει καλά με τον εαυτό του.

Ερευνες στον προσανατολισμό στόχων ως παράγοντας της αυτο-ομιλίας

Ο προσανατολισμός στόχων αποτελεί ένα χαρακτηριστικό προδιάθεσης που έχει εξεταστεί ως παράγοντας της αυτο-ομιλίας. Οι Hatzigeorgiadis και Biddle (1999) εξέτασαν την σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στόχων και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας με την αρνητική αυτο-ομιλία κατά τη διάρκεια της αθλητικής απόδοσης. Το δείγμα αποτελούνταν από 182 αθλητές οι οποίοι συμπλήρωσαν για την μέτρηση των γνωστικών παρεμβολών το Thought Occurrence Questionnaire (TOQ; Sarason, Sarason, Keefe, Hayes, & Shearin, 1986), για τον προσανατολισμό στόχων το Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ; Duda & Nicholls, 1992), ενώ για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρησιμοποιήθηκαν τρία θέματα από το Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan, & TAmmen, 1989). Τα ευρήματα απέδειξαν ότι ο προσανατολισμός στο έργο σχετιζόταν αρνητικά με τις σκέψεις εγκατάλειψης ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις για την ικανότητα. Επιπρόσθετα, στους αθλητές με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα ο προσανατολισμός στο εγώ σχετιζόταν θετικά με τις σκέψεις εγκατάλειψης, ενώ στους αθλητές με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεν προέκυψε κάποια σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στο εγώ και των σκέψεων εγκατάλειψης.

Οι ίδιοι συγγραφείς έχοντας αναπτύξει ειδικά για τον αθλητισμό ένα κατάλληλο όργανο μέτρησης γνωστικών παρεμβολών (TOQS; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000), επανεξέτασαν την σχέση μεταξύ προσανατολισμού στόχων και αρνητικών σκέψεων. Οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2002), λοιπόν, βρήκαν ότι οι αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ και χαμηλό προσανατολισμό στο έργο ανέφεραν πιο πολλές σκέψεις εγκατάλειψης όταν έχαναν παρά όταν κέρδιζαν, και επίσης ανέφεραν πιο πολλές σκέψεις εγκατάλειψης συγκριτικά με τους αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στο έργο και χαμηλό στο εγώ. Σε παρόμοια αποτελέσματα

κατέληξε και ο Hatzigeorgiadis (2002) στην προσπάθεια του να εξετάσει την σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στόχων και της αυτο-συνείδησης με τις σκέψεις εγκατάλειψης κατά τη διάρκεια του αγώνα. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι ο προσανατολισμός στο έργο σχετιζόταν αρνητικά με τις σκέψεις εγκατάλειψης ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα, ενώ οι αθλητές με προσανατολισμό στο εγώ βίωναν τέτοιες σκέψεις, όταν έχαναν, εξαιτίας της τάσης για αυτο-συνείδηση η οποία σχετίζεται με τον προσανατολισμό στο εγώ. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι το κοινό χαρακτηριστικό των ερευνών που έχουν αναφερθεί παραπάνω είναι το ότι έχουν επικεντρωθεί μόνο στην αρνητική αυτο-ομιλία ως περιεχόμενο σκέψεων.

Έχοντας αυτή την φορά συμπεριλάβει στην έρευνα τους και την θετική αυτο-ομιλία ο Harwood, και οι συνεργάτες του (2004) εξέτασαν συσχετίσεις μεταξύ του προσανατολισμού στόχων και την χρήση ψυχολογικών στρατηγικών σε νεαρούς αθλητές υψηλού επιπέδου. Το δείγμα αποτελούσαν 573 αθλητές οι οποίοι συμπλήρωσαν το Perceptions of Success Questionnaire (POSQ; Roberts, Treasure, & Balague, 1998) και το Test of Performance Strategies (TOPS; Thomas et al., 1999). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στόχων στο έργο και μέτριο προσανατολισμό στο εγώ χρησιμοποιούσαν περισσότερη θετική αυτο-ομιλία, σε σύγκριση με τους αθλητές που είχαν χαμηλό προσανατολισμό στόχων στο έργο και υψηλό στο εγώ. Οι παραπάνω έρευνες, που μελέτησαν την σχέση του προσανατολισμού στόχων με την αυτο-ομιλία, έρχονται να υποστηρίξουν την άποψη ότι ο υψηλός προσανατολισμός στο έργο σχετίζεται με την γνωστική σταθερότητα και με πιο θετικές αντιδράσεις, ενώ ο υψηλός προσανατολισμός στο εγώ θεωρείται πιο ευάλωτος και σχετίζεται με αρνητικές αντιδράσεις (Duda, 1993; Dweck & Leggett, 1988), ειδικά όταν δεν συνοδεύεται από υψηλό προσανατολισμό στο έργο (Hardy, 1997; Harwood, Hardy, & Swain, 2000).

Θεωρία κλίματος παρακίνησης

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο προσανατολισμός στόχων του ατόμου σε μια δραστηριότητα εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και κατά δεύτερον από τους κοινωνικούς παράγοντες, δηλαδή το περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο (Duda, 2001; Nicholls, 1989).

Προηγουμένως, αναφερθήκαμε στις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν το άτομο όταν είναι προσανατολισμένο στο έργο και όταν είναι προσανατολισμένο στο εγώ. Στο σημείο αυτό θα ασχοληθούμε με τις επιρροές που δέχεται το άτομο από την περιβάλλον που δημιουργείται από τους σημαντικούς άλλους και τις επιδράσεις αυτών. Πολλές είναι οι έρευνες που αναδεικνύουν τον ιδιαίτερης σημασίας ρόλο που παίζουν διάφοροι σημαντικοί άλλοι όπως γονείς (Harter, 1981), προπονητές (Ommundsen & Roberts, 1999), και συναθλητές (Smith, 1999), στην παρακίνηση των αθλητών. Το περιβάλλον που δημιουργείται από τους σημαντικούς άλλους διαφοροποιείται ανάλογα με τους στόχους επίτευξης που τονίζονται. Σύμφωνα με την Ames (1992) δύο είναι οι διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης που μπορεί να δημιουργηθεί: κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην μάθηση (ή στο έργο) και κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην απόδοση (ή στο εγώ).

Η θεωρία προσανατολισμού στόχων αναφέρει ότι οι αντιλήψεις ενός κλίματος προσανατολισμένο στην μάθηση συνδέεται με πιο θετικές γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις από τους αθλητές, όπως μεγαλύτερη ευχαρίστηση, ικανοποίηση και θετική επίδραση (Boixados, Cruz, Torregrosa, & Valiente, 2004; Carpenter & Morgan, 1999; Vazou et al., 2005), την πεποίθηση ότι η προσπάθεια είναι μία σημαντική αιτία της επιτυχίας στον αθλητισμό (Treasure, 1993), αυτο-εκτιμήσεις

της απόδοσης και της βελτίωσης (Balaguer, Duda, Atienza & Mayo, 2002; Pensgaard & Duda, 2004), χαμηλότερη προδιάθεση για «κάψιμο» στον αθλητισμό (Duda, Balaguer, Moreno, & Crespo, 2001), την αντίληψη ότι ο προπονητής παρέχει θετική ανατροφοδότηση, οδηγίες και κοινωνική υποστήριξη (Balaguer, Crespo, & Duda, 1996; Gardner, 1998; Smith, Fry, Ethington, & Li, 2005).

Αντίθετα, οι έρευνες δείχνουν ότι ένα κλίμα προσανατολισμένο στην απόδοση συνδέεται με πιο αρνητικές γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως μεγαλύτερο άγχος και ανησυχία όσον αφορά στην απόδοση (Ntoumanis & Biddle, 1998; Papaioannou & Kouli, 1999; Pensgaard & Roberts, 2002), την πεποίθηση ότι η ικανότητα είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της αθλητικής επίτευξης (Seifriz, Duda, & Chi, 1992), την αντίληψη ότι ο προπονητής παρέχει λιγότερη κοινωνική υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση (Balaguer, Castillo, & Tomas, 1996; Smith & Small, 2005).

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί στο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή, τον πιο αποφασιστικής σημασίας σημαντικό άλλο, καθώς αποτελεί συγχρόνως τον εκπαιδευτή των αθλητικών δεξιοτήτων αλλά και μοντέλο συμπεριφοράς για τους αθλητές του. Ένας προπονητής, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ότι δημιουργεί κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση όταν οι αθλητές του επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της ικανότητας τους, καταβάλλουν προσπάθεια, και η αίσθηση επίτευξης που έχουν είναι αυτοαναφερόμενη και σχετιζόμενη με την προσωπική εξέλιξη και αυτο-βελτίωση. Κάποιος άλλος προπονητής, αντίθετα, μπορεί να εκληφθεί ότι καλλιεργεί κλίμα προσανατολισμένο στην απόδοση όταν δημιουργεί πολύ ανταγωνιστικές συνθήκες μεταξύ των μελών της ομάδας, κάνει δημοσίως την αξιολόγηση του για διαφορετικά επίπεδα ικανότητας των αθλητών του, και επιβάλλει τιμωρίες όταν γίνονται λάθη. Ένα

τέτοιο κλίμα οδηγεί τους αθλητές στο να ενδιαφέρονται να επιδείξουν ανωτερότητα, δηλαδή να αισθάνονται πολύ ικανοί και επιτυχημένοι μόνο όταν αποδεικνύουν ότι είναι καλύτεροι από τους άλλους (Newton et al., 2000; Seifriz et al., 1992; Walling, Duda, & Chi, 1993).

Έρευνες για τις επιδράσεις του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή στις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες των αθλητών.

Οι Balaguer, Duda και Crespo (1999) θέλησαν να εξετάσουν την σχέση του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή και του προσανατολισμού στόχων και κατά πόσο αυτή μπορεί να προβλέψει την βελτίωση, την ικανοποίηση και την αξιολόγηση του προπονητή από επαγγελματίες αθλητές αντισφαίρισης. Πιο συγκεκριμένα, ανέμεναν ότι όταν το κλίμα που δημιουργείται από τον προπονητή είναι προσανατολισμένο στην μάθηση τότε οι αθλητές θα αισθανθούν μεγαλύτερη βελτίωση σε διαφορετικές πτυχές του παιχνιδιού, θα είναι πιο ευχαριστημένοι με τα αποτελέσματα τους, θα δείξουν μεγαλύτερη προτίμηση για τον προπονητή τους και θα τον αξιολογήσουν ως ιδιαίτερα σημαντικό για την εξέλιξη τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 219 αθλητές από διάφορους συλλόγους της Ισπανίας η πλειοψηφία των οποίων ήταν σε ιδιαίτερα προχωρημένο επίπεδο. Πράγματι, οι ερευνητές επιβεβαιώθηκαν, καθώς όταν το κλίμα είναι προσανατολισμένο στην μάθηση τότε οι αθλητές αισθάνονται ότι η ικανότητα και η επιτυχία εξαρτάται από τους ίδιους, γεγονός που καλλιεργεί μια πιο θετική εικόνα για το επίπεδο της απόδοσης τους. Συγκεκριμένα οι αθλητές αισθάνθηκαν ότι βελτιωνόταν ιδιαίτερα στο ψυχολογικό κομμάτι του παιχνιδιού τους. Επίσης, οι αθλητές ήταν πιο ευχαριστημένοι από την διδασκαλία και την προσωπική μεταχείριση που λάμβαναν από τους προπονητές και μάλιστα ανέφεραν ότι ο τωρινός προπονητής τους πλησίαζε

στον «ιδανικό» προπονητή, όταν το κλίμα προσανατολιζόταν περισσότερο στην μάθηση και λιγότερο στην απόδοση.

Λίγα χρόνια αργότερα οι Balaguer, Duda, Atienza, και Mayo (2002) θέλησαν να επαναλάβουν την παραπάνω έρευνα εξετάζοντας αυτή τη φορά αθλητές υψηλού επιπέδου που συμμετείχαν σε ομαδικό άθλημα. Το δείγμα αποτελούνταν από 181 αθλήτριες της χειροσφαίρισης που συμμετείχαν στο εθνικό πρωτάθλημα Ισπανίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην μάθηση έχει μεγαλύτερες και πιο ουσιαστικές επιδράσεις όσον αφορά στην υποκειμενική αντιλαμβανόμενη βελτίωση της απόδοσης από ότι στα ατομικά αθλήματα. Γενικότερα, τα ευρήματα συμφωνούν και επεκτείνουν την προηγούμενη έρευνα στο ατομικό άθλημα της αντισφαίρισης (Balaguer et al., 1999), και παρέχουν επιπλέον ενίσχυση αναφορικά με τα πλεονεκτήματα ενός κλίματος προσανατολισμένο στην μάθηση, ειδικά σε υψηλό επίπεδο αθλητισμού.

Οι Harwood και Swain (2002) διερεύνησαν τις επιδράσεις στον προσανατολισμό στόχων, την αυτο-ρύθμιση και τις γνωστικές διεργασίες κατά την διάρκεια του αγώνα μέσα από ένα μακράς διάρκειας πρόγραμμα παρέμβασης σε αθλητές, γονείς και προπονητές. Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις νεαροί αθλητές αντισφαίρισης οι οποίοι ανέφεραν τον προσανατολισμό των στόχων τους, την αυτο-ρύθμιση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για απειλή και πρόκληση πριν από τρεις αγώνες στους οποίους είχαν δημιουργηθεί συνθήκες κατάστασης προσανατολισμένες στο εγώ. Συγχρόνως με έναν συμμετέχοντα ο οποίος ήταν σε συνθήκες ελέγχου, ο κάθε ένας από τους αθλητές, με τους γονείς του και τον προπονητή του, δεσμεύτηκαν σε εκπαιδευτικές συνεδρίες σε μια τρίμηνη περίοδο αγώνων και προπόνησης. Το πρόγραμμα είχε ως σκοπό να βελτιστοποιήσει τις στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των σημαντικών άλλων που δημιουργούν το

κλίμα παρακίνησης γύρω από ένα αθλητή προκειμένου να βελτιωθούν οι γνωστικές διεργασίες του κατά την διάρκεια του αγώνα. Μετά την παρέμβαση αναφέρθηκαν σημαντικές θετικές αλλαγές σε όλους τους αθλητές εκτός του αθλητή στις συνθήκες ελέγχου.

Επίσης, οι Ommundsen, Roberts και Kavussanu (1998) εξέτασαν τις επιδράσεις του κλίματος παρακίνησης στις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες Νορβηγών αθλητών. Το δείγμα αποτελούνταν από 148 έμπειρους αθλητές ομαδικών αθλημάτων που ρωτήθηκαν για τις αντιλήψεις του κλίματος παρακίνησης στο άθλημα τους, την χρήση στρατηγικών μάθησης, την ικανοποίηση, τις πηγές της ικανοποίησης και τον λόγο για τον οποίο συμμετέχουν στον αθλητισμό. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όταν οι αθλητές αντιλαμβάνονται το κλίμα να είναι προσανατολισμένο στην μάθηση, τότε διευκολύνεται η υιοθέτηση θετικών στρατηγικών μάθησης, η χρήση ελεγχόμενων κριτηρίων που καθορίζουν την ικανοποίηση και ενισχύεται η αντίληψη ότι ο αθλητισμός είναι σημαντικός προκειμένου να αναπτυχθούν δεξιότητες ζωής. Αντίθετα, οι αθλητές που αντιλαμβάνονταν το κλίμα προσανατολισμένο στην απόδοση αντλούσαν λιγότερη ικανοποίηση από τον αθλητισμό, συνήθιζαν να αποφεύγουν την προπόνηση και έβλεπαν τον αθλητισμό κατά κύριο λόγο ως το μέσο για να ενισχύσουν το κοινωνικό τους προφίλ και να αποκτήσουν αναγνώριση.

Ένα χρόνο αργότερα οι Ommundsen και Roberts (1999), σε μια παρόμοια έρευνα, υπέθεσαν ότι όταν το κλίμα είναι προσανατολισμένο στην απόδοση αλλά συνοδεύεται συγχρόνως και από τις αντιλήψεις ενός κλίματος προσανατολισμένο στην μάθηση τότε δεν οδηγούμαστε σε αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις. Πράγματι, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις, καθώς και προηγούμενες έρευνες που αποδεικνύουν ότι τα κριτήρια της επιτυχίας σε ένα κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση και στην απόδοση είναι ανεξάρτητα (Goudas &

Biddle, 1994; Treasure & Roberts, 1994).

Οι Smith, Smoll, και Cumming (2007) πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε προπονητές με σκοπό να μελετήσουν τις επιδράσεις του κλίματος παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση στο γνωστικό και σωματικό άγχος απόδοσης σε νεαρούς αθλητές της καλαθοσφαίρισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όντως οι αθλητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης αντιλαμβάνονταν τους προπονητές τους να είναι πιο πολύ προσανατολισμένοι στην μάθηση συγκριτικά με τους αθλητές στην ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τις υποθέσεις των ερευνητών, οι οποίες και επαληθεύτηκαν, ο μειωμένος φόβος για αρνητική κοινωνική αξιολόγηση, οι λιγότερες κοινωνικές συγκρίσεις, και η ενισχυμένη κοινωνική υποστήριξη σε συνδυασμό με ένα κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση συνετέλεσε σε χαμηλότερα επίπεδα γνωστικού και σωματικού άγχους κατά την διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου στους αθλητές που είχαν προπονητές που είχαν δεχθεί την παρέμβαση.

Οι Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis, και Sagovits (2008) διερεύνησαν την επιρροή του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από μητέρες, προπονητές και καλύτερους φίλους σε σχέση με την διαφοροποίηση του προσανατολισμού στόχων, την αθλητική ικανοποίηση και την ακαδημαϊκή απόδοση. Στην έρευνα συμμετείχαν 863 νεαροί Έλληνες αθλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σχέση με τους φίλους, οι γονείς και οι προπονητές είναι περισσότερο εκπαιδευμένοι και κατανοούν καλύτερα το πόσο σημαντικό είναι η υιοθέτηση θετικών στόχων και συμπεριφορών για την ευημερία των νεαρών αθλητών. Επίσης, φάνηκε ότι η ικανοποίηση αυξάνεται όταν το κοινωνικό περιβάλλον είναι προσανατολισμένο στην μάθηση. Τέλος, το πιο ενδιαφέρον ήταν ότι η έμφαση των προπονητών στην μάθηση είχε την μεγαλύτερη επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση των αθλητών. Αυτό

πιθανότατα σημαίνει ότι οι προπονητές που είναι προσανατολισμένοι στην μάθηση ενδιαφέρονται επίσης για την βελτίωση των αθλητών τους και σε άλλους τομείς επίτευξης.

Οι Pensgaard και Roberts (2000) μελέτησαν την σχέση μεταξύ του κλίματος παρακίνησης, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και τις πηγές στρες σε αθλητές υψηλού επιπέδου. Το δείγμα αποτελούνταν από 69 Νορβηγούς αθλητές που συμμετείχαν στους Χειμερινούς Ολυμπιακούς Αγώνες το 1994. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι το κλίμα παρακίνησης, περισσότερο από τον προσανατολισμό στόχων, προέβλεψε το συνολικό στρες. Συγκεκριμένα, το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην απόδοση ήταν ο μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης του γνωστικού στρες, και επίσης συνδεόταν με τις εξωτερικές πηγές στρες των αθλητών, όπως ο προπονητής και οι συμπαίκτες. Από την άλλη μεριά, οι αθλητές που αντιλαμβάνονταν το κλίμα να είναι προσανατολισμένο στην μάθηση δεν θεωρούσαν τον προπονητή ως πηγή στρες.

Σύνδεση προσανατολισμού στόχων και κλίματος παρακίνησης με γνωστικές μεταβλητές.

Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της θεωρίας για τον προσανατολισμό στόχων και το κλίμα παρακίνησης, καθώς και τις προαναφερθείσες έρευνες σχετικά με την επίδραση αυτών σε γνωστικές διεργασίες των αθλητών, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τόσο ο προσανατολισμός στόχων όσο και το κλίμα παρακίνησης πιθανόν αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στον προσανατολισμό στόχων, οι έρευνες προηγούμενων ετών κατέδειξαν σημαντική αρνητική συσχέτιση του προσανατολισμού στο έργο και των σκέψεων εγκατάλειψης, ενώ ο προσανατολισμός

στο εγώ είχε θετική συσχέτιση με τις σκέψεις εγκατάλειψης (Hatzigeorgiadis, 2002; Hatzigeorgiadis & Biddle, 1999; Hatzigeorgiadis & Biddle 2002). Αντιλαμβανόμαστε, βέβαια, ότι η προσπάθεια των ερευνητών μέχρι σήμερα, λόγω και των οργάνων μέτρησης που υπήρχαν, είχε επικεντρωθεί κατά κόρον στην αξιολόγηση των σκέψεων εγκατάλειψης και όχι σε περισσότερες διαστάσεις του φαινομένου της αυτο-ομιλίας. Με την δημιουργία, όμως, του Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports-ASTQS (Zourbanos et al., 2009), που περιέχει θετικές και αρνητικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας, έχουμε την δυνατότητα να εξετάσουμε εκτενέστερα τον προσανατολισμό στόχων ως παράγοντα διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας.

Αναφορικά με το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή, η ανασκόπηση των ερευνών ανέδειξε ότι ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση βοηθάει σημαντικά στην βελτίωση των γνωστικών διεργασιών των αθλητών όπως είναι η αυτο-ρύθμιση, η αυτο-αποτελεσματικότητα, οι αντιλήψεις για απειλή (Harwood & Swain, 2002), η ικανοποίηση (Ommundsen et al., 1998; Papaioannou et al., 2008), το μειωμένο γνωστικό άγχος (Smith et al., 2007) και το μειωμένο γνωστικό στρες (Pensgaard & Roberts, 2000).

Έχοντας, λοιπόν, διαπιστώσει το κενό στην επιστημονική βιβλιογραφία όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-ομιλία, αλλά και την σημαντική επίδραση αυτής στα συναισθήματα, στην συμπεριφορά και κατά κύριο λόγο στην απόδοση των αθλητών, η τωρινή έρευνα έρχεται να εξετάσει αν ο προσανατολισμός στόχων και το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης της

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες και Διαδικασία

Αφού το θέμα της διατριβής εγκρίθηκε από την Επιτροπή Βιοηθικής και Δεοντολογίας του τμήματος, επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με τους υπεύθυνους και τους προπονητές αθλητικών συλλόγων για να συμπεριλάβουμε τους αθλητές τους στη μελέτη και συμφωνήθηκε μια ημερομηνία όπου οι συμμετέχοντες θα συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια της έρευνας πριν από την προπόνηση. Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 381 αθλητές, το 25,7% ήταν κορίτσια (N=98) και το 74,3% ήταν αγόρια (N=283), με μέσο όρο ηλικίας 14.17 χρόνια (TA= 1.77). Από τους αθλητές που συμμετείχαν οι 107 έκαναν ατομικό άθλημα που αντιστοιχούν στο 28,1% και 273 έκαναν ομαδικό άθλημα που αντιστοιχούν στο 71,7% του συνολικού δείγματος. Ο μέσος όρος της διάρκειας συμμετοχής των αθλητών σε αγώνες ήταν τα 3.6 χρόνια (TA = 2.40),) ενώ ο μέσος όρος της αθλητικής εμπειρίας τους ήταν τα 5.1 χρόνια (TA = 3.06). Πριν την συλλογή των δεδομένων ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων των αθλητών που δεν είχαν συμπληρώσει το 16^ο έτος της ηλικίας τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε πριν την προπόνηση, η συμμετοχή ήταν εθελοντική και οι αθλητές υπέγραψαν σχετική φόρμα αποδοχής. Κατά την συνάντηση της ερευνήτριας με τους αθλητές και τις αθλήτριες δόθηκαν πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας και οι κατάλληλες οδηγίες για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι αθλητές χρειάστηκαν 15-20 λεπτά για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια.

Όργανα αξιολόγησης

Αυτο-ομιλία. Για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε το Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports-ASTQS (Zourbanos et al., 2009). Το όργανο αποτελείται από 40 θέματα και περιλαμβάνει τέσσερις θετικές (19 θέματα) και τέσσερις αρνητικές (21 θέματα) διαστάσεις της αυτο-ομιλίας. Η θετική αυτο-ομιλία αποτελείται από τις διαστάσεις της αυτοπεποίθησης (π.χ. Πιστεύω στον εαυτό μου), τον έλεγχο του άγχους (π.χ. Χαλάρωσε), της εμπύχωσης (π.χ. Δώσε το 100% των δυνάμεων σου), της καθοδήγησης (π.χ. Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα). Η αρνητική αυτο-ομιλία αποτελείται από τις διαστάσεις της ανησυχίας (π.χ. Θα χάσω/ ουμε), των σκέψεων εγκατάλειψης (π.χ. Θέλω να σταματήσω), της σωματικής κούρασης (π.χ. Είμαι κουρασμένος/ η), και των μη σχετικών σκέψεων (π.χ. Πεινάω). Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν σε τι βαθμό βίωσαν τις σκέψεις που περιγράφονταν στο ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια των πιο πρόσφατων προπονήσεων ή αγώνων τους τον τελευταίο μήνα. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 5-βαθμη κλίμακα (0 = ποτέ, 4 = πολύ συχνά).

Προσανατολισμός στόχων. Για την αξιολόγηση του προσανατολισμού στόχων χρησιμοποιήθηκε το Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ; Duda & Nicholls, 1992). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα από τον Papaioannou και MacDonald (1993). Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στην Ελλάδα γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι και έγκυρο αλλά και αξιόπιστο (Marsh, Papaioannou, Martin, & Theodorakis, 2006; Papaioannou, 1997; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Συνεχίζοντας την φράση

«Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο άθλημα μου όταν...» οι αθλητές απάντησαν σε 13 θέματα σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου-Likert, από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η διάσταση του προσανατολισμού στο έργο αποτελείται από επτά θέματα (π.χ. «Μαθαίνω μία νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να θέλω να προπονηθώ περισσότερο») και η διάσταση στο εγώ περιλαμβάνει έξι θέματα (π.χ. «Οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα ενώ εγώ όχι»).

Κλίμα παρακίνησης. Για την αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε το Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2, Newton et al., 2000). Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 33 θέματα και χωρίζεται σε δύο παράγοντες: (α) αντιλήψεις ενός κλίματος προσανατολισμένο στο εγώ (16 θέματα) και (β) αντιλήψεις ενός κλίματος προσανατολισμένο στο καθήκον (17 θέματα). Ο παράγοντας κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο εγώ περιλαμβάνει θέματα που αφορούν τιμωρία για τα λάθη (π.χ. «Ο προπονητής μου φωνάζει στους αθλητές όταν τα θαλασώνουν»), άνιση επιβράβευση (π.χ. «Ο προπονητής μου έχει τους αγαπημένους του/της αθλητές»), και ανταγωνισμός μεταξύ των μελών της ομάδας (π.χ. «Ο προπονητής μου πιστεύει πως μόνο οι καλύτεροι αθλητές θα πρέπει να συμμετέχουν σε αγώνα»), ενώ ο παράγοντας κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο καθήκον περιλαμβάνει θέματα που αφορούν συνεργατική μάθηση (π.χ. «Ο προπονητής μου ενθαρρύνει τους αθλητές να βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνουν»), προσπάθεια/βελτίωση (π.χ. «Ο προπονητής μου προσπαθεί να βεβαιώνεται πως οι αθλητές νιώθουν καλά όταν προσπαθούν το καλύτερό τους»), και σημαντικός ρόλος (π.χ. «Ο προπονητής μου βεβαιώνεται πως όλοι έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην ομάδα»). Οι συμμετέχοντες έδωσαν τις

απαντήσεις τους σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου-Likert, από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα περιγραφικά στατιστικά και ο δείκτης alpha του Cronbach για όλες τις μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι αθλητές είχαν υψηλά σκορ στις μεταβλητές προσανατολισμός στόχων στο έργο και κλίμα παρακίνησης στην μάθηση, και μέτρια προς χαμηλά σκορ στις μεταβλητές προσανατολισμός στόχων στο εγώ και κλίμα παρακίνησης στην απόδοση. Όσον αφορά στις μεταβλητές της αυτο-ομιλίας, οι αθλητές είχαν μέτρια προς υψηλά σκορ στις μεταβλητές της θετικής αυτο-μιλίας και μέτρια προς χαμηλά σκορ στις μεταβλητές της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Οι δείκτες alpha του Cronbach ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα εκτός από τον προσανατολισμό στόχων στο έργο και τις διαστάσεις της αυτο-ομιλίας έλεγχος του άγχους και μη σχετικές σκέψεις τα οποία ωστόσο ήταν σε αποδεκτά επίπεδα.

Αναλύσεις Συσχετίσεων

Εκτελέστηκαν αναλύσεις συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-ομιλίας, του προσανατολισμού στόχων και του κλίματος παρακίνησης (Πίνακας 2). Αναφορικά με τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-ομιλίας και τις μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων, η ανάλυση έδειξε ότι ο προσανατολισμός στόχων στο έργο είχε (α) μέτρια θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις της εμπύχωσης ($r = .33$), της αυτοπεποίθησης ($r = .30$) και της καθοδήγησης ($r = .30$), (β) χαμηλή, αρνητική συσχέτιση με την ανησυχία ($r = -.18$) και τις σκέψεις εγκατάλειψης ($r = -.23$), (γ) χαμηλή θετική συσχέτιση με τον έλεγχο του άγχους ($r = .16$), και μη σημαντικές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες διαστάσεις της αυτο-ομιλίας. Ο προσανατολισμός στόχων στο εγώ είχε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με τις σκέψεις

εγκατάλειψης ($r = .10$) και μη σημαντικές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες διαστάσεις της αυτο-ομιλίας.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά και δείκτες εσωτερικής συνοχής alpha του Cronbach

Παράγοντες	M	SD	Alpha
Προσανατολισμός στόχων			
<i>στο έργο</i>	4.12	.51	.67
<i>στο εγώ</i>	2.57	.78	.80
Κλίμα παρακίνησης			
<i>στην μάθηση</i>	4.10	.52	.75
<i>στην απόδοση</i>	2.64	.73	.70
Αυτο-ομιλία			
<i>Εμφύχωση</i>	3.34	.75	.83
<i>Έλεγχος άγχους</i>	2.48	.89	.60
<i>Αυτοπεποίθηση</i>	3.06	.81	.81
<i>Καθοδήγησης</i>	3.13	.82	.82
<i>Ανησυχία</i>	1.27	.75	.79
<i>Σκέψεις εγκατάλειψης</i>	.57	.64	.74
<i>Μη σχετικές σκέψεις</i>	.114	.87	.65
<i>Σωματική κούραση</i>	1.30	.80	.74

Αναφορικά με τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-ομιλίας και τις μεταβλητές του κλίματος παρακίνησης, η ανάλυση έδειξε ότι το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση είχε (α) μέτρια θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις της

εμφύχωσης ($r = .36$), της αυτοπεποίθησης ($r = .41$) και της καθοδήγησης ($r = .35$), (β) μέτρια αρνητική συσχέτιση με τις διαστάσεις της ανησυχίας ($r = -.32$) και των σκέψεων εγκατάλειψης ($r = -.40$), (γ) χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τις μη σχετικές σκέψεις ($r = -.29$) και την σωματική κούραση ($r = -.22$), και μη σημαντική συσχέτιση με τον έλεγχο του άγχους. Το κλίμα παρακίνησης στην απόδοση είχε (α) χαμηλή θετική συσχέτιση με την διάσταση των σκέψεων εγκατάλειψης ($r = .25$), (β) χαμηλή θετική συσχέτιση με την ανησυχία ($r = .18$), τις μη σχετικές σκέψεις ($r = .17$) και την σωματική κούραση ($r = .15$), (γ) χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την αυτοπεποίθηση ($r = -.11$), και μη σημαντικές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες διαστάσεις της αυτο-ομιλίας.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις της αυτο-ομιλίας με τον προσανατολισμό στόχων και το κλίμα παρακίνησης.

Αυτο-ομιλία	Προσανατολισμός	Προσανατολισμός	Κλίμα	Κλίμα
	στο έργο	στο εγώ	μάθησης	απόδοσης
Εμφύχωση	.33**	.06	.36**	-.09
Έλεγχος άγχους	.16**	.06	.09	.06
Αυτοπεποίθηση	.30**	.03	.41**	-.11*
Καθοδήγησης	.30**	.03	.35**	-.03
Ανησυχία	-.18**	.02	-.32**	.18**
Σκέψεις εγκατάλειψης	-.23**	.10*	-.40**	.25**
Μη σχετικές σκέψεις	-.08	.10	-.29**	.17**
Σωματική κούραση	-.09	.04	-.22**	.15**

Σημείωση. ** $p < 0.01$, * $p < .05$

Αναλύσεις Παλινδρόμησης

Εκτελέστηκαν ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης για να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο ο προσανατολισμός στόχων και το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή μπορεί να προβλέψει τις διαστάσεις της θετικής και της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Στο πρώτο βήμα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης εισήχθησαν οι μεταβλητές: προσανατολισμός στόχων στο έργο και προσανατολισμός στόχων στο εγώ, ενώ στο δεύτερο βήμα εισήχθησαν οι μεταβλητές: κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην μάθηση και κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην απόδοση προκειμένου να βρεθεί η πιθανή συνεισφορά τους σε κάθε μία από τις τέσσερις διαστάσεις θετικής αυτο-ομιλίας: εμπύχωση, αυτοπεποίθηση, καθοδήγηση, έλεγχο άγχους και τις τέσσερις διαστάσεις αρνητικής αυτο-ομιλίας: ανησυχία, σωματική κούραση, σκέψεις εγκατάλειψης και μη σχετικές σκέψεις. Τα αποτελέσματα για τις θετικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας εμφανίζονται στον Πίνακα 3, και για τις αρνητικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας στον Πίνακα 4.

Για την διάσταση της εμπύχωσης η ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο βήμα, οι μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων προέβλεψαν το 10,9% της διακύμανσης, $F(2, 380) = 23.08, p < .01$, με τον προσανατολισμό στο έργο να είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = .33, t = 6.68, p < .05$). Στο δεύτερο βήμα, με την εισαγωγή των μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης, το ποσοστό της πρόβλεψης ανέβηκε στο 15,8% της διακύμανσης, $F(4, 380) = 17.66, p < .01$, όπου ο προσανατολισμός στο έργο εξακολούθησε να είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = .21, t = 3.86, p < .05$), όπως επίσης ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της εμπύχωσης προέκυψε και το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση ($\beta = .24, t = 4.12, p < .05$).

Για την διάσταση της αυτοπεποίθησης η ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο βήμα,

οι μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων προέβλεψαν το 9,1% της διακύμανσης $F(2, 380) = 18.98, p < .01$, με τον προσανατολισμό στο έργο να είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = .30, t = 6.12, p < .05$). Στο δεύτερο βήμα, με την εισαγωγή των μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης, το ποσοστό της πρόβλεψης ανέβηκε στο 19,2% της διακύμανσης $F(4, 380) = 22.29, p < .01$, όπου ο προσανατολισμός στο έργο εξακολούθησε να είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = .13, t = 2.43, p < .05$), όπως επίσης ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αυτοπεποίθησης προέκυψε και το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση ($\beta = .35, t = 6.33, p < .05$).

Για την διάσταση της καθοδήγησης η ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο βήμα, οι μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων προέβλεψαν το 9,3% της διακύμανσης $F(2, 380) = 19.29, p < .01$, με τον προσανατολισμό στο έργο να είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = .30, t = 6.18, p < .05$). Στο δεύτερο βήμα, με την εισαγωγή των μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης, το ποσοστό της πρόβλεψης ανέβηκε στο 15% της διακύμανσης $F(4, 380) = 16.55, p < .01$, όπου ο προσανατολισμός στο έργο εξακολούθησε να είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = .17, t = 3.04, p < .05$), όπως επίσης ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της καθοδήγησης προέκυψε και το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση ($\beta = .28, t = 4.94, p < .05$).

Για την διάσταση του ελέγχου του άγχους η ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο βήμα, οι μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων προέβλεψαν το 2,9% της διακύμανσης $F(2, 380) = 5.62, p < .01$, με τον προσανατολισμό στο έργο να είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = .16, t = 3.14, p < .05$). Στο δεύτερο βήμα, με την εισαγωγή των μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης, το ποσοστό της πρόβλεψης ανέβηκε στο 3,3% της διακύμανσης, $F(4, 380) = 3.29, p <$

.05. Ο προσανατολισμός στο έργο εξακολούθησε να είναι και ο μοναδικός σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = .14$, $t = 2.30$, $p < .05$).

Για την διάσταση της ανησυχίας η ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο βήμα, οι μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων προέβλεψαν το 3,4% της διακύμανσης $F(2, 380) = 6.56$, $p < .01$, με τον προσανατολισμό στο έργο να είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = -.18$, $t = -3.59$, $p < .05$). Στο δεύτερο βήμα, με την εισαγωγή των μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης, το ποσοστό της πρόβλεψης ανέβηκε στο 11,2% της διακύμανσης $F(4, 380) = 11.83$, $p < .01$, όπου ως σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ανησυχίας προέκυψαν το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση ($\beta = -.26$, $t = -4.47$, $p < .05$) και το κλίμα παρακίνησης στην απόδοση ($\beta = .11$, $t = 2.14$, $p < .05$), ενώ ο προσανατολισμός στο έργο έπαυε να είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης.

Για την διάσταση της σωματικής κούρασης η ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο βήμα, οι μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων προέβλεψαν το 1,2% της διακύμανσης, ωστόσο η πρόβλεψη δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $F(2, 380) = 2.23$, $p = .10$. Στο δεύτερο βήμα, με την εισαγωγή των μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης, το ποσοστό της πρόβλεψης ανέβηκε στο 5,7% της διακύμανσης $F(4, 380) = 5.69$, $p < .01$, όπου ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της σωματικής κούρασης προέκυψε μόνο το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση ($\beta = -.20$, $t = -3.23$, $p < .05$).

Για την διάσταση των σκέψεων εγκατάλειψης η ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο βήμα, οι μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων προέβλεψαν το 6,7% της διακύμανσης $F(2, 380) = 13.67$, $p < .01$, με τον προσανατολισμό στο έργο να είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ($\beta = -.24$, $t = -4.82$, $p < .05$), όπως επίσης και ο προσανατολισμός στο εγώ ($\beta = .12$, $t = 2.46$, $p < .05$). Στο δεύτερο

βήμα, με την εισαγωγή των μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης, το ποσοστό της πρόβλεψης ανέβηκε στο 18,5% της διακύμανσης $F(4, 380) = 21.33, p < .01$, όπου ως σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των σκέψεων εγκατάλειψης προέκυψαν το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση ($\beta = -.31, t = -5.53, p < .05$) και το κλίμα παρακίνησης στην απόδοση ($\beta = .15, t = 3.00, p < .05$), ενώ και οι δύο μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων έπαψαν να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης.

Για την διάσταση των μη σχετικών σκέψεων η ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο βήμα, οι μεταβλητές του προσανατολισμού στόχων προέβλεψαν το 1,7% της διακύμανσης $F(2, 380) = 3.19, p < .05$. Στο δεύτερο βήμα, με την εισαγωγή των μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης, το ποσοστό της πρόβλεψης ανέβηκε στο 6.5% της διακύμανσης $F(4, 380) = 6.57, p < .01$, όπου ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των μη σχετικών σκέψεων προέκυψε μόνο το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση ($\beta = -.20, t = -3.28, p < .05$).

Πίνακας 3. Αναλύσεις παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της θετικής αυτο-ομιλίας.

	Εμφύχωση			Αυτοπεποίθηση			Έλεγχος άγχους			Καθοδήγηση		
	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>
step 1			23.08**			18.98**			5.62**			19.29**
Προσανατολισμός στο έργο	.33	6.68*		.30	6.12*		.16	3.14*		.30	6.18*	
Προσανατολισμός στο εγώ	.03	.65		.00	.13		.05	.88		.00	.11	
step 2			17.66**			22.29**			3.29*			16.55**
Προσανατολισμός στο έργο	.21	3.85*		.13	2.43*		.14	2.30*		.17	3.04*	
Προσανατολισμός στο εγώ	.09	1.80		.08	1.66		.03	.64		.05	.96	
Κλίμα μάθησης	.24	4.12*		.35	6.33*		.05	.85		.28	4.94*	
Κλίμα απόδοσης	-.05	-.93		-.03	-.60		.07	1.19		.03	.62	

Πίνακας 4. Αναλύσεις παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της αρνητικής αυτο-ομιλίας.

	<i>Ανησυχία</i>			<i>Σκέψεις εγκατάλειψης</i>			<i>Σωματική κόυραση</i>			<i>Μη σχετικές σκέψεις</i>		
	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>
step 1			6.56**			13.67**			2.23			3.19
Προσανατολισμός στο έργο	-.18	-3.59*		-.24	-4.82*		-.10	-1.92		-.09	-1.67	
Προσανατολισμός στο εγώ	.04	.80		.12	2.46*		.05	1.04		.11	2.04	
step 2			11.83**			21.33**			5.69**			6.57**
Προσανατολισμός στο έργο	-.06	-.98		-.09	-1.65		-.00	-.07		.01	.19	
Προσανατολισμός στο εγώ	-.04	-.84		.02	.35		-.01	-.21		.04	.69	
Κλίμα μάθησης	-.26	-4.47*		-.31	-5.53*		-.20	-3.23*		-.20	-3.28*	
Κλίμα απόδοσης	.11	2.14*		.15	3.00*		.09	1.70		.10	1.86	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι σκέψεις κατακλύζουν το μυαλό ενός ανθρώπου κάθε λεπτό κατά την διάρκεια της ζωής του. Ο τρόπος με τον οποίο σκεφτόμαστε τείνει να επηρεάσει τις συμπεριφορές αλλά και τις πράξεις μας, οι οποίες με την σειρά τους συνεπάγονται και τα αντίστοιχα αποτελέσματα στους διάφορους τομείς της καθημερινής μας δραστηριότητας. Κάποιες από τις σκέψεις μας είναι ασυνείδητες και άλλες είναι συνειδητές, και βέβαια, πολλές από αυτές διαμορφώνονται μέσω της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό μας περιβάλλον. Συγκεκριμένα, στον αθλητικό τομέα το άτομο ξοδεύει ένα μεγάλο κομμάτι του χρόνου του με τον προπονητή, ο οποίος είναι αυτός που θα του εμφυσήσει τις γνώσεις για την τεχνική και τακτική του αθλήματος αλλά συγχρόνως θα αποτελέσει και πρότυπο συμπεριφοράς προς μίμηση, ιδιαίτερος για τους νεαρούς σε ηλικία αθλητές.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν η αυτο-ομιλία ενός αθλητή μπορεί να επηρεαστεί και να διαμορφωθεί είτε από τα χαρακτηριστικά προδιάθεσης, είτε από τους κοινωνικούς παράγοντες. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να εξετάσουμε κατά πόσο ο προσανατολισμός στόχων ενός αθλητή και το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή, αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της θετικής και της αρνητικής αυτο-ομιλίας.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι ο προσανατολισμός στο έργο και το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση σχετίζονται θετικά με τις διαστάσεις της θετικής αυτο-ομιλίας, και αρνητικά με τις διαστάσεις της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Ενώ, ο προσανατολισμός στο εγώ δεν σχετίζεται με καμιά από τις διαστάσεις της αυτο-ομιλίας, εκτός από την διάσταση των σκέψεων εγκατάλειψης με την οποία υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση. Τέλος, το κλίμα παρακίνησης στην

απόδοση σχετίζεται θετικά και με τις τέσσερις διαστάσεις της αρνητικής αυτο-ομιλίας.

Εστιάζοντας στα ευρήματα μας πιο αναλυτικά και αρχικά στον προσανατολισμό στόχων ως παράγοντα διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας, ερχόμαστε σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, που έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στο έργο σχετιζόταν αρνητικά με τις σκέψεις εγκατάλειψης, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ σχετιζόταν θετικά (Hatzigeorgiadis, 2002; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2002). Η μοναδική, όμως, έρευνα ως τώρα που μελέτησε και θετικές σκέψεις σε σχέση με τον προσανατολισμό στόχων, είναι του Harwood (2004) και των συνεργατών του, αλλά και σε αυτή η αυτο-ομιλία εξετάστηκε ως ψυχολογική στρατηγική και όχι ως περιεχόμενο σκέψεων των αθλητών. Αυτό το κενό στην βιβλιογραφία προσπαθήσαμε να καλύψουμε με την χρησιμοποίηση του ASTQS (Zourbanos et al., 2009), το οποίο περιλαμβάνει θετικές και αρνητικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να επαληθεύσουν την αρχική μας υπόθεση, κατά την οποία ο προσανατολισμός στο έργο σχετίζεται θετικά με διαστάσεις της θετικής αυτο-ομιλίας, εμπύχωση, αυτοπεποίθηση, έλεγχο άγχους και αυτο-ομιλία καθοδήγησης, και αρνητικά με διαστάσεις της αρνητικής αυτο-ομιλίας, ανησυχία και σκέψεις εγκατάλειψης. Επιπρόσθετα, η τωρινή έρευνα, για πρώτη φορά, αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που παίζει το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή, ως παράγοντας που επηρεάζει ιδιαίτερα την αυτο-ομιλία των αθλητών. Συγκεκριμένα, το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στην μάθηση σχετίζεται θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία, εμπύχωσης, αυτοπεποίθηση και καθοδήγησης, και αρνητικά με την αρνητική αυτοομιλία, ανησυχίας, σωματικής κούρασης, σκέψεων εγκατάλειψης και μη σχετικών σκέψεων. Αντίθετα, το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην απόδοση σχετίζεται θετικά με την αρνητική αυτο-

ομιλία, ανησυχίας, σκέψεων εγκατάλειψης, σωματική κούραση και μη σχετικές σκέψεις. Κίνητρο για την εξέταση της συγκεκριμένης σχέσης, εκτός από το μεγάλο κενό στη βιβλιογραφία όσον αφορά στους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας, αποτέλεσαν και τα ευρήματα των μελετών του Zourbanos και των συνεργατών του (2006, 2007, 2010), που ασχολήθηκαν με την εξέταση της σχέσης μεταξύ της συμπεριφοράς του προπονητή και της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έρχονται να συνδράμουν στην προσπάθεια προηγούμενων ερευνών που καταδεικνύουν την σημαντικότητα της υιοθέτησης ενός κλίματος προσανατολισμένου στην μάθηση προκειμένου να υιοθετηθούν θετικές γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες από τους αθλητές (Harwood & Swain, 2002; Papaioannou et al., 2008; Smith et al., 2007).

Εξετάζοντας την κάθε εξαρτημένη μεταβλητή ξεχωριστά, και εισάγοντας στο πρώτο βήμα τον προσανατολισμό στόχων και στο δεύτερο βήμα το κλίμα παρακίνησης, η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι για την διάσταση της εμπύχωσης σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης αποτελούν ο προσανατολισμός στο έργο και το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι όταν το άτομο στοχεύει στην προσωπική του εξέλιξη δεν απογοητεύεται εύκολα καθώς κρίνει την επιτυχία βάση υποκειμενικών κριτηρίων και διατηρεί υψηλό ηθικό χρησιμοποιώντας ενθαρρυντικές σκέψεις. Επίσης, όταν και ο προπονητής δεν θέτει αντικειμενικά κριτήρια επιτυχίας, αλλά, όπως υποστηρίζει και ο Zourbanos (2007) και οι συνεργάτες του, παρέχει θετική ανατροφοδότηση στις ικανότητες του αθλητή του, και φροντίζει για την δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος αγωνιστικότητας, τότε οι αθλητές υιοθετούν θετική αυτο-ομιλία, επαίνου και ενθάρρυνσης.

Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε η ανάλυση παλινδρόμησης για τις μεταβλητές της αυτοπεποίθησης και της καθοδήγησης. Όταν το άτομο είναι

προσανατολισμένο στο έργο αλλά και το κλίμα παρακίνησης είναι προσανατολισμένο στην μάθηση, τότε τονίζεται η προσωπική προσπάθεια, η αυτο-αναφερόμενη μάθηση, η ευχαρίστηση, επίσης, παρέχεται εποικοδομητική κριτική και αποθαρρύνεται η σύγκριση και το ξεπέραςμα των άλλων. Όλα αυτά, λοιπόν, συνηγορούν στην θετική αυτο-ομιλία των αθλητών.

Όσον αφορά την μεταβλητή του ελέγχου του άγχους ως μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης προέκυψε ο προσανατολισμός στόχων στο έργο. Φαίνεται ότι όταν το άτομο κρίνει την επιτυχία ως αυτο-ελεγχόμενη και αυτο-αναφερόμενη τότε οδηγείται στην υιοθέτηση θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης όπως η θετική αυτο-ομιλία.

Αναφορικά με τις διαστάσεις της αρνητικής αυτο-ομιλίας, βρέθηκε ότι ο προσανατολισμός στο έργο αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της ανησυχίας και των σκέψεων εγκατάλειψης, και ο προσανατολισμός στο εγώ αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των σκέψεων εγκατάλειψης. Επιπρόσθετα, το κλίμα παρακίνησης στη μάθηση βρέθηκε ότι συμβάλλει στην πρόβλεψη της ανησυχίας, της σωματικής κούρασης, των σκέψεων εγκατάλειψης και των μη σχετικών σκέψεων, και το κλίμα παρακίνησης στην απόδοση συμβάλλει στην πρόβλεψη της ανησυχίας και των σκέψεων εγκατάλειψης. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας είναι και οι έρευνες των Hatzigeorgiadis και Biddle (1999, 2002), που βρήκαν ότι όταν τα άτομα είναι προσανατολισμένα στο έργο έχουν λιγότερες σκέψεις εγκατάλειψης, από ότι τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ. Όσον αφορά στο κλίμα παρακίνησης οι προηγούμενες έρευνες συνηγορούν στο ότι όταν το κλίμα παρακίνησης είναι προσανατολισμένο στην απόδοση τότε ο προπονητής αποτελεί σημαντικό πρόβλημα. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει διότι ο προπονητής τονίζοντας τον έντονο ανταγωνισμό και κάνοντας αξιολογήσεις βάση αντικειμενικών κριτηρίων δημιουργεί στα άτομα

έντονο στρες και σκέψεις ανησυχίας (Pensgaard & Roberts, 2000).

Έχει υποστηριχτεί ότι οι αθλητές αγωνίζονται σύμφωνα με τον τρόπο που σκέφτονται και αισθάνονται. Βασιζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα οι Zinsser, Bunker, και Williams (2001) αναφέρουν ότι «οι ακατάλληλες σκέψεις ή οι σκέψεις προς λάθος κατεύθυνση συνήθως οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα και χαμηλή απόδοση, ακριβώς όπως οι κατάλληλες και θετικές σκέψεις οδηγούν σε διευκολυντικές σκέψεις και καλή απόδοση» (σελ. 284). Όσο και αν προσπαθεί κάποιος για το καλύτερο πάντα θα υπάρχουν στιγμές που θα αμφιβάλλει για τις ικανότητες του και θα σκέφτεται αρνητικά. Σίγουρα τα προγράμματα που εφαρμόζονται από πολλούς αθλητικούς ψυχολόγους για την ανακατασκευή των σκέψεων μας, μετατρέποντας την αρνητική αυτο-ομιλία σε θετική, μπορούν να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα. Από την παρούσα μελέτη διαπιστώνουμε τον σημαντικό ρόλο των παραγόντων διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας. Όταν τα άτομα είναι προσανατολισμένα στο έργο αλλά πολύ περισσότερο όταν ο προπονητής δημιουργεί κλίμα παρακίνησης στην μάθηση τότε βελτιώνονται οι γνωστικές διεργασίες των αθλητών και πιο συγκεκριμένα η αυτο-ομιλία. Πρέπει, λοιπόν, για άλλη μια φορά να τονίσουμε ότι αν θέλουμε να αλλάξουμε πραγματικά τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται κάποιος, κρίνεται πρωταρχικής σημασίας να εξετάσουμε αν η αρνητική αυτο-ομιλία είναι απλά το πρόβλημα ή τυχόν αποτελεί το σύμπτωμα ενός βαθύτερου προβλήματος. Μόνο εξετάζοντας προσεκτικά τους παράγοντες που την διαμορφώνουν μπορούμε να βγάλουμε σωστά συμπεράσματα και να επέμβουμε ουσιαστικά και όπου χρειάζεται.

Πρακτικές εφαρμογές

Συνειδητοποιώντας τον ρόλο των χαρακτηριστικών προδιάθεσης αλλά κατά κύριο λόγο του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή στην αυτο-ομιλία των αθλητών, θα ήταν ωφέλιμο να εφαρμόσουμε προγράμματα που θα απευθύνονται προς τους προπονητές και θα στοχεύουν στην ενίσχυση ενός κλίματος που σκοπό έχει την υγιή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου.

Πρώτα απ' όλα κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία ενός θετικού και επικοινωνιακού περιβάλλοντος επικοινωνίας μεταξύ προπονητή και αθλητή. Αυτό σημαίνει ότι ο προπονητής οφείλει να βρίσκει χρόνο κατά την διάρκεια των προπονήσεων για συζήτηση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην μη λεκτική επικοινωνία με τους αθλητές, τόνος φωνής, εκφράσεις, χειρονομίες προκειμένου να είναι ξεκάθαρα τα μηνύματα που στέλλονται αλλά και που λαμβάνονται. Επίσης, ο προπονητής πρέπει να είναι ανοικτός και διαθέσιμος για ανταλλαγή απόψεων και έκφραση ιδεών από τους αθλητές του.

Κάποιες ειδικές συμβουλές στις οποίες θα ήταν καλό να επικεντρωθούν οι προπονητές:

- Η νίκη δεν θα πρέπει να είναι αυτοσκοπός αλλά αντίθετα ο πρωταρχικός στόχος θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αθλητή, η ευχαρίστηση από την συμμετοχή και η προσωπική ανάπτυξη του.
- Η θετική ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση κρίνεται σημαντική ενώ αντίθετα τα αρνητικά σχόλια και η τιμωρία πρέπει να αποφεύγονται.
- Συμπεριλαμβάνοντας τους αθλητές στην διαδικασία λήψης αποφάσεων προωθείται η συμμόρφωση τους σε νόμους και ανάληψη ευθυνών.
- Ο προπονητής οφείλει να έχει στο μυαλό του μια φιλοσοφία που στηρίζεται στις εξής αρχές: α) η νούμερο ένα προτεραιότητα είναι η σωματική και

συναισθηματική ασφάλεια του αθλητή, β) ο αθλητισμός σκοπό έχει να εμφυσήσει δεξιότητες ζωής στους αθλητές, και γ) κάθε αθλητής έχει μοναδική προσωπικότητα και γι' αυτό το λόγο χρήζει κατάλληλης και ιδιαίτερης μεταχείρισης.

Καταλήγοντας, οι προπονητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι τον ευεργετικό ή αντίθετα επιζήμιο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν ειδικά στις ζωές των νεαρών αθλητών, καθώς σε αυτές τις ηλικίες το άτομο είναι ιδιαίτερα εύάλωτο σε επιρροές από το κοινωνικό περιβάλλον.

Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο όμως οφείλουμε να αναφερθούμε και σε κάποιους περιορισμούς της έρευνας μας. Πρώτα από όλα οι περιγραφικές έρευνες δεν μπορούν να υποστηρίξουν σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Εντούτοις, κάποια αιτιώδης ερμηνεία μπορεί μερικώς να υποστηριχθεί μέσω της λογικής ή των θεωρητικών υποθέσεων. Επιπρόσθετα, οι σωματικές και ψυχολογικές απαιτήσεις σε ένα άθλημα πιθανότατα διαφέρουν στις προπονήσεις απ' ό,τι στον αγώνα, συνεπώς δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα αποτελέσματα της τωρινής έρευνας μεταφέρονται και στο αγωνιστικό περιβάλλον αλλά αυτό είναι κάτι που χρήζει μελλοντικής έρευνας.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η τωρινή μελέτη έδωσε νέα ευρήματα στον τομέα των παραγόντων διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Αν και οι σχέσεις που εξετάστηκαν δεν παρουσιάζονται για πρώτη φορά αλλά προϋπήρχαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της αθλητικής ψυχολογίας στη φυσική αγωγή, εντούτοις δεν είχαν διερευνηθεί στον τομέα του αγωνιστικού αθλητισμού.

Μελλοντική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη την μη ιδιαίτερα ανεπτυγμένη βιβλιογραφία στην αυτο-ομιλία σε σχέση με άλλες γνωστικές διεργασίες, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός κατευθύνσεων που μπορούν οι ερευνητές να εξερευνήσουν.

Κατά πρώτον, έρευνες που θα συνδυάζουν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε περισσότερο την αυτο-ομιλία των αθλητών. Η χρήση βίντεο ως μέσο παρατήρησης και αναδρομικής ανάκλησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς για μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση του φαινομένου. Κατά δεύτερον, όσον αφορά στους παράγοντες της αυτο-ομιλίας, ωφέλιμο θα ήταν να ερευνηθούν περισσότερο καθώς ο συγκεκριμένος τομέας έρευνας είναι ιδιαίτερα περιορισμένος. Επίσης, είναι απαραίτητο να δοθεί μεγαλύτερη μέριμνα στη διερεύνηση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας καθώς ως τώρα, κατά κύριο λόγο, έχει εξεταστεί μόνο ως προς τις θετικές και αρνητικές διαστάσεις της. Επιπλέον, το φύλο, τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά, η ηλικία και το επίπεδο των αθλητών μπορούν να εξεταστούν ως περαιτέρω παράμετροι για την διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Τέλος, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν παρεμβατικές έρευνες για την διερεύνηση σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος.

Συμπέρασμα

Η επιστημονική βιβλιογραφία έχει καταδείξει τον σημαντικό ρόλο της αυτο-ομιλίας στην απόδοση των αθλητών. Εντούτοις, το κομμάτι της έρευνας που εξετάζει τους παράγοντες διαμόρφωσης της παρουσιάζεται ελλιπές. Με την παρούσα μελέτη σκοπός μας ήταν να προσπαθήσουμε να καλύψουμε ένα μέρος από αυτό το κενό αναδεικνύοντας νέους παράγοντες που δεν είχαν εξεταστεί ως τώρα. Συγκεκριμένα

ασχοληθήκαμε με χαρακτηριστικά προδιάθεσης, τον προσανατολισμό στόχων, και με κοινωνικούς παράγοντες, το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή. Κάποιες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα είχαν εξετάσει τον προσανατολισμό στόχων άλλα μόνο σε σχέση με την αρνητική αυτο-ομιλία, ενώ κάποιες άλλες είχαν παρουσιάσει αποτελέσματα όσον αφορά στη συμπεριφορά του προπονητή με την αυτο-ομιλία των αθλητών.

Η τωρινή έρευνα αναδεικνύει το κλίμα παρακίνησης ως σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της αυτο-ομιλίας των νεαρών αθλητών και το οποίο υπερισχύει και του προσανατολισμού στόχων. Συγκεκριμένα, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης στην μάθηση, σχετίζεται με την θετική αυτο-ομιλία, ενώ το κλίμα παρακίνησης στην απόδοση σχετίζεται με την αρνητική αυτο-ομιλία. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι όταν ο προπονητής ευνοεί την προσωπική βελτίωση κάθε αθλητή του, δεν κάνει συγκρίσεις και αρνητικά σχόλια αλλά δίνει πάντα θετική ανατροφοδότηση και κρίνει την επιτυχία βάση υποκειμενικών κριτηρίων, τότε και οι αθλητές απολαμβάνουν περισσότερο την ενασχόληση τους με τον αθλητισμό, σκέφτονται θετικά, δεν απογοητεύονται και δεν σταματούν να προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό.

Η σημαντική συνεισφορά αυτής της προσπάθειας έγκειται στο γεγονός ότι βάση των αποτελεσμάτων μας μπορούν να σχεδιαστούν προγράμματα παρέμβασης που θα έχουν συγκεκριμένη κατεύθυνση και στόχο, δηλαδή θα απευθύνονται κυρίως προς τους προπονητές προκειμένου αυτοί να δημιουργήσουν ένα υγιές περιβάλλον σωματικής και ψυχολογικής ανάπτυξης για τους νεαρούς αθλητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI**BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Ames, C. (1992). *Achievement goals, motivational climate, and motivational processes*. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics
- Anderson, A. (1997). Learning strategies in physical education: self talk, imagery, and goal-setting. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 68, 30-35.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Toma's, I. (1996). Analisis de las propiedades psicometricas del cuestionario de orientacion al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ) en su traduccion al castellano [Analysis of the psychometric properties of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) translated into Spanish]. *Psicologica*, 17, 71–81.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictor of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293–308.
- Balaguer, I., Duda, J. L., & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 1–8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unified theory of behavioural change. *Psychological Reviews*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.

- Boixados, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 301-317.
- Burnett, P. C. (1996). Children's self-talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology, 16*, 57-67.
- Burnett, P. C. (1999). Children's self-talk and academic self-concepts. The impact of teachers' statements. *Educational Psychology in Practice, 15*, 195-200.
- Carpenter, P., & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education, 4*, 31-44.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). *The measurement of cohesiveness in sport groups*. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology Inc.
- Chroni, S. (1997). Effective verbal cues make the skier's and coach's lives easier. *American Ski Coach, 19*, 1813-1814,
- Conroy, D., & Metzler, D. E. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 69-89.
- Cumming, J., Nordin, S. M., Horton, R., & Reynolds, S. (2006). Examining the direction of imagery and self-talk on dart-throwing performance and self-efficacy. *The Sport Psychologist, 20*, 257-274.
- Dagrou, E., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1991). La preparation mentale des athletes Ivoiriens: Pratiques courantes de perspectives de recherche. (Mental

preparation of Ivory Coast athletes: Current practice and research perspective).

International Journal of Sport Psychology, 22, 15-34

Dagrou, E., Gauvin, L. and Halliwell, W. (1992). Effects of positive, negative, and neutral language on performance motivation. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 17, 145–147.

Duda, J.L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In *Handbook of Research on Sport Psychology* (edited by R.N. Singer, M. Murphey and L.K. Tennant), pp. 421–436. New York: Macmillan.

Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129–182). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40–63

Duda, J., Balaguer, I., Moreno, Y., & Crespo, M. (2001). *The relationship of the motivational climate and goal orientations to burnout among junior elite tennis players*. Paper presented at the meetings of AAASP, Orlando, FL.

Duda, J. L., & Hall, H. K. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 417–443). New York: Wiley.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290–299.

- Duda, J., & Pensgaard, A. (2002). Enhancing the quantity and quality of motivation: The promotion of task involvement in a junior level football team. In I. Cickerill (Eds.), *Solutions in sport psychology* (pp. 49-57). London: Thomson.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048. Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.
- Edwards, C., Tod, D., & McGuigan, M. (2008). Self-talk influences vertical jump performance and kinematics in male rugby union players. *Journal of Sports Sciences*, *26*, 1459-65.
- Ellis, A. (1976). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart
- Gardner, D. (1998). The relationship between perceived coaching behaviors, team cohesion and team motivational climates among Division I athletes. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.
- Goudas, M., Hatzidimitriou, V., & Kikidi, M. (2006). The effects of self-talk on throwing- and jumping-events performance. *Hellenic Journal of Psychology*, *3*, 105-116.
- Goudas, M., & Biddle, S.J.H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, *4*, 241-250.
- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant, (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 328–364). New York: Macmillan.

- Hamilton, S. A., & Fremour, W. J. (1985). Cognitive behavioral training for college basket-ball free-throw performance. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 479-483.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81-97.
- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2004). A note on athletes' use of self-talk. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 251-257.
- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. *Journal of Sports Sciences*, 23, 905-917.
- Hardy, J., Hall, C. R., Gibbs, C. and Greenslade, C. (2005a). Self-talk and gross motor skill performance: an experimental approach? *Athletic Insight: the Online Journal of Sport Psychology*, 7. Retrieved 26 August 2005, from www.athleticinsight.com/Vol7Iss2/SelfTalkPerformance.htm.
- Hardy, J. Oliver, E., & Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk in sport. In S. D. Mellalieu & S. Hanton (Eds.), *Advances in applied sport psychology: A review* (pp. 37-74). London: Routledge
- Harris, D. V. and Harris, B. L. (1984). *The athlete's guide to sportpsychology: mental skills for physical people*. New York: Leisure Press. Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychologist*, 17, 300-312.
- Harvey, D. T., Van Raalte, J. L., & Brewer, B. W. (2002). Relationship between self talk and golf performance. *International Sports Journal*, 6, 84-91.

- Harwood, C., Cumming, J., & Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 318–332.
- Harwood, C., Hardy, L., & Swain, A. (2000). Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 22*, 235-255.
- Harwood, C., & Swain, A. (2002). The development and activation of achievement goals within tennis:II. A player, parent, and coach intervention. *The Sport Psychologist, 16*, 111-137.
- Hatzigeorgiadis, A. (2002). Thoughts of escape during competition: The role of goal orientation and self-consciousness. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 195-207.
- Hatzigeorgiadis, A. (2006). Approach and avoidance coping during task performance in young men: The role of goal attainment expectancies. *Journal of Sports Sciences, 24*, 299-307.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (1999). The effects of goal orientation and perceived competence on cognitive interference during tennis and snooker performance. *Journal of Sport Behavior, 22*, 479-501.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2000). Assessing cognitive interference in sports: The development of the Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS). *Anxiety, Stress, & Coping, 13*, 65–86.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2002). Cognitive interference during competition among athletes with different goal orientation profiles. *Journal of Sports Sciences, 20*, 707-715.

- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2008). Negative thoughts during sport performance: Relationships with pre-competition anxiety and goal performance discrepancies. *Journal of Sport Behavior*, *31*, 237-253.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of ST on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, *16*, 138-150.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2007). An examination on the moderating effects of self-talk content on self-talk functions. *Journal of Applied Sport Psychology*, *19*, 240-251.
- Johnston-O'Connor, E. J., & Kirschenbaum, D. S. (1986). Something succeeds like success: Positive self-monitoring for unskilled golfers. *Cognitive Therapy and Research*, *10*, 123-136.
- Landin, D., & Hebert, E. P. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, *11*, 263-282.
- Lane, A. M., Harwood, C., & Nevill, A.M. (2005). Confirmatory factor analysis of the Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS) among adolescent athletes. *Anxiety Stress and Coping*, *18*, 245-254.
- Lawrence, J. A. and Valsiner, J. (2003). Making personal sense: an account of basic internalization and externalization processes. *Theory and Psychology*, *13*, 723-752.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*, 705-717.

- Mahoney, M. J., & Avener, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research, 1*, 135–141.
- Mallett, C. J., & Hanrahan, S. J. (1997). Race modeling: An effective cognitive strategy for the 100 m sprinter? *The Sport Psychologist, 11*, 72-85.
- Malouff, J. M., & Murphy, C. (2006). Effects of self-instructions on sport performance. *Journal of Sport Behavior, 29*, 159-168.
- Marsh, H. W., Papaioannou, A., Martin, A., & Theodorakis, Y. (2006). Motivational constructs in Greek physical education classes: gender and age effects in a nationally representative longitudinal sample. *International Journal of Sport & Exercise Psychology, 4*, 121–148.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*, 48-58.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum
- Miller, A., & Donohue, B. (2003). The development and controlled evaluation of athletic mental preparation strategies in high school distance runners. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 321-334.
- Moran, A. P. (1996). *The psychology of concentration in sport performers*. East Sussex, UK: Psychology Press
- Newton, M., & Duda, J.L (1993). Elite adolescents athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 437-448.

- Newton, M., Duda, J.L. & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: A meta analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 333–343
- Ommundsen, Y., & Roberts, G. C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 389–397.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences*, 16, 153–164.
- Papaioannou, A. (1997). «I agree with the referee's abuse, that's how I also beat»: prediction of sport violence and attitudes towards sport violence. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 113–129.
- Papaioannou, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122–141.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383–399.

- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*, 51-71.
- Papaioannou, A., & MacDonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review, 16*, 41-48.
- Pensgaard, A., & Duda, J. (2004). Relationship of situational and dispositional goals to coach ratings, perceived stressors and performance among Olympic Athletes. Manuscript under review.
- Pensgaard, A., & Roberts, G. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences, 18*, 191-200
- Pensgaard, A.-M., & Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport, 12*, 54-60.
- Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist, 16*, 368-383.
- Perry, C., Jr. and Marsh, H. (2000). Listening to self-talk, hearing self-concept. In M. B. Andersen (ed.), *Doing sport psychology* (pp. 61-76). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Peters, H. J., & Williams, J. M. (2006). Moving cultural background to the foreground: An investigation of self-talk, performance, and persistence following feedback. *Journal of Applied Sport Psychology, 18*, 240-253.

- Reardon, J. P. (1993). Handling the self-talk of athletes. In K. P. & W. F. Straub (Eds.), *Sport Psychology: An analysis of athlete behavior* (3rd Ed.), (pp.203-211). Forest Glen, MI: Mouvement Publications.
- Rees, T., & Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sports performers. *The Sport Psychologist*, *14*, 327–347.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3–29), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balaguer, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perceptions of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, *16*, 337–347.
- Rotella, R. J., Gansneder, B., Ojala, D., & Billings, J. (1980). Cognitions and coping strategies of elite skiers: An exploratory study on young developing athletes. *Journal of Sport Psychology*, *2*, 350-354.
- Rushall, B. S., Hall, M., Roux, L., Sasseville, J. and Rushall, A. C. (1988). Effects of three types of thought content instructions on skiing performance. *The Sport Psychologist*, *2*, 283–297.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Keefe, D. E., Hayes, B. E., & Shearin, E. N. (1986). Cognitive interference: Situational determinants and trait-like characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 215–226.
- Sarrazin, P., Biddle, S.J.H., Famose, J.P., Cury, F., Fox, K., & Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, *35*, 399-414.

- Seifriz, J., Duda, J., & Chi, L. (1992). The relationship motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 14*, 375-391.
- Smith, A. L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 21*, 329–350.
- Smith, S., Fry, M., Ethington, C., & Li, Y. (2005). The effect of female athletes' perceptions of their coaches' behaviors on their perceptions of the motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 170-177.
- Smith, R., & Smoll, F. (2005). Assessing psychosocial outcomes in coach training programs. In D. Hackfort, J. Duda, & R. Lidor (Eds.), *Handbook of applied sport and exercise psychology* (pp. 293-316). Morgantown, WV: Fitness Technology
- Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 39-59
- Theodorakis, Y., Chroni, S., Lapidis, K., Bebetos, V. & Douma, I. (2001). Self-talk in a basketball-shooting task. *Perceptual and Motor Skills, 92*, 309–315.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I. & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist, 14*, 253–272.
- Thomas, P. R., Murphy, S. M., & Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sports Sciences, 17*, 697–711.

- Treasure, D. (1993). *A social cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 15–28.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P., Linder, D. E., Wildman, G. and Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart throwing performance. *Journal of Sport Behaviour, 18*, 50–57.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M., & Petitpas, A. J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' performances. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 400-415.
- Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., Hatten, S. J., & Brewer, B. W. (2000). The antecedents and consequences of self-talk in competitive tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22*, 345–356.
- Van Yperen, N. W., & Duda, J. L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9*, 358–364.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J.L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport & Exercise, 6*, 497-516.
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 172–183.

- Weinberg, R. S. (1988). *The mental advantage: Developing your psychological skills in tennis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology (3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., Smith, J., Jackson, A. and Gould, D. (1984). Effect of association, dissociation and positive self-talk strategies on endurance performance. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 12, 25–32.
- Williams, J. M., Jerome, G. J., Kenow, L. J., Rogers, T., Sartain, T. A., & Darland, G. (2003). Factor structure of the coaching behavior questionnaire and its relationship to athlete variables. *The Sport Psychologist*, 17, 16-34.
- Zinsser, N., Bunker, L. and Williams, J.M., (2001). Cognitive Techniques for Improving Performance and Building Confidence, in: Williams, J.M., ed., *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*, 4th ed., McGraw-Hill, Boston, MA, 284-311.
- Zinsser, N., Bunker, L. & Williams, J. M. (2006). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th Ed, pp. 349–381). Boston: McGraw-Hill.
- Zourbanos, N. (2008). *The influence of coaches' behavior and social support on the formulation of athletes' thoughts*. Unpublished doctoral dissertation. University of Thessaly, Greece
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., Theodorakis, Y., & Papaioannou, A. (2009). Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports (ASTQS): Development and preliminary validity of a measure identifying the structure of athletes' self-talk. *The Sport Psychologist*, 23, 233-251.

- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A. & Theodorakis, Y. (2007). A preliminary investigation of the relationship between athletes' self-talk and coaches' behaviour and statements. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2, 57–66.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Tsiakaras, N., Chroni, S., & Theodorakis, Y. (2010). A Multimethod Examination of the Relationship Between Coaching Behavior and Athletes' Inherent Self-Talk. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 764-785.
- Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2004, August). Athletes' self-talk, coaching behaviour and significant others' positive and negative statements. In V. Klisouras, S. Kellis, & I. Mouratidis (Eds.), *Proceedings of the 2004 Pre-Olympic Congress* (Vol. 2., pp. 47-48). Thessaloniki, Greece: Aristotle University.
- Zourbanos, N., Theodorakis, Y. & Hatzigeoriadis, A. (2006). Coaches' behaviour, social support and athletes' self-talk. *Hellenic Journal of Psychology, Special Issue: Self-Talk in Sport Psychology*, 3, 150–163.
- Θεοδωράκης, Γ. (2005). Αυτο-ομιλία και επίδοση στον αθλητισμό και την εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα της ΨΕΒΕ*, 3, 21-42.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού στόχων

Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν στο άθλημα τους. Παρακαλώ κύκλωσε τον κατάλληλο αριθμό που δηλώνει πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε ερώτηση παρακάτω με βάση το πότε αισθάνεσαι επιτυχημένος/η όταν αθλείσαι.....

Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο άθλημα μου όταν...	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Είμαι ο μόνος/η που μπορεί να κάνει μία άσκηση	1	2	3	4	5
2. Μαθαίνω μία νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να θέλω να προπονηθώ περισσότερο	1	2	3	4	5
3. Μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους συμπαίκτες μου	1	2	3	4	5
4. Οι άλλοι δε μπορούν να τα κάνουν τόσο καλά όσο εγώ	1	2	3	4	5
5. Μαθαίνω κάτι που είναι διασκεδαστικό να το κάνω	1	2	3	4	5
6. Οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα ενώ εγώ όχι	1	2	3	4	5
7. Μαθαίνω μία νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά	1	2	3	4	5
8. Εργάζομαι πραγματικά σκληρά	1	2	3	4	5
9. Έχω τους περισσότερους πόντους/ή καλύτερο χρόνο/ή καλύτερη επίδοση.... Κτλ	1	2	3	4	5
10. Κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να προπονηθώ περισσότερο	1	2	3	4	5
11. Είμαι ο καλύτερος/η	1	2	3	4	5
12. Μία άσκηση που μαθαίνω νιώθω ότι την κάνω πραγματικά σωστά	1	2	3	4	5
13. Κάνω ότι καλύτερο μπορώ	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο Κλίματος παρακίνησης

Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2)

Αυτή η λίστα περιγράφει τι λένε ή τι κάνουν οι προπονητές στους αθλητές στην ομάδα/σύλλογο τους. Όταν δίνεις τις απαντήσεις σου, σκέψου σχετικά με το τι λέει ή κάνει κανονικά ο κύριος προπονητής σου*. Τι νομίζεις ότι γίνεται στην ομάδα σου τον περισσότερο χρόνο; Τι είδους ατμόσφαιρα ο κύριος προπονητής σου δημιουργεί συνήθως;

“Μέχρι στιγμής τη φετινή σεζόν...”	Απόλυτα Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Απόλυτα Συμφωνώ
1. Ο προπονητής μου ενθαρρύνει τους αθλητές να δοκιμάσουν νέες ασκήσεις.	1	2	3	5
2. Ο προπονητής μου είναι λιγότερο φιλικός με τους αθλητές όταν δεν βλέπουν τα πράγματα με τον τρόπο του.	1	2	3	5
3. Ο προπονητής μου δίνει στους αθλητές επιλογές και εναλλακτικές.	1	2	3	5
4. Ο προπονητής μου προσπαθεί να βεβαιώνεται πως οι αθλητές νιώθουν καλά όταν προσπαθούν το καλύτερό τους.	1	2	3	5
5. Ο προπονητής αντικαθιστά τους αθλητές όταν κάνουν λάθη.	1	2	3	5
6. Ο προπονητής μου πιστεύει πως είναι σημαντικό οι αθλητές να συμμετέχουν στο άθλημα τους επειδή οι αθλητές το θέλουν πραγματικά.	1	2	3	5
7. Ο προπονητής μου είναι λιγότερο υποστηρικτικός προς τους αθλητές όταν δεν προπονούνται ή/και δεν παίζουν καλά.	1	2	3	5
8. Μπορώ να υπολογίζω στον προπονητή μου πως θα με νοιαστεί, ότι κι αν συμβεί.	1	2	3	5
9. Ο προπονητής μου προσέχει περισσότερο τους καλύτερους αθλητές.	1	2	3	5
10. Ο προπονητής μου φωνάζει στους αθλητές όταν τα θαλασώνουν.	1	2	3	5
11. Ο προπονητής μου βεβαιώνεται πως οι αθλητές νιώθουν επιτυχημένοι όταν βελτιώνονται.	1	2	3	5
12. Ο προπονητής μου δίνει λιγότερη προσοχή στους αθλητές αν τον έχουν δυσαρεστήσει.	1	2	3	5
13. Ο προπονητής μου αναγνωρίζει τους αθλητές που προσπαθούν σκληρά.	1	2	3	5
14. Ο προπονητής μας εκτιμά πραγματικά σαν ανθρώπους, και όχι απλώς σαν αθλητές.	1	2	3	5
15. Ο προπονητής μου μας επιτρέπει να κάνουμε κάτι που μας αρέσει στο τέλος της προπόνησης μόνο αν οι αθλητές τα έχουν πάει καλά κατά την διάρκεια της προπόνησης.	1	2	3	5
16. Ο προπονητής μου απαντά τις ερωτήσεις των αθλητών πλήρως και προσεκτικά.	1	2	3	5
17. Ο προπονητής μου αποδέχεται λιγότερο τους αθλητές αν τον/την έχουν απογοητεύσει.	1	2	3	5
18. Ο προπονητής μου βεβαιώνεται πως κάθε αθλητής συνεισφέρει με ένα σημαντικό τρόπο.	1	2	3	5

19. Ο προπονητής μου έχει τους αγαπημένους του/της αθλητές .	1	2	3	4	5
20. Ο προπονητής μου ανταμείβει τους αθλητές με βραβεία ή κεράσματα μόνο αν έχουν αγωνιστεί καλά.	1	2	3	4	5
21. Ο προπονητής μου επαινεί μόνο τους αθλητές που αποδίδουν καλύτερα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού/αγωνίσματος.	1	2	3	4	5
22. Όταν ο προπονητής μου ζητά από τους αθλητές να κάνουν κάτι, προσπαθεί να εξηγήσει γιατί θα ήταν καλό να το κάνουν.	1	2	3	4	5
23. Ο προπονητής μου βεβαιώνεται πως όλοι έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην ομάδα.	1	2	3	4	5
24. Ο προπονητής μου φωνάζει στους αθλητές μπροστά σε άλλους για να τους αναγκάσει να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα.	1	2	3	4	5
25. Ο προπονητής μου πιστεύει πως μόνο οι καλύτεροι αθλητές θα πρέπει να συμμετέχουν σε αγώνα.	1	2	3	4	5
26. Ο προπονητής μου απειλεί να τιμωρήσει τους αθλητές για να τους κρατήσει σε τάξη κατά την διάρκεια της προπόνησης.	1	2	3	4	5
27. Ο προπονητής μου ακούει ανοικτά και δεν κρίνει τα προσωπικά συναισθήματα των αθλητών.	1	2	3	4	5
28. Ο προπονητής μου μας αφήνει να καταλάβουμε πως όλοι οι αθλητές αποτελούν μέρος της επιτυχίας της ομάδας/του συλλόγου.	1	2	3	4	5
29. Ο προπονητής μου κυρίως χρησιμοποιεί ανταμοιβές/επαίνους για να κάνει τους αθλητές να ολοκληρώσουν όλες τις ασκήσεις που τους αναθέτει κατά την διάρκεια της προπόνησης.	1	2	3	4	5
30. Ο προπονητής μου ενθαρρύνει τους αθλητές να βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5
31. Ο προπονητής μου προσπαθεί να επεμβαίνει σε πτυχές της ζωής των αθλητών έξω από το άθλημα τους.	1	2	3	4	5
32. Ο προπονητής μου πιστεύει πως είναι σημαντικό τα άτομα να συμμετέχουν σε αυτό το άθλημα γιατί οι ίδιοι (οι αθλητές) το ευχαριστούνται.	1	2	3	4	5
33. Ο προπονητής μου ευνοεί κάποιους αθλητές περισσότερο από άλλους.	1	2	3	4	5
34. Ο προπονητής μου ενθαρρύνει τους αθλητές να δουλέψουν πραγματικά μαζί σαν ομάδα.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτηματολόγιο θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας

Παρακάτω υπάρχει μια λίστα από διάφορες σκέψεις που κάνουν οι αθλητές κατά την διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Σας παρακαλώ να διαβάσετε κάθε σκέψη και να προσδιορίσετε **πόσο συχνά** οι σκέψεις αυτές πέρασαν από το μυαλό σας **τον τελευταίο μήνα κατά τη διάρκεια των πιο πρόσφατων προπονήσεων ή αγώνων**. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση και να κυκλώσετε τον κατάλληλο αριθμό που αντιστοιχεί στην παρακάτω κλίμακα.

	Ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά
1. Θα χάσω/ ουμε	0	1	2	3	4
2. Θέλω να σταματήσω	0	1	2	3	4
3. Διψάω	0	1	2	3	4
4. Δεν αισθάνομαι καλά το σώμα μου	0	1	2	3	4
5. Πάλι λάθος έκανα	0	1	2	3	4
6. Θέλω να φύγω από εδώ	0	1	2	3	4
7. Σκέφτομαι τι θα κάνω το βράδυ	0	1	2	3	4
8. Είμαι κουρασμένος/ η	0	1	2	3	4
9. Δεν είμαι τόσο καλός όσο οι άλλοι	0	1	2	3	4
10. Δε μπορώ να συνεχίσω άλλο	0	1	2	3	4
11. Πεινάω	0	1	2	3	4
12. Είμαι χάλια σήμερα	0	1	2	3	4
13. Δε θα πετύχω το στόχο μου	0	1	2	3	4
14. Βαρέθηκα	0	1	2	3	4
15. Θέλω να κάνω ένα μπάνιο	0	1	2	3	4
16. Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα	0	1	2	3	4
17. Δε μπορώ να συγκεντρωθώ	0	1	2	3	4
18. Σκέφτομαι να σταματήσω να προσπαθώ	0	1	2	3	4
19. Τρέμουν τα πόδια/ χέρια μου από την κούραση	0	1	2	3	4
20. Δε θα τα καταφέρω	0	1	2	3	4
21. Τι θα πουν αυτοί (π.χ. προπονητής) που με βλέπουν για την κακή μου απόδοση	0	1	2	3	4

22. Πάμε γερά	0	1	2	3	4
23. Χαλάρωσε	0	1	2	3	4
24. Πιστεύω στον εαυτό μου	0	1	2	3	4
25. Συγκεντρώσου στο στόχο σου	0	1	2	3	4
26. Δυνατά	0	1	2	3	4
27. Μην εκνευρίζεσαι	0	1	2	3	4
28. Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος/ η	0	1	2	3	4
29. Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα	0	1	2	3	4
30. Δώσε το 100% των δυνάμεων σου	0	1	2	3	4
31. Ηρέμησε	0	1	2	3	4
32. Νιώθω δυνατός/ η	0	1	2	3	4
33. Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου	0	1	2	3	4
34. Βάλε τα δυνατά σου	0	1	2	3	4
35. Χωρίς άγχος	0	1	2	3	4
36. Θα τα καταφέρω	0	1	2	3	4
37. Συγκεντρώσου στην τεχνική	0	1	2	3	4
38. Γερά	0	1	2	3	4
39. Πιστεύω στις δυνάμεις μου	0	1	2	3	4
40. Συγκεντρώσου	0	1	2	3	4

Υπεύθυνη Δήλωση

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Τζατζάκη Θεοδώρα-ΑΕΜ 09/09, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψυχολογία της Άσκησης»

δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τους παρακάτω όρους που αφορούν

(α) στα πνευματικά δικαιώματα της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (ΜΔΕ) μου με τίτλο «Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας σε νεαρούς αθλητές: Η σχέση του προσανατολισμού στόχων και του κλίματος παρακίνησης με τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία»

(β) στη διαχείριση των ερευνητικών δεδομένων που θα συλλέξω στην πορεία εκπόνησής της:

1. Τα πνευματικά δικαιώματα του τόμου της μεταπτυχιακής διατριβής που θα προκύψει θα ανήκουν σε μένα. Θα ακολουθήσω τις οδηγίες συγγραφής, εκτύπωσης και κατάθεσης αντιτύπων της διατριβής στα ανάλογα αποθετήρια (σε έντυπη ή/και σε ηλεκτρονική μορφή).
2. Η διαχείριση των δεδομένων της διατριβής ανήκει από κοινού σε εμένα και στον/στην κύριο επιβλέποντα -ουσα καθηγητή -τρια.
3. Οποιαδήποτε επιστημονική δημοσίευση ή ανακοίνωση (αναρτημένη ή προφορική), ή αναφορά που προέρχεται από το υλικό/δεδομένα της εργασίας αυτής θα γίνεται με συγγραφείς εμένα τον ίδιο, τον/την κύριο-α επιβλέποντα -ουσα ή/και άλλους ερευνητές (πχ μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, συνεργάτες κλπ), ανάλογα με τη συμβολή τους στην έρευνα και στη συγγραφή των ερευνητικών εργασιών.
4. Η σειρά των ονομάτων στις επιστημονικές δημοσιεύσεις ή επιστημονικές ανακοινώσεις θα αποφασίζεται από κοινού από εμένα και τον/την κύριο -α επιβλέποντα -ουσα της εργασίας, πριν αρχίσει η εκπόνησή της. Η απόφαση αυτή θα πιστοποιηθεί εγγράφως μεταξύ εμού και του/της κύριου-ας επιβλέποντος -ουσας.

Τέλος, δηλώνω ότι γνωρίζω τους κανόνες περί δεοντολογίας και περί λογοκλοπής και πνευματικής ιδιοκτησίας και ότι θα τους τηρώ απαρέγκλιτα καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης και κάλυψης των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων μου που προκύπτουν από το ΠΜΣ/τμήμα και καθ' όλη τη διάρκεια των διαδικασιών δημοσίευσης που θα προκύψουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

26/10/2011

Η δηλούσα

Θεοδώρα Τζατζάκη