

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΦΥΣΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ**

Του

Παναγιώτη Κεραμίδα

**Διδακτορική Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική
ολοκλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση του διδακτορικού τίτλου της
Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας (Ψυχολογία της Άσκησης)**

Τρίκαλα, Σεπτέμβριος 2015

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

2^{ος} επιβλέπων: Γούδας Μάριος, Καθηγητής

3^{ος} επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΦΥΣΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ**

Διδακτορική διατριβή

του

Παναγιώτη Κεραμίδα

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Μέλη:

Γούδας Μάριος, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Επταμελής εξεταστική επιτροπή

Θεοδωράκης Γιάννης, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Γούδας Μάριος, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Διγγελίδης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Ζουρμπάνος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

Ζήση Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΣΕΦΑΑ, ΠΘ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Θεοδωράκη Ιωάννη για την ευκαιρία που μου έδωσε να ξεκινήσω αυτό το μακρύ ερευνητικό ταξίδι, τη βοήθεια που μου παρείχε καθόλη τη διάρκειά του για να το φέρω εις πέρας και την εμπιστοσύνη που έδειξε προς το πρόσωπό μου όλα αυτά τα χρόνια. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στον συνάδελφο μου και καθηγητή κ. Γούδα Μάριο για τις ατέλειωτες συζητήσεις, τις συμβουλές, τη στήριξη και την αμέριστη βοήθειά του σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Κυρίως όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον άνθρωπο κ. Γούδα Μάριο για τα δύσκολα χρόνια που περάσαμε μαζί και που τελικά βγήκαμε νικητές, γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία με βοήθησε να γίνω καλύτερος άνθρωπος, να κατανοήσω καλύτερα τις αντοχές του ανθρώπου και να σεβαστώ περισσότερο το όμορφο δώρο της ζωής. Ομοίως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο για τις χρήσιμες συμβουλές του και την υποστήριξή του καθόλη τη διάρκεια της έρευνάς μου.

Οφείλω ακόμη ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επίκουρο καθηγητή κ. Ζουρμπάνο Νικόλαο και στους συνοδοιπόρους μου υποψήφιους διδάκτορες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ.κ. Βλάχο Όμηρο και Γαλάνη Ευάγγελο. Επίσης ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου Τζιουμάκη Ιωάννη και Κρομμύδα Χαράλαμπο για την πολύτιμη βοήθειά τους -ουσιαστική και ηθική- σε όλη την πορεία της έρευνας αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους/τις αθλητές/τριες και τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα διατριβή, όπως επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους προπονητές τους, τους καθηγητές ΦΑ και τους γονείς

τους που μας έδωσαν την συγκατάθεσή τους για να μπορέσουν τα παιδιά τους και οι μαθητές/τριες τους να λάβουν μέρος σε αυτή την ερευνητική διαδικασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

(Υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Θεοδωράκη Ιωάννη)

Η Φυσική Αγωγή και ο παιδικός αθλητισμός έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην θετική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων με την προϋπόθεση να πληρούν ορισμένα χαρακτηριστικά. Η υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι ένα από αυτά είναι η δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης το οποίο θα προωθεί τα εσωτερικά κίνητρα και τους κατάλληλους στόχους επίτευξης. Μία πληθώρα ερευνών έχει δείξει ότι ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στον αυτό-καθορισμό και με έμφαση στη μάθηση συνδέεται με θετικά συναισθήματα, θετικές γνωστικές διεργασίες και με μεγαλύτερη συμμετοχή. Η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει σε αυτή τη σειρά ευρημάτων τη σχέση του κλίματος παρακίνησης στον παιδικό αθλητισμό και στη φυσική αγωγή με την κοινωνική συμπεριφορά των νεαρών αθλητών και των μαθητών.

Διεξήχθησαν δύο έρευνες, μία στο παιδικό ποδόσφαιρο και μία στη σχολική φυσική αγωγή. Για την εξέταση του κλίματος παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου του Κλίματος Ενδυνάμωσης Ομάδας στο Ποδόσφαιρο (Appleton, Ntoumanis, Quested, & Duda, 2011), το οποίο, με βάση τη Θεωρία του Αυτό-καθορισμού ((Deci & Ryan, 2000) και τη θεωρία των Στόχων Επίτευξης (Nicholls, 1989) αξιολογεί δύο παράγοντες: το Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας και το Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας. Για την μέτρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των νεαρών αθλητών και μαθητών χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή αυτό-αναφορών της κλίμακας Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγηση της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών (ΠΠΑΚΙ, Magotsiou, Goudas, & Hassandra, 2006). Η κλίμακα αυτή

αξιολογεί 2 παράγοντες θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Συνεργατικές Δεξιότητες, Ενσυναίσθηση) και 2 παράγοντες αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Οξυθυμία και Πρόκληση Αναστάτωσης).

Η έρευνα στο παιδικό ποδόσφαιρο έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος Promoting Adolescents' Physical Activity, και συμμετείχαν 266 νεαροί αθλητές, ηλικίας 10 έως 14 ετών από 9 ακαδημίες ποδοσφαίρου. Στην έρευνα στη Φυσική Αγωγή συμμετείχαν 143 μαθητές και μαθήτριες της 6^{ης} τάξης από 10 δημοτικά σχολεία. Και τις δύο έρευνες, η ανάλυση κανονικής συσχέτισης έδειξε ότι το Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας σχετιζόταν θετικά με τις Συνεργατικές Δεξιότητες και την Ενσυναίσθηση, ενώ το Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας συνδεόταν θετικά με την Οξυθυμία και την Πρόκληση Αναστάτωσης.

Με βάση τα αποτελέσματα το γενικό συμπέρασμα της εργασίας αυτής, είναι ότι το κλίμα παρακίνησης, που δημιουργούν οι προπονητές και οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής συνδέεται σημαντικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριων και των νεαρών αθλητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και οι προπονητές δημιουργούν ένα κλίμα παρακίνησης που προωθεί τον αυτό-καθορισμό και την έμφαση στην προσωπική βελτίωση, τότε διευκολύνουν την επίδειξη θετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές και τους νεαρούς αθλητές.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP OF MOTIVATIONAL CLIMATE AND SOCIAL BEHAVIOR IN YOUTH SPORT AND PHYSICAL EDUCATION

(Under the supervision of Professor Mr. Theodorakis Ioannis)

Physical Education and Sport have the potential to contribute to youngsters' positive development if specific conditions are met. Researchy has shown that an important condition is the prevalence of a motivational climate which advances intrinsic motivation and adaptive achievement goals. A plethora of studies have shown that a motivationa climate focusing on self-determination and on learning si related to positive feelings, adaptive cognitions and prolonged engagement with sport. The current study extents this line of research examining the relationship of motivation climate with social behavior fo young athletes and students,

Two studies were performed: one in the context of youth sport and one in physical education. For the assessment of motivational climate the Greek version of the Perveived Coaching Climate in Football (Appleton, Ntoumanis, Qusted, & Duda, 2011), which based on Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) and on Achievement Goal Theory (Nicholls, 1992) distinguishes between Coaching Empowering Climate and Coaching Disempowering Climate. For the assessment of social behavior the self-report mode of the Greek version (Magotsiou, Goudas, & Hassandra, 2006), of the Multisource Assessment of Children's Social Competence, MASCS,(Juntilla, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006) was employed. MASCS distinguishes between two positive (Cooperation, Empathy) and two negative (Quick – temperedness, Disruptiveness_.

In the youth football study, which was realised in the context of the Promoting Adolescents Physical Activity project, 266 young footballers from 9 sport clubs, aged

between 10 and 14 participated. In the Physical Education study 143 6th grade students from 10 elementary schools took part. In both studies canonical correlations showed that Coaching Empowering Climate was positively related to Cooperation and Empathy while Coaching Disempowering Climate was positively related to Quick-temperedness and Disruptiveness.

Based on these results, the general conclusion of this study is that the motivational climate the youth sport coaches and physical educators cultivate is significantly related to students and athletes social behavior. When coaches and physical educators advance a motivational climate which promotes self-determination and personal improvement, they are more likely to promote students and athletes positive social behavior.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδες
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	V
ABSTRACT	VII
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	IX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	XII
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	001
Σκοπός της έρευνας	003
Καινοτομία και σημασία της παρούσας έρευνας	003
Οριοθέτηση και Περιορισμοί της έρευνας	004
Λειτουργικοί ορισμοί	005
Ερευνητικές υποθέσεις	006
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	008
Θεωρία Στόχων Επίτευξης και Κλίμα Παρακίνησης στον αθλητισμό	008
Περιβαλλοντικοί (Contextual) Παράγοντες και Υιοθέτηση Στόχων	011
Εφαρμογή της θεωρίας των Στόχων Επίτευξης στον αθλητισμό	012
Στόχοι, Πεποιθήσεις και Γνωστικές-Συναισθηματικές Αντιδράσεις	013
Στόχοι Επίτευξης, επεξεργασία γνωστικών πληροφοριών και χρήση πρακτικών αντιμετώπισης προβλημάτων	015
Στόχοι και Συναισθήματα	016
Στόχοι Επίτευξης και Απόδοση	019
Κλίμα Παρακίνησης	023
Κλίμα Παρακίνησης στο πλαίσιο της Θεωρίας Επίτευξης Στόχων	028
Πειραματικοί χειρισμοί των Στόχων Επίτευξης	030
Αντιλαμβανόμενο Κλίμα Παρακίνησης στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό	032
Παράγοντες που συνδέονται με το αντιλαμβανόμενο Κλίμα Παρακίνησης	034
Η θεωρία του Αυτοκαθορισμού ως παράγοντας εσωτερικής παρακίνησης στην Δια Βίου φυσική δραστηριότητα των παιδιών	043
Παρακίνηση	045
ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ	046

Εσωτερική παρακίνηση	046
Εξωτερική παρακίνηση	049
Έλλειψη παρακίνησης	052
Θεωρία του Αυτοκαθορισμού	053
Συμπεράσματα	061
Δεξιότητες Ζωής και Κοινωνικές Δεξιότητες στον Παιδικό Αθλητισμό .	062
Προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό	066
Κοινωνικές Δεξιότητες	071
Σύνοψη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης	074
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΣ & ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	080
1 ^η ΕΡΕΥΝΑ	080
Η σχέση κλίματος παρακίνησης και κοινωνικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο μιας παρέμβασης για την αλλαγή των κινήτρων νεαρών ποδοσφαιριστών .	080
ΜΕΘΟΔΟΣ	080
Συμμετέχοντες	084
Διαδικασία	085
Όργανα Μέτρησης	085
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	088
Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγηση της Κοινωνικής Ικανότητας	088
Κλίμα Ενδυνάμωσης της ομάδας στο ποδόσφαιρο	090
Περιγραφικά Στατιστικά	093
Σχέσεις μεταξύ Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Κλίματος Παρακίνησης .	094
Πολυμεταβλητή Σχέση μεταξύ Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Κλίματος Παρακίνησης	095
Επίδραση του προγράμματος στην Κοινωνική Συμπεριφορά	096
2 ^η ΕΡΕΥΝΑ	098
Εξέταση της σχέσης της κοινωνικής συμπεριφοράς με το κλίμα παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή	098
ΜΕΘΟΔΟΣ	098
Όργανα Μέτρησης	098
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	099

Κοινωνική Συμπεριφορά	099
Κλίμα Παρακίνησης	100
Εξέταση της εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων	102
Περιγραφικά στατιστικά	103
Σχέσεις μεταξύ Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Κλίματος Παρακίνησης	104
Πολυμεταβλητή Σχέση μεταξύ Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Κλίματος Παρακίνησης	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	106
Προσαρμογή των οργάνων μέτρησης	108
Κλίμα Παρακίνησης και Κοινωνική Συμπεριφορά	112
Πρότασεις για μελλοντικές έρευνες	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	150
Παράρτημα Α: Φόρμες Συναίνεσης	150
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγια Έρευνας στο Παιδικό Ποδόσφαιρο	158
Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγια Έρευνας στη Φυσική Αγωγή	164

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1.1.: Φορτίσεις των θεμάτων και συνδιακυμάνσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου	089
Πίνακας 3.1.2.: Φορτίσεις θεμάτων και συνδιακύμανση μεταξύ των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου Κλίμα Ενδυνάμωσης Ομάδας	092
Πίνακας 3.1.3.: Εσωτερική Συνοχή των Παραγόντων της Κοινωνικής Συμπεριφοράς και του Κλίματος Παρακίνησης	093
Πίνακας 3.1.4.: Περιγραφικά στατιστικά	094
Πίνακας 3.1.5.: Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων	095
Πίνακας 3.1.6.: Ανάλυση κανονικής συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης και των διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς	096
Πίνακας 3.2.7.: Φορτίσεις των θεμάτων και συνδιακυμάνσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου	100
Πίνακας 3.2.8.: Φορτίσεις θεμάτων και συνδιακύμανση μεταξύ των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου Ενδυναμωτικό-Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο μάθημα της ΦΑ	102
Πίνακας 3.2.9.: Δείκτες εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων	103
Πίνακας 3.2.10.: Περιγραφικά στατιστικά	103
Πίνακας 3.2.11.: Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων	104
Πίνακας 3.2.12.: Ανάλυση κανονικής συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης και των διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς	105

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμμετοχή των νέων σε οργανωμένες εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες, όπως είναι π.χ. το ποδόσφαιρο, και ειδικότερα το περιβάλλον που δημιουργεί ο προπονητής κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη φυσική, συναισθηματική, κοινωνική, γνωστική και συμπεριφορική κατάσταση των νεαρών αθλητών/τριών που εμπλέκονται σε κάποιο σπορ και να επιδράσει με αυτό τον τρόπο στην υγεία τους, στην ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και στην ποιότητα ζωής τους (Duda, 2013a; Zarrett, Lerner, Carrano, Fay, Peltz, & Li, 2008).

Σύμφωνα με τις θεωρίες του Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2000) και των Στόχων Επίτευξης (Nicholls, 1989), οι οποίες αποτελούν δύο βασικές ψυχολογικές θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν το «γιατί» κάποιος/α εμπλέκεται – συμμετέχει σε μια συμπεριφορά, όταν ο προπονητής δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση, στην αυτονομία, στη δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τους παίκτες και στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους άλλους συμπαίκτες, τότε λέμε ότι δημιουργεί ένα «Ενδυναμωτικό» κλίμα παρακίνησης (Duda, 2013b). Αντίθετα, όταν ο προπονητής δίνει έμφαση στο ξεπέραςμα των άλλων, στην κοινωνική σύγκριση, στην πίεση και στον έλεγχο της συμπεριφοράς των παικτών του, τότε λέμε ότι δημιουργεί ένα «Αποδυναμωτικό» κλίμα παρακίνησης (Duda, 2013b).

Αρκετές μελέτες στο χώρο του παιδικού αθλητισμού και της φυσικής αγωγής έχουν βρει ότι ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση και την αυτονομία των αθλητών/τριών σχετίζεται θετικά με υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Goudas & Biddle, 1994; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003), την εσωτερική παρακίνηση, τη διασκέδαση (π.χ. Bortoli,

Bertollo, Comani, & Robazza, 2011; Weiss, Amorose, & Wilko, 2009), την ευχαρίστηση (π.χ. Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2005), την ηθική συμπεριφορά (π.χ. Miller, Roberts, & Ommundsen, 2004; Stornes & Ommundsen, 2004) την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών των αθλητών για αυτονομία, καλές σχέσεις με τα άτομα του περιβάλλοντος και ικανότητα/επάρκεια (π.χ. Reinboth & Duda, 2006; Quested & Duda, 2010), την αντιλαμβανόμενη αίσθηση ικανότητας (π.χ. Balaguer, Duda, Atienza & Mayo, 2002; Digelidis, Papaioannou, Lapidis, & Christodoulidis, 2003; Escarti & Gutierrez, 2001; Kavussanu & Roberts, 1996; Liukkonen, Telama & Biddle, 1998; Ommundsen & Roberts, 1999; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002) και με μειωμένα επίπεδα άγχους (π.χ. Smith, Smoll, & Cumming, 2007).

Από την άλλη μεριά, ένα κλίμα παρακίνησης, που υποστηρίζει τον έλεγχο της συμπεριφοράς των αθλητών/τριών και δίνει έμφαση στο ξεπέρασμα των άλλων σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, ανησυχίας, στρες και έλλειψης ικανοποίησης από την συμμετοχή στον αθλητισμό (π.χ. Liukkonen et al., 2010; Newton et al., 2000; Papaioannou et al., 1999; Pensgaard & Roberts, 2000; Walling, Duda & Chi, 1993), με την εγκατάλειψη του αθλητισμού (Sarrazin, et al., 2002) και με μειωμένα επίπεδα ηθικής συμπεριφοράς (π.χ. Miller et al., 2004; Ommundsen, Roberts, Lemyre & Treasure, 2003; Stornes & Ommundsen, 2004).

Η συμμετοχή των νέων σε οργανωμένα σπορ μπορεί επίσης να τους βοηθήσει να αναπτύξουν μια πλειάδα «δεξιοτήτων ζωής», όπως είναι π.χ. ο καθορισμός στόχων, η θετική σκέψη, οι τεχνικές χαλάρωσης, η συνεργασία, ο έλεγχος των συναισθημάτων, που θα τους βοηθήσουν στη συνέχεια να ανταποκριθούν με επιτυχία σε διάφορους τομείς της ζωής τους, όπως είναι π.χ. το σχολείο ή αργότερα οι σπουδές τους, η δημιουργία οικογένειας, η επαγγελματική τους καριέρα κ.α. (e.g. Danish,

Nellen, & Owens, 1996; Danish, Taylor, & Fazio, 2003; Theokas, Danish, Hodge, Heke, & Forneris, 2008).

Αν και υπάρχουν αρκετές μελέτες στο χώρο του παιδικού αθλητισμού, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, που έχουν εξετάσει τη σχέση του κλίματος παρακίνησης με άλλες μεταβλητές, όπως είναι π.χ. η ηθική συμπεριφορά, η αυτοπεποίθηση, το άγχος, η ευχαρίστηση, και αρκετά παρεμβατικά προγράμματα, όπως είναι π.χ. το SUPER ή το GOAL (Danish, 2002), που αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες ζωής στον αθλητισμό, δεν φαίνεται να υπάρχει μέχρι σήμερα κάποιο παρεμβατικό πρόγραμμα που να εξετάζει την επίδραση που έχει η δημιουργία ενός Ενδυναμωτικού κλίματος παρακίνησης (που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση και την αυτονομία των αθλητών/τριών) στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο παιδικό ποδόσφαιρο, όπως είναι π.χ. οι δεξιότητες συνεργασίας.

Σκοπός

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ανάπτυξης ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά και τον αυτοκαθορισμό στην κοινωνική συμπεριφορά νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου. Ένας δεύτερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση του κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στη δουλειά και τον αυτοκαθορισμό με την κοινωνική συμπεριφορά νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου και μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Καινοτομία και σημασία της παρούσας έρευνας

Η εφαρμογή και αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος PAPA, που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των προπονητών ποδοσφαίρου, ώστε οι ίδιοι να

δημιουργήσουν μέσα στις ομάδες τους ένα κλίμα παρακίνησης έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά και τον αυτοκαθορισμό, αποτελεί από μόνη της μια καινοτομία της παρούσας έρευνας καθώς για πρώτη φορά σε πανελλαδικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο εφαρμόζεται και αξιολογείται ένα παρόμοιο πρόγραμμα. Επίσης, καινοτομία της παρούσας έρευνας αποτελεί και η προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση αλλά και η επίδραση του προγράμματος στη κοινωνική συμπεριφορά νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου και μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν αποκάλυψε κάποια άλλη εργασία με παρόμοιο περιεχόμενο έρευνας. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Μαγκώτσιου και Γούδα (2007), η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθάει σημαντικά στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών στο σχολείο, έχει θετική σχέση με την καλή ψυχική υγεία των ατόμων και αρνητική σχέση με την υιοθέτηση ανθυγιεινών συμπεριφορών, βοηθάει στην επικοινωνία με άλλους ανθρώπους και αποτελεί σημαντικό προσόν για εύρεση εργασίας και υψηλή παραγωγικότητα.

Οριοθέτηση και Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα διατριβή περιλαμβάνει δύο κύριες μελέτες. Ειδικότερα, στην πρώτη μελέτη πήραν μέρος υγιείς, νεαροί αθλητές και αθλήτριες ποδοσφαίρου από την περιοχή του Ν. Μαγνησίας, ηλικίας 10 έως 14 ετών, που συμφώνησαν γραπτώς αυτοί/ές και οι γονείς τους ότι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν εθελοντικά.

Περιορισμοί στην 1^η έρευνα ήταν η ηλικία, το φύλο και η περιοχή διεξαγωγής της μελέτης. Πιθανότατα, να υπήρχαν διαφορετικά αποτελέσματα εάν το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε μεγαλύτερο αριθμό κοριτσιών ή αθλητές/τριες που προερχόταν από άλλες περιοχές της Ελλάδας ή άλλες ηλικιακές κατηγορίες.

Στην δεύτερη μελέτη, πήραν μέρος μόνο μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, που ήταν υγιείς και δήλωσαν γραπτώς αυτοί/ες και οι γονείς τους ότι επιθυμούσαν να συμμετέχουν εθελοντικά. Οι περιορισμοί της 2^{ης} έρευνας ήταν ο σχετικά μικρός αριθμός δείγματος, η ηλικία των συμμετεχόντων και η περιοχή διεξαγωγής της έρευνας. Πιθανότατα, ένα μεγαλύτερο δείγμα, διαφορετικής ηλικίας, που θα περιελάμβανε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου και γυμνασίο από άλλες περιοχές της Ελλάδος, να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα.

Με βάση τα παραπάνω, τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν στο σύνολο των αθλητών/τριών που ασχολούνται με το ποδόσφαιρο ή στο σύνολο των μαθητών/τριών της δημόσιας εκπαίδευσης.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης: Όταν ο προπονητής δίνει έμφαση στο ξεπέρασμα των άλλων, στην κοινωνική σύγκριση, στην πίεση και στον έλεγχο της συμπεριφοράς των παικτών του (Duda, 2013b).

Ενδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης: Όταν ο προπονητής δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση, στην αυτονομία, στη δυνατότητα επιλογών και λήψης αποφάσεων από τους παίκτες και στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους άλλους συμπαίκτες (Duda, 2013b).

Θεωρία του Αυτοκαθορισμού: Προσπαθεί να εξηγήσει το «γιατί» κάποιος/α εμπλέκεται – συμμετέχει σε μια συμπεριφορά. Περιλαμβάνει επίσης την υπο-θεωρία των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και των σχέσεων με τους άλλους (Deci & Ryan, 2000).

Προσανατολισμός στη Δουλειά: «*Η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που αυτό κατέβαλε, με το αν κατέκτησε καινούργιες δεξιότητες και με το αν υπήρξε ατομική βελτίωση*» (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2003; σελ. 42).

Προσανατολισμός στο Εγώ: «*Η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων*» (Παπαϊωάννου, κ.α 2003; σελ. 42).

Δεξιότητες Ζωής: «*Αποτελούν το σύνολο των στάσεων και συμπεριφορών που προσφέρουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να προσαρμόζονται με επιτυχία σε διάφορες καταστάσεις και να αντιμετωπίζουν με τον πλέον κατάλληλο τρόπο τις απαιτήσεις και προκλήσεις της καθημερινής ζωής*» (Danish, Nellen, & Owens, 1996).

Κοινωνικές Δεξιότητες: Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα μεγάλο κομμάτι των δεξιοτήτων ζωής και αναφέρονται στην ανάπτυξη αποτελεσματικών τεχνικών επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους με στόχο τη δημιουργία σχέσεων και την ανάπτυξη της συνεργασίας (Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007).

Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι μηδενικές (H_0) και εναλλακτικές (H_1) υποθέσεις που καθοδηγούν την παρούσα διδακτορική διατριβή είναι οι εξής:

1^η ερευνητική υπόθεση

H_0 : Το κλίμα παρακίνησης έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά και τον αυτοκαθορισμό δεν θα σχετίζεται θετικά με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου.

H_1 : Το κλίμα παρακίνησης έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά και τον αυτοκαθορισμό θα σχετίζεται θετικά με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου.

2^η ερευνητική υπόθεση

H_0 : Το κλίμα παρακίνησης έντονα προσανατολισμένο στο εγώ δεν θα σχετίζεται αρνητικά με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου.

H_1 : Το κλίμα παρακίνησης έντονα προσανατολισμένο στο εγώ θα σχετίζεται αρνητικά με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου.

3^η ερευνητική υπόθεση

H_0 : Το πρόγραμμα παρέμβασης που θα εστιάζει στην ανάπτυξη ενός κλίματος παρακίνησης εστιασμένο στη δουλειά και τον αυτοκαθορισμό δεν θα επηρεάσει θετικά την κοινωνική συμπεριφορά των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου.

H_1 : Το πρόγραμμα παρέμβασης που θα εστιάζει στην ανάπτυξη ενός κλίματος παρακίνησης εστιασμένο στη δουλειά και τον αυτοκαθορισμό θα επηρεάσει θετικά την κοινωνική συμπεριφορά των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Θεωρία Στόχων Επίτευξης και Κλίμα Παρακίνησης στον αθλητισμό

Η θεωρία στόχων επίτευξης (Achievement Goal Theory; AGT) (Nicholls, 1989) αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την έρευνα τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης όσο και στο πεδίο του Αθλητισμού, της Φυσικής Αγωγής και της Άσκησης και εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την επιτυχία και την αποτυχία σε περιβάλλον επίτευξης. Ο Nicholls (1984) στα πρώτα στάδια διαμόρφωσης της θεωρίας αναφέρει πως το άτομο έχει την τάση να επιδεικνύει μέσα στο περιβάλλον που ζει και δραστηριοποιείται την μεγαλύτερη δυνατή επάρκεια (ικανότητα) στις διάφορες δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείται. Η ικανότητα αυτή, σύμφωνα με τον Nicholls (1984) μπορεί να γίνει αντιληπτή με δύο τρόπους: Πρώτον, το άτομο μπορεί να κρίνει την ικανότητά του σύμφωνα με προηγούμενες επιδόσεις του ή δεύτερον, να κρίνει σε ποιο βαθμό είναι ικανό για μια δεδομένη δραστηριότητα ή σε μια εργασία σε σύγκρισή με επιδόσεις άλλων. Ο Nicholls εισάγει με τον τρόπο αυτό την βασική *διχοτόμηση* της έννοιας της ικανότητας σύμφωνα με το προσανατολισμό που κάθε άτομο υιοθετεί: είτε το άτομο είναι προσανατολισμένο κυρίως στη *δουλειά* όπου βασικό μέλημά του είναι η προσωπική βελτίωση, η πρόοδος μέσω της μέγιστης δυνατής προσπάθειας, η προσωπική εξέλιξή του και η αίσθηση της ικανότητας που οδηγεί στην ικανοποίηση, είτε από την *άλλη*, ο προσανατολισμός του ατόμου κυρίως στο *εγώ* όπου η αίσθηση της ικανότητάς του εξαρτάται από την σύγκρισή του με άλλους, με το ξεπέρασμά τους και η επιδίωξη της επίτευξης του στόχου με την λιγότερη δυνατή προσπάθεια.

Η εξέλιξη της θεωρίας ξεκίνησε από ερευνητικά δεδομένα που εξέταζαν την αναπτυξιακή διαδικασία μέσω της οποίας παιδιά ηλικίας 5 έως 7 ετών μπορούσαν να ξεχωρίσουν (διαχωρίσουν) την αίσθηση της ικανότητας στις πράξεις τους από την προσπάθεια, την δυσκολία της δραστηριότητας ή την τύχη (Nicholls & Miller, 1984). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πρώτων ερευνών, τα παιδιά των ανωτέρω ηλικιών δεν είχαν την ικανότητα, ακόμη τουλάχιστον, να διαχωρίσουν την ικανότητα από την τύχη σε καταστάσεις επίτευξης στις οποίες εμπλέκονταν. Αντίθετα όμως, δεδομένα από έρευνες σε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών στην εκπαίδευση (11-12 ετών) (Nicholls et al., 1984) όπως επίσης και στον αθλητισμό (9-11 ετών) (Fry & Duda, 1997; Smith, Smoll, & Cumming, 2009), έδειξαν πως η ικανότητα άρχισε να αποτελεί μια έννοια και μια αίσθηση διακριτή από τυχαίους παράγοντες όπως η τύχη και η δυσκολία της δραστηριότητας. Και πως το επιτυχημένο αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας αποτελεί απόρροια της ικανότητας και της προσπάθειας και σε μικρότερο βαθμό αποτέλεσμα τυχαίων παραγόντων. Παράλληλα αποτελέσματα από έρευνες σε αθλητικό περιβάλλον επίτευξης φάνηκε πως η ικανότητα και η προσπάθεια αποτελούσαν πολύ σημαντικότερους παράγοντες από ότι στην εκπαίδευση (Smith et al., 2009).

Έχει αποσαφηνιστεί ότι οι στόχοι επίτευξης (Ames & Archer, 1988) δεν αποτελούν χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ατόμων, αλλά περισσότερο προδιαθέσεις των ατόμων ως προς την υιοθέτηση στόχων. Οι στόχοι που υιοθετούν τα άτομα δεν αποτελούν σταθερή επιλογή αλλά επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η κατάσταση επίτευξης (Dweck & Legget, 1988). Έτσι, οι στόχοι επίτευξης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι σχετικά σταθερές ατομικές διαφορές που είναι δυνατό να επηρεαστούν από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Duda, 1996). Επίσης, ένα μέρος της έρευνας πάνω στους στόχους (Interactionist perspective) υλοποιείται στην βάση της *αλληλεπίδρασης των*

προδιαθέσεων των ατόμων με τους στόχους που προωθούν οι δομές και τα περιεχόμενα των καταστάσεων επίτευξης (Duda & Hall, 2001). Οι Dweck και συνεργάτες (1988) υποστηρίζουν ότι ενώ οι προδιαθέσεις των ατόμων για υιοθέτηση ενός στόχου θα τα οδηγήσει τελικά στο να υιοθετήσουν αυτόν τον συγκεκριμένο στόχο σε διάφορες καταστάσεις, η δομή και τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης κατάστασης μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα αυτά στην διαφοροποίηση των αντιδράσεών τους στην κατάσταση αυτή. Σύμφωνα με τη Duda (2001) την τελική έκφραση των στόχων μπορεί να επηρεάσει η αντίληψη κοινωνικών παραγόντων όπως αυτοί περιέχονται μέσα στη δομή περιεχομένου μιας κατάστασης. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η κοινωνική αξιολόγηση, η κοινωνική σύγκριση, η ανατροφοδότηση με βάση την απόδοση των άλλων, ο άμεσος ανταγωνισμός, ο έλεγχος (τεστ, εξετάσεις) σημαντικών δεξιοτήτων και γνώσεων (Nicholls, 1989).

Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία στόχων επίτευξης (Nicholls, 1984;1989) η υιοθέτηση είτε προσανατολισμού στην *δουλειά* είτε στο *εγώ* επηρεάζεται από έναν συνδυασμό σχετικά σταθερών προδιαθέσεων του ατόμου και των περιβαλλοντικών όσο και κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν την δεδομένη στιγμή που το άτομο βρίσκεται σε ένα περιβάλλον επίτευξης. Η Duda (1993) επίσης αναφέρει πως η προδιάθεση του ατόμου να υιοθετήσει έναν από τους δύο προσανατολισμούς στόχων, είναι περισσότερο αποτέλεσμα κοινωνικών επιδράσεων μέσα στο δεδομένο περιβάλλον επίτευξης. Ωστόσο, συνεχίζοντας υπογραμμίζει πως είναι πιθανό το «κλίμα» μέσα στο οποίο ζει και εξελίσσεται ο αναπτυσσόμενος αθλητής, να επηρεάζει την υιοθέτηση των στόχων, παρόλο που ο μηχανισμός αλληλεπίδρασης των ανωτέρω δομών είναι σχετικά άγνωστος, αν και υπάρχουν ξεκάθαρες ερευνητικές ενδείξεις ότι οι παραπάνω δομές συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό.

Περιβαλλοντικοί (Contextual) Παράγοντες και Υιοθέτηση Στόχων

Η σύλληψη της θεωρίας των στόχων επίτευξης από τον Nicholls (1989) είχε ως θεμελιώδες στοιχείο για την υιοθέτηση των στόχων που είναι προσανατολισμένοι είτε στην *δουλειά* είτε στο *εγώ*, την αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών και συνθηκών που εξαρτώνται αποκλειστικά από το συγκεκριμένο περιβάλλον επίτευξης μέσα στο οποίο το άτομο λειτουργεί.

Ο Nicholls (1984) πρότεινε ότι το άτομο που υιοθετεί στόχους οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι στην δουλειά, την προσωπική βελτίωση και εξέλιξη, και στους οποίους θα επενδύσει προσπάθεια, επιμονή και θα νιώσει παρακινημένο, είναι πιθανόν να βιώσει μια σειρά θετικών γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων. Σε επίπεδο προσωπικών χαρακτηριστικών, το άτομο που έχει υιοθετήσει στόχους προσανατολισμένους στην δουλειά, είναι πιθανότερο να αναπτύξει μια θετική στάση απέναντι στον αθλητισμό και να εκτιμήσει την αξία του εν γένει, συμπεριλαμβανομένων του ρόλου και του σκοπού του αθλητισμού στην κοινωνία και την ηθική συμπεριφορά που τον συνοδεύει. Ωστόσο, ο Nicholls υπογραμμίζει την πιθανότητα δύο άτομα που έχουν υιοθετήσει διαφορετικούς στόχους επίτευξης (στην *δουλειά* και στο *εγώ*) και πιθανότατα έχουν διαφορετική προσέγγιση όσον αφορά την στάση τους και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στον αθλητισμό, να έχουν παρόμοια μοτίβα παρακίνησης, λαμβάνοντας σαν δεδομένο βέβαια ότι και στα δύο άτομα η αντίληψη της ικανότητας παρέμενε υψηλή. Ωστόσο, είτε όταν η αντιλαμβανόμενη αντίληψη της ικανότητας του ατόμου είναι χαμηλή είτε το άτομο έχει υιοθετήσει μια ετεροαναφερόμενη αντίληψη της ικανότητάς του χωρίς επιπλέον να είναι σίγουρο για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του, τότε είναι πολύ πιθανό το άτομο αυτό να εμφανίσει αρνητικές ψυχολογικές αντιδράσεις. Αυτές οι αντιδράσεις μπορεί να ποικίλουν από δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (π.χ.: έλλειψη προσπάθειας και επιμονής, αποφυγή ακόμη και

δοκιμασιών μέτριας δυσκολίας) έως μεγαλύτερου βαθμού στρες και αγχωδών εκδηλώσεων, όπως επίσης επιρρέπεια σε ηθικά μη αποδεκτές αθλητικές συμπεριφορές (π.χ.: παραβίαση κανόνων του παιχνιδιού, εσκεμμένη πρόκληση τραυματισμού σε αντίπαλο).

Εφαρμογή της θεωρίας των Στόχων Επίτευξης στον Αθλητισμό

Η πλειοψηφία της εκτεταμένης ερευνητικής δουλειάς σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας των στόχων επίτευξης στον αθλητισμό, αφορά την διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση των ψυχοκοινωνικών συσχετισμών όσο και της σημασίας/επίδρασης της υιοθέτησης των στόχων. Σύμφωνα με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των στόχων επίτευξης στον πεδίο του αθλητισμού, από τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες κλίμακες αξιολόγησης των στόχων επίτευξης είναι η κλίμακα Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ; Duda & Nicholls, 1992) και η Perception of Success Questionnaire (POSQ; Roberts, Treasure, & Balague, 1998). Αμφότερες οι ανωτέρω κλίμακες παρουσιάζουν σταθερή δομή (Duda, 2001; Duda & Whitehead, 1998; Roberts, 2001). Θέματα που αφορούν την συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες όπως και παράγοντες που σχετίζονται με την απόδοση στον αθλητισμό (προσπάθεια, ισχυρή πεποίθηση για επίτευξη, πρακτικές που αφορούν την μάθηση και την επίτευξη στο αθλητικό περιβάλλον, διασκέδαση και εσωτερικό ενδιαφέρον για την δραστηριότητα, άγχος και τεχνικές αντιμετώπισής του, τελειομανία, ηθικές συμπεριφορές και ψυχολογικές δεξιότητες) αποτελούν ψυχολογικά χαρακτηριστικά τα οποία δείχνουν να έχουν ισχυρή συσχέτιση με τους στόχους επίτευξης. Όλες οι ανωτέρω ερευνητικές προσπάθειες αντικατοπτρίζουν την τάση των μελετητών να διερευνήσουν τόσο την θετική όσο και την αρνητική

επίδραση των στόχων επίτευξης στην ψυχολογική κατάσταση του ατόμου μέσα στο αθλητικό περιβάλλον.

Ωστόσο, είναι περιορισμένες οι αναφορές στον βαθμό υιοθέτησης των στόχων αλλά και την διακύμανσή τους κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων από αθλητές. Ορισμένοι ερευνητές (Gernigon, d'Arripe-Longueville, Delignières, & Ninot, 2004; Smith & Harwood, 2002) εξέτασαν τις διακυμάνσεις των στόχων επίτευξης κατά την διάρκεια του αγώνα. Χρησιμοποιώντας τεχνικές ανάκλησης με την χρήση βίντεο της αντίληψης που είχαν οι αθλητές όσον αφορά την σημασία και την πρόθεση να υιοθετήσουν στόχους επίτευξης κατά την διάρκεια αγώνων αντισφαίρισης (Smith et al., 2002) ή προπόνησης στο τζούντο (Gernigon et al., 2004) αντίστοιχα. Οι τεχνικές αυτές μετρούν την υιοθέτηση στόχων επίτευξης μετά από κάθε πόντο (Smith et al., 2002) ή καθόλη την διάρκεια της προσπάθειας στην προπόνηση (Gernigon et al., 2004) και παρέχουν στους ερευνητές επιστημονικά δεδομένα. Οι τεχνικές αυτές αποδεικνύονται πολύτιμες όσον αφορά την απόκτηση δεδομένων σχετικά με τους διακύμανση των προσανατολισμού στόχων στην πάροδο του χρόνου. Οι τεχνικές δυσκολίες όμως όσον αφορά την μέθοδο έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένο μέγεθος του δείγματος και κατά συνέπεια την περιορισμένη εξωτερική εγκυρότητα.

Στόχοι, Πεποιθήσεις και Γνωστικές-Συναισθηματικές Αντιδράσεις

Ένα από τα συχνότερα εξερευνηθέντα πεδία στην βιβλιογραφία των στόχων επίτευξης στον αθλητισμό αποτελούν οι σχέσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης και του συστήματος αξιών, των γνωστικών διεργασιών, της διασκέδασης, του ενδιαφέροντος και των συναισθηματικών αντιδράσεων των αθλητών. Οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στην δουλειά φαίνεται πως είναι στενά συνδεδεμένοι με την πεποίθηση πως η επιτυχία είναι αποτέλεσμα της σκληρής δουλειάς στον αθλητισμό

(Duda et al., 1992; Duda & White, 1992; Lochbaum & Roberts, 1993; Roberts & Ommundsen, 1996), όπως επίσης ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες έχει σαν σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικής βελτίωσης, την συνεργασία και την κοινωνική υπευθυνότητα. Επίσης, ο προσανατολισμός σε στόχους δουλειάς φαίνεται πως συνδέεται με μεγαλύτερη διασκέδαση από την συμμετοχή στον αθλητισμό, από μεγαλύτερη ικανοποίηση και εσωτερικό ενδιαφέρον για την δραστηριότητα (Ntoumanis & Biddle, 1999a). Από την άλλη, ο προσανατολισμός των αθλητών στο εγώ, φαίνεται από ερευνητικά δεδομένα ότι συνδέεται στενά με την πεποίθηση ότι η υψηλή ικανότητα και οι μη ηθικές πρακτικές (π.χ.: εξαπάτηση του αντιπάλου) οδηγούν στην επιτυχία (Roberts, Treasure & Kavussanu, 1996), και πως οι κύριοι σκοποί συμμετοχής στον αθλητισμό είναι η αύξηση της κοινωνικής αποδοχής, ο πλουτισμός και το υψηλό κοινωνικό κύρος (Duda, 1989; Roberts et al., 1996).

Ακόμη, αν και υπάρχουν έρευνες που εξέτασαν αθλητές οι οποίοι είχαν ταυτόχρονα υψηλό προσανατολισμό τόσο στην δουλειά όσο και στο εγώ, και έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων ευχαρίστησης και διασκέδασης από τον αθλητισμό και του προσανατολισμού στο εγώ (Biddle, Akande, Vlachopoulos, & Fox, 1996), η πλειονότητα των σχετικών μελετών δεν βρήκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του προσανατολισμού των αθλητών στο εγώ και την διασκέδαση, το εσωτερικό ενδιαφέρον και την ικανοποίηση από τον αθλητισμό (Biddle, Wang, Kavussanu & Spray, 2003).

Παρόμοια, εξετάστηκε πως οι αθλητές ανταπεξέρχονται σε στρεσογόνες καταστάσεις. Οι Ntoumanis, Biddle και Haddock (1999) βρήκαν ότι σε αθλητές που είχαν προσανατολισμό στη δουλειά έκαναν χρήση πρακτικών αντιμετώπισης των προβλημάτων που τους παρουσιάζονταν (π.χ.: πίστη στη σκληρή προσπάθεια, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και μείωση των καθαρά ανταγωνιστικών

δραστηριοτήτων στο αθλητικό τους περιβάλλον). Αντίθετα, αθλητές που ήταν προσανατολισμένοι στο εγώ έκαναν χρήση πρακτικών που είχαν σχέση με αποσυμφόρηση των έντονων συναισθημάτων που αντιμετώπιζαν σε διάφορες καταστάσεις στον αγώνα (π.χ.: εκνευριζόταν, έχαναν την ψυχραιμία τους και άφηναν να τους κυριεύσουν αρνητικά συναισθήματα).

Στόχοι Επίτευξης, επεξεργασία γνωστικών πληροφοριών και χρήση πρακτικών αντιμετώπισης προβλημάτων

Μια καινοτόμος προσέγγιση όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι υιοθέτηση στόχων επίτευξης επηρεάζει την ανάπτυξη των αθλητικών δεξιοτήτων και της αθλητικής απόδοσης, εξέτασε το πως η χρήση της ανατροφοδότησης και η διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών σε αθλητικό περιβάλλον προσαρμόζεται αναλόγως του βαθμού υιοθέτησης διαφορετικών στόχων επίτευξης. Υψηλά επίπεδα προσανατολισμού στην δουλειά φαίνεται να συσχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στην σκληρή προπόνηση και εστίασης στην χρησιμότητα της προπόνησης ως μέσου ανάπτυξης δεξιοτήτων, ενώ αντίθετα, αθλητές με ισχυρό προσανατολισμό στο εγώ φαίνεται πως κατέφευγαν σε πρακτικές που είχαν ως σκοπό να αποφεύγουν την σκληρή δουλειά στην προπόνηση και να ενδιαφέρονται μόνο για τον ανταγωνισμό και την επίδειξη υπεροχής απέναντι σε αντιπάλους (Lochbaum et al., 1993; Roberts et al., 1996). Ακόμη, οι Cury, Famose και Sarrazin (1997), εξέτασαν σε 2 μελέτες πως αθλητές με υψηλό προσανατολισμό είτε στο εγώ είτε στην δουλειά, χειρίστηκαν την ανατροφοδότηση που τους παρείχαν στην εξάσκηση μιας δεξιότητας στην καλαθοσφαίριση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως, στην πρώτη μελέτη όταν δόθηκε η δυνατότητα στους αθλητές να αξιολογήσουν την απόδοσή τους, όσοι αθλητές ήταν προσανατολισμένοι στο εγώ/ στην απόδοση και είχαν υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, εστίασαν το ενδιαφέρον τους γύρω από πληροφορίες

σχετικά με το τελικό αποτέλεσμα (νίκη ή ήττα) και απέφυγαν να λάβουν ανατροφοδότηση που αφορούσε την εξέλιξή και την βελτίωση τους στην δεξιότητα, ενώ όσοι είχαν χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, αρνήθηκαν να λάβουν οποιαδήποτε ανατροφοδότηση. Από την άλλη, όσοι αθλητές είχαν υψηλό προσανατολισμό στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση διάλεξαν ανατροφοδότηση που αφορούσε την βελτίωσή τους όσον αφορά την δεξιότητα ανεξάρτητα με την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους. Στην δεύτερη μελέτη, οι αθλητές είχαν την δυνατότητα να λαμβάνουν ανατροφοδότηση ενώ εξασκούσαν την δεξιότητα. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης επιβεβαίωσαν τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούσαν τους αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, ενώ όσον αφορά τους αθλητές που είχαν υψηλό προσανατολισμό στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση και είχαν παράλληλα χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα προτίμησαν να λάβουν ανατροφοδότηση σχετικά με το πως θα μπορέσουν να βελτιωθούν, ενώ αυτοί που είχαν υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, προτίμησαν να λάβουν ανατροφοδότηση τόσο σχετικά με την επίδοσή τους αλλά και για την επιτυχία της πρακτικής που ακολούθησαν.

Στόχοι και Συναισθήματα

Πολύ περιορισμένη είναι η εξέταση της υιοθέτησης των προσανατολισμών στόχων σε συνδυασμό με τις υποκειμενικές εμπειρίες που βιώνουν τα άτομα κατά την ενασχόλησή τους με αθλητικές δραστηριότητες. Από τις λίγες εξαιρέσεις είναι πολύ πρόσφατες έρευνες της Kavussanu και των συνεργατών της που έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στην δουλειά σχετίζεται θετικά με την ευχαρίστηση και την διασκέδαση που βιώνουν αθλητές αντισφαίρισης (van de Pol & Kavussanu, 2011), αθλητές ατομικών και ομαδικών αθλημάτων (van de Pol & Kavussanu, 2012) και

ποδοσφαιριστές σε αγώνες (van de Pol, Kavussanu, & Ring, 2012). Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο εγώ δεν συσχετιζόταν με την ευχαρίστηση και την διασκέδαση.

Επίσης, μερικοί ερευνητές εξέτασαν πως θετικά συναισθήματα (π.χ. διασκέδαση, χαρά) που βίωναν μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής συνδέονταν με την υιοθέτηση ή τους προσανατολισμούς στόχων. Αποτελέσματα δύο εκτεταμένων ανασκοπήσεων της σχετικής βιβλιογραφίας (Biddle, et al., 2003; Ntoumanis & Biddle, 1999b), έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά συσχετίζεται θετικά με θετικά συναισθήματα ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός στο εγώ δεν σχετιζόταν. Ακόμη, μια έρευνα των Vlachopoulos, Biddle, και Fox (1997), έδειξε πως ο προσανατολισμός στην δουλειά σε μια δρομική δραστηριότητα κατά την διάρκεια μαθήματος φυσικής αγωγής συσχετιζόταν θετικά με θετικά συναισθήματα που ένιωσαν οι μαθητές μετά το μάθημα, ενώ και σε αυτή την έρευνα δεν προέκυψε καμία σχέση μεταξύ προσανατολισμού στο εγώ και στα θετικά συναισθήματα. Επίσης, μια πρόσφατη έρευνα στην φυσική αγωγή των Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, και Auweele (2009) ήταν σύμφωνη με αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών (π.χ., Biddle et al., 2003; Ntoumanis et al., 1999a) και έδειξε πως ο προσανατολισμός στην δουλειά συσχετιζόταν με την διασκέδαση, τις θετικές προσδοκίες και την υπερηφάνεια, ενώ από την άλλη ο προσανατολισμός στο εγώ ενώ συσχετιζόταν με την υπερηφάνεια, δεν συσχετιζόταν ούτε με διασκέδαση ούτε με τις θετικές προσδοκίες.

Σε έρευνα τους, οι Papaioannou και McDonald (1993) αποκάλυψαν ότι ο προσανατολισμός με έμφαση στη δουλειά είχε θετική σχέση με την αυτο-εκτίμηση, τη συνεργασία, την προώθηση της φυσικής κατάστασης στα κορίτσια και το να είναι

κανείς καλός πολίτης, ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός με έμφαση στο εγώ είχε θετική σχέση με την κοινωνική καταξίωση και την αυτο-εκτίμηση στα αγόρια.

Μια έρευνα των Standage, Duda, και Pensgaard (2005) εξέτασε την επίδραση της υιοθέτησης στόχων στα θετικά συναισθήματα που ένιωσαν ένα δείγμα φοιτητών που συμμετείχε σε μια αγωνιστική δραστηριότητα χορού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσον αφορά τα θετικά συναισθήματα που βίωσαν οι φοιτητές δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που είχαν προσανατολισμό είτε στο εγώ είτε στην δουλειά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για προπονητές και επαγγελματίες του αθλητισμού σε αγωνιστικό επίπεδο είναι τα δεδομένα που δείχνουν σύνδεση μεταξύ στόχων επίτευξης και επιπέδων άγχους (Hall & Kerr, 1997; Newton & Duda, 1995; Ntoumanis & Biddle, 1998). Οι Hall και συνεργάτες (1997) βρήκαν πως ο προσανατολισμός στο εγώ προβλέπει σε σημαντικό βαθμό το προ-αγωνιστικό γνωστικό άγχος σε νεαρούς αθλητές ξιφασκίας. Ισχυρές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν σε νεαρούς αθλητές ξιφασκίας με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα μεταξύ προσανατολισμού στο εγώ και γνωστικού άγχους δύο ημέρες, μία ημέρα και 30 λεπτά πριν τον αγώνα. Αντίθετα, σε αθλητές που είχαν υψηλό προσανατολισμό στην δουλειά, βρέθηκε ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τα επίπεδα προ-αγωνιστικού γνωστικού άγχους. Παρόμοια σχέσεις βρέθηκαν για την διατάραξη της συγκέντρωσης των αθλητών (White & Zellner, 1996), όπως επίσης για γνωστικές παρεμβολές (Hatzigeorgiadis & Biddle, 1999) όπου σκέψεις αποφυγής κατά την διάρκεια του αγώνα ήταν σπανιότερες σε αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στην δουλειά από ότι σε αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ και χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Σε μια μελέτη με νεαρούς αθλητές καλλιτεχνικού πατινάζ (Vealey & Campbell, 1988), βρέθηκε πως προσανατολισμός στο εγώ συσχετιζόταν αρνητικά

με το περιστασιακό άγχος κατά την μέτρησή του μια βδομάδα και τριάντα λεπτά αντίστοιχα πριν τον αγώνα. Τέλος, οι Papaioannou και Kouli (1999) αναφέρουν πως το σωματικό άγχος ήταν σε μικρότερο βαθμό σε μαθητές σε μια δραστηριότητα πετοσφαίρισης κατά την διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής που ήταν προσανατολισμένη στην δουλειά από ότι όταν η δραστηριότητα ήταν προσανατολισμένη στο εγώ.

Οι υιοθέτηση και ο προσανατολισμός στόχων εξετάστηκαν επίσης και σε σχέση με αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν αθλητές και μαθητές στην φυσική αγωγή (π.χ. ανία, ντροπή). Σε έρευνα βρέθηκε (Standage et al., 2005) ότι ομάδες φοιτητών που ασχολήθηκαν με μια δραστηριότητα χορού που ήταν προσανατολισμένη στο εγώ ανέφεραν συχνότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την ομάδα φοιτητών που ασχολήθηκαν με την ίδια δραστηριότητα που ήταν όμως προσανατολισμένη στην δουλειά.

Ακόμα, έρευνα στο πεδίο της φυσικής αγωγής (Mouratidis et al., 2009) έδειξε πως δραστηριότητες που είναι προσανατολισμένες στην δουλειά συσχετίζονται αρνητικά με αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, θυμό, απογοήτευση και ανία, ενώ αντίθετα, όλα τα παραπάνω αρνητικά συναισθήματα συσχετίζονταν θετικά σε μεγάλο βαθμό με δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής που ήταν προσανατολισμένες στο εγώ.

Στόχοι Επίτευξης και Απόδοση

Η υιοθέτηση στόχων επίτευξης συνδέεται και με την αντιλαμβανόμενη αθλητική απόδοση, η οποία ορίζεται ως η υποκειμενική αξιολόγηση από το ίδιο το άτομο σχετικά με το πως απέδωσε σε μια δεδομένη δοκιμασία. Η πιθανή υιοθέτηση των στόχων επίτευξης μπορεί επίσης να συνδέεται και με την πραγματική απόδοση,

όπως αυτή ορίζεται από αντικειμενικά κριτήρια όπως ο χρόνος και η απόσταση. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία υπάρχουν δύο αιτίες για την εμφάνιση των παραπάνω σχέσεων. Πρώτον, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην δουλειά εφαρμόζουν αυτό-αναφερόμενα κριτήρια ικανότητας (Nicholls, 1984;1989) σύμφωνα με τα οποία ορίζουν την επιτυχία, δηλαδή την βελτίωση της απόδοσής τους σύμφωνα με προηγούμενη τους απόδοση, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει και σε υψηλή αντιλαμβανόμενη απόδοση. Δεύτερο, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ συνήθως επικεντρώνονται στον στόχο που έχουν θέσει, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και τελικά αποδίδουν αντικειμενικά καλά (Jagacinski & Nicholls, 1984). Ως αποτέλεσμα της αντικειμενικής απόδοσης, τα άτομα μπορεί να νιώσουν και υψηλή αντιλαμβανόμενη απόδοση. Αντίθετα, άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ εφαρμόζουν έτερο-αναφερόμενα κριτήρια ικανότητας, σύμφωνα με τα οποία η απόδοσή τους αξιολογείται σε συνάρτηση της απόδοσης των άλλων, οπότε είναι πολύ πιθανό τα άτομα να μην αναγνωρίσουν την αξία μικρής βελτίωσης της απόδοσης. Επίσης, είναι πολύ πιθανό, τα άτομα αυτά να μην μπορούν συχνά να υπερτερούν και να νικούν τους αντιπάλους τους, οπότε θα έχουν κρίνει την ικανότητά τους υποδεέστερη έναντι των άλλων. Κατά συνέπεια, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα πιθανόν να μην συνδέεται με τον προσανατολισμό στο εγώ. Ακόμη, για τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ, το να καταβάλλουν την μέγιστή τους προσπάθεια δεν συνδέεται με την ικανότητα. Έτσι, τα άτομα αυτά μπορεί να επιλέξουν να μην καταβάλλουν την μέγιστή τους προσπάθεια και να επιτύχουν αντικειμενικά υψηλή απόδοση (Jagacinski et al., 1984). Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν την σχέση μεταξύ προσανατολισμού στο εγώ και αντιλαμβανόμενης ικανότητας. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός στην δουλειά συσχετίζονταν θετικά με τις αντιλήψεις σχετικά με την απόδοσή τους σε νεαρούς αθλητές αντισφαίρισης κατά την διάρκεια του αγώνα

(Cervelló, Rosa, Calvo, Jimenez, & Iglesias, 2007) και κατά την διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου (van de Pol et al., 2011). Επίσης, μελέτη στο πεδίο της φυσικής αγωγής έδειξε πως η υιοθέτηση στόχων επίτευξης προσανατολισμένων στην δουλειά συνδέονταν θετικά με την αντιλαμβανόμενη επιτυχία η οποία είναι συνώνυμη της αντιλαμβανόμενης απόδοσης (Vlachopoulos et al., 1997). Ωστόσο, ερευνητές δεν έχουν εξετάσει πειραματικά την σχέση μεταξύ προσανατολισμού στην δουλειά και αντιλαμβανόμενης απόδοσης.

Ένας αριθμός ερευνητών εξέτασαν τη σχέση των στόχων επίτευξης με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε προγράμματα άσκησης εκτός σχολείου. Για παράδειγμα, οι Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis και Kouli (2006) έχοντας ως δείγμα μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου από την Ελλάδα, βρήκαν ότι η εσωτερική παρακίνηση, ο προσανατολισμός στη δουλειά και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είχαν θετική σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε προγράμματα άσκησης και στον αθλητισμό, ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός στο εγώ δεν σχετιζόταν θετικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα άσκησης. Οι Digelidis, Della και Papaioannou (2005) βρήκαν ότι ο προσανατολισμός με έμφαση στη δουλειά, το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά και η αυτο-αντίληψη προέβλεπαν σημαντικά τη συχνότητα συμμετοχής των μαθητών/τριών σε προγράμματα άσκησης, ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός στο εγώ και το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο εγώ δεν προέβλεπαν σημαντικά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε προγράμματα άσκησης. Μια άλλη μελέτη στο μάθημα της ΦΑ πάλι, έδειξε ότι ο προσανατολισμός με έμφαση στη δουλειά και το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά είχαν θετική σχέση με τη συχνότητα συμμετοχής σε φυσική δραστηριότητα έντονης έντασης και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών (Theodosiou & Papaioannou,

2006). Παρόμοια, οι Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis και Tsigilis (2009) αποκάλυψαν ότι ο προσανατολισμός με έμφαση τη προσωπική βελτίωση είχε θετική σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε φυσικές δραστηριότητες εκτός σχολείου, ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός με έμφαση την προστασία του εγώ είχε αρνητική σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε φυσικές δραστηριότητες εκτός σχολείου. Σε άλλη μελέτη τους, οι Papaioannou, Sagovits, Ampatzoglou, Kalogiannis και Skordala (2011) βρήκαν ότι ο προσανατολισμός με έμφαση την προσωπική βελτίωση γενικά στη ζωή είχε θετική σχέση με τη συχνότητα συμμετοχής σε άσκηση, με διάφορες στρατηγικές αλλαγής της συμπεριφοράς στο χώρο της άσκησης και με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, ο προσανατολισμός με έμφαση την προστασία του εγώ προέβλεπε θετικά την έλλειψη συμμετοχής σε προγράμματα άσκησης, ενώ ο προσανατολισμός με έμφαση την ενίσχυση του εγώ γενικά στη ζωή δεν σχετιζόταν σημαντικά με τη συμμετοχή στα σπορ.

Αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει την επίδραση της υιοθέτησης στόχων και απόδοσης. Μια μετά-ανάλυση από τον Utman (1997) βρήκε πως σε πολλές δραστηριότητες που ήταν σχετικά περίπλοκες, στις οποίες υπήρχε μέτρια πίεση και εμπλέκονταν ενήλικες, οι συμμετέχοντες χωρισμένοι σε πειραματικές ομάδες που υιοθετούσαν στόχους προσανατολισμένους στην δουλειά, παρουσίαζαν καλύτερη απόδοση από τις πειραματικές ομάδες που ήταν προσανατολισμένες στο εγώ. Άλλες έρευνες όμως (Giannini, Weinberg, & Jackson, 1988) έδειξαν πως σε μια δραστηριότητα καλαθοσφαίρισης, δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των αθλητών που υιοθέτησαν στόχους βελτίωσης και στόχους απόδοσης. Από την βιβλιογραφία λοιπόν, φαίνεται πως τα αποτελέσματα όσον αφορά την επίδραση των στόχων στην απόδοση δεν παρουσιάζουν συνέπεια όσον αφορά τα ευρήματά τους, γεγονός που πιθανόν να

οφείλεται στην επιλογή πολύ απλών δραστηριοτήτων στους ερευνητικούς σχεδιασμούς τους (Giannini et al., 1988).

Κλίμα Παρακίνησης

Το ψυχολογικό κλίμα που δημιουργούν οι προπονητές στην προπόνηση και τον αγώνα είναι βασικός παράγοντας για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών κατά την συμμετοχή τους σε οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες. Βασικό χαρακτηριστικό όλων των προγραμμάτων παρέμβασης στον νεανικό αθλητισμό είναι η ενίσχυση της αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης των παιδιών για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες. Το κλίμα παρακίνησης, που είναι επίσης γνωστό και ως το σύνολο των κοινωνικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων ή αλλιώς οι παράγοντες που σχετίζονται με την συγκεκριμένη κατάσταση μέσα στη οποία βρίσκεται και δραστηριοποιείται το άτομο, δηλαδή το «εδώ και το τώρα» της παρακίνησης.

Η βιβλιογραφία στο πεδίο της αθλητικής ψυχολογίας υπογραμμίζει την σημαντικότητα του κλίματος που δημιουργούν οι προπονητές όσον αφορά την επίδραση που αυτό έχει στην συναισθηματική, ηθική, γνωστική και συμπεριφορική κατάσταση των νεαρών ανθρώπων που εμπλέκονται σε αθλητικές δραστηριότητες (Barnett, Smoll, & Smith, 1992; Bredemeier & Shields, 1993). Παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει πως οι προπονητικές συμπεριφορές στον αθλητισμό έχουν πολύ σημαντική επίδραση στην εμπειρία που νέοι άνθρωποι αποκομίζουν από τον αθλητισμό. Η επίδραση αυτή μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική, και εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο προπονητής ενεργά δομεί το αθλητικό περιβάλλον ώστε να βοηθήσει τους νεαρούς αθλητές να αναπτυχθούν τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά (Coatsworth & Conroy, 2009). Για να κατανοήσουμε

τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσουμε τους νέους να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην δια βίου άσκηση ίσως είναι σημαντικό να καταλάβουμε σε ποιο βαθμό το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί ο προπονητής μπορεί να προάγει θετικά από πλευράς παρακίνησης την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους. Άλλωστε, όπως έχουν υποστηρίξει σε πολλές έρευνες τους θεωρητικοί των στόχων επίτευξης, οι υποκειμενικές κρίσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του είναι προϊόν των ατομικών χαρακτηριστικών του όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων (Ames, 1992; Duda, 2001; Nicholls, 1989).

Η έννοια του κλίματος παρακίνησης ο οποία ερμηνεύεται μέσα από το πλαίσιο της θεωρίας των στόχων επίτευξης (Nicholls, 1989) διακρίνεται σε δύο μορφές: Το περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στην *δουλειά* όπου η επιτυχία ορίζεται μέσα από προσωπικούς στόχους και αναφορές, ενθαρρύνεται η προσωπική βελτίωση και η αντίληψη πως σε μια ομάδα όλοι είναι σημαντικοί και συνεισφέρει ο καθένας με τον δικό του μοναδικό τρόπο στην συλλογική επιτυχία, ενώ από την άλλη το περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στο *εγώ*, η επιτυχία ορίζεται σε σχέση με τις επιδόσεις του αντιπάλου, το ξεπέρασμα του αντιπάλου αποτελεί αυτοσκοπό και η δημόσια κριτική ή ο δημόσιος έπαινος είναι η συνηθισμένη πρακτική μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες σε μια δραστηριότητα αποκτούν σημείο αναφοράς σχετικά με το εάν τα κατάφεραν ή όχι (Ames, 1992).

Σημαντικές έρευνες στο σχετικό επιστημονικό πεδίο έχουν δείξει πως το κλίμα παρακίνησης μπορεί να επηρεάσει τους προσανατολισμούς στόχων με την πάροδο του χρόνου, ειδικά όταν αυτοί οι προσανατολισμοί δεν είναι συμβατοί και σε συμφωνία με το αντιλαμβανόμενο από τα άτομα κλίμα (Treasure & Roberts, 1995). Ερευνητές έλεγξαν την παραπάνω ερευνητική υπόθεση (Gano-Overway & Ewing, 2004) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν το άτομο ήταν ισχυρά

προσανατολισμένο στην δουλειά και αντιλαμβανόταν το κλίμα μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται σε πολύ μικρό βαθμό ως προσανατολισμένο στην δουλειά τότε υπήρχε σημαντική μείωση στον αντιλαμβανόμενο προσανατολισμό στην δουλειά στο επόμενο χρονικό διάστημα. Η ίδια επίδραση βρέθηκε και για τα άτομα που ήταν ισχυρά προσανατολισμένα στο εγώ μέσα σε ένα περιβάλλον που ο προσανατολισμός στο εγώ ήταν χαμηλός. Έτσι λοιπόν φάνηκε ότι όταν ο προσανατολισμός στόχων του ατόμου δεν συμφωνεί με τους προσανατολισμούς στόχων του περιβάλλοντός του, οι παράγοντες του περιβάλλοντος φαίνεται πως αποδεικνύονται ισχυρότεροι και διαμορφώνουν τους προσανατολισμούς στόχων των ατόμων. Συμπεραίνεται λοιπόν πως το κατάλληλο κλίμα παρακίνησης το οποίο θα ενισχύσει την αίσθηση ικανότητας του ατόμου, θα του εμφυσήσει θετική στάση απέναντι στην δια βίου άσκηση και θα οδηγήσει στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία και αρμονικές σχέσεις με τα άτομα του περιβάλλοντός του, θα πρέπει να θεωρείται ως ο σημαντικότερος προπονητικός στόχος και στρατηγική η οποία θα οδηγήσει στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων, ιδιαίτερα των νέων, που συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες.

Επίσης, μια ακόμη έρευνα που εξέτασε την επίδραση του κλίματος παρακίνησης που δημιουργεί ο προπονητής στην ικανοποίηση της ανάγκης για αίσθηση ικανότητας ανάμεσα σε έφηβους αθλητές χειροσφαίρισης (Sarrazin, Guillet, & Cury, 2001) αποτύπωσε την αίσθηση ικανότητας των εφήβων αυτών όπως και την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά του προπονητή τους με την χρήση ερωτηματολογίων κατά την έναρξη και την λήξη μιας αγωνιστικής περιόδου. Αυτή η διαχρονική έρευνα, έδειξε ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά ενισχύεται ενώ το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ υπονόμωσε την αίσθηση ικανότητας των εφήβων χειροσφαιριστών κατά την διάρκεια των επτά μηνών της μελέτης. Με

τον τρόπο αυτό φαίνεται πως ο προσανατολισμός στο εγώ ή στην δουλειά θεωρούνται από τους μελετητές της θεωρίας της επίτευξης στόχων ως θεμελιώδεις θεωρητικές έννοιες οι οποίες είναι το μέσο για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν οι προπονητές να επιδράσουν πάνω στην αντιλαμβανόμενη αίσθηση ικανότητας εφήβων αθλητών (Duda, 2001). Έτσι λοιπόν, ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το κλίμα παρακίνησης φαίνεται πως είναι σε συμφωνία με τις θεωρητικές παραδοχές και προβλέψεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά είναι το ευνοϊκότερο κλίμα παρακίνησης όσον αφορά την ενίσχυση της αίσθησης της ικανότητας (Duda, 2005).

Σύμφωνα με την πλούσια βιβλιογραφία που αφορά την αίσθηση ικανότητας ως αποτέλεσμα του κλίματος παρακίνησης, φαίνεται πως το κλίμα που δημιουργείται από τον προπονητή είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος ενισχύει ή υπονομεύει κατά περίπτωση, την παρακίνηση και την αίσθηση ικανότητας των νεαρών αθλητών. Το 2009, ο Weiss και οι συνεργάτες του εξέτασαν την σχέση μεταξύ του κλίματος παρακίνησης που δημιουργεί ο προπονητής και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, της διασκέδασης και της εσωτερικής παρακίνησης εφήβων κοριτσιών στο άθλημα του ποδοσφαίρου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως όσο μεγαλύτερη έμφαση δίνει ο προπονητής στο να κάνει το κλίμα στην ομάδα του να είναι προσανατολισμένο στην δουλειά και όχι στο εγώ, τόσο μεγαλύτερη ήταν η αντιλαμβανόμενη αίσθηση ικανότητας, η εσωτερική παρακίνηση και η διασκέδαση των νεαρών αθλητριών. Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα είναι και τα αποτελέσματα μιας άλλης πρόσφατης έρευνας (Bortoli et al., 2011) η οποία εξέτασε την σχέση μεταξύ ικανότητας (αντιλαμβανόμενης όσο και αντικειμενικής), κλίματος παρακίνησης και της ψυχοβιοκοινωνικής κατάστασης (psychobiosocial state) σε εφήβους που εμπλέκονταν σε αθλητικές δραστηριότητες τόσο σε ομαδικά όσο και σε

ατομικά αγωνίσματα. Τα ευρήματα της ανωτέρω έρευνας έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη, η αντικειμενική ικανότητα όσο και το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά προέβλεπαν σε σημαντικό βαθμό την αντίληψη μιας ευχάριστης ψυχοβιοκοινωνικής κατάστασης. Μια ακόμη ενδιαφέρουσα μελέτη, που επικεντρώθηκε στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα μέσα στην πάροδο του χρόνου, εξέτασε έφηβους αθλητές κατά την διάρκεια μιας αθλητικής περιόδου (Boyce, Gano-Overway, & Campbell 2009). Φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας πως το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά προέβλεπε με ασφάλεια την ικανότητα κατά την διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την σημασία της ανάπτυξης ενός κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένο στην δουλειά στο αθλητικό περιβάλλον.

Επίσης, ευρήματα μελετών που εξέτασαν το προπονητικό κλίμα που παρείχε χαμηλό βαθμό αυτονομίας στους αθλητές έδειξαν πως προπονητές που προσπαθούν να ελέγξουν σε μεγάλο βαθμό και να βάλουν περιορισμούς στην συμπεριφορά των αθλητών τους και εκτός ομάδας πιθανόν να υπονομεύουν την αίσθηση αντιλαμβανόμενης ικανότητας των αθλητών τους (Kerr & Stattin, 2000). Προτείνεται επίσης, πως πρακτικές παρακίνησης οι οποίες επιχειρούν να ασκήσουν υπέρμετρο έλεγχο στην συμπεριφορά των αθλητών χρησιμοποιώντας απειλές, αποδοχή των αθλητών υπό όρους, προσβολές και μείωση της προσωπικότητας και την αυτό-αξίας τους, ομοίως ματαιώνουν την ανάγκη των νεαρών αθλητών για αρμονικές σχέσεις με τα άτομα του περιβάλλοντός τους (Assor, Roth & Deci, 2004). Αθλητές που είναι δέκτες συμπεριφορών εξαναγκασμού από τους προπονητές τους (π.χ.: φωνές, απειλές, προσβολές) ή επανειλημμένα ο προπονητής τους, τους αποδέχεται υπό όρους (π.χ.: ο προπονητής τους αγνοεί αν δεν συμπεριφέρονται και δεν αποδίδουν όπως αυτός επιθυμεί) μπορεί να νιώσουν πως εξευτελίζονται και πως η αυτό-αξία τους τίθεται

υπό αμφισβήτηση (Barber, 2002). Οπότε, ακριβώς όπως με την ματαίωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αίσθηση ικανότητας, αυτονομίας και αρμονικών σχέσεων με τα άτομα τους περιβάλλοντός τους, η χρήση εκφοβιστικών και περιοριστικών πρακτικών μπορεί επίσης να υπονομεύσει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των αθλητών (Bartholomew, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2010).

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, όσον αφορά το κλίμα που δημιουργούν οι προπονητές, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις πως έχει σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των αθλητών σε μακροπρόθεσμο πλαίσιο, ειδικά όταν οι προσανατολισμοί τους δεν συμφωνούν με αυτούς του περιβάλλοντός τους. Επιπρόσθετα, έχει φανεί μια πολύ ισχυρή σύνδεση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου προπονητικού κλίματος και των αποτελεσμάτων πάνω στους αθλητές από την άποψη της παρακίνησής τους, όπως την αντιλαμβανόμενη ικανότητα τους, ενισχύοντας έτσι την άποψη ότι η αλλαγή της αντίληψης του προπονητικού κλίματος από πλευρά των αθλητών θα αλλάξει και την αντίληψη των παικτών σχετικά με την ικανότητά τους.

Κλίμα Παρακίνησης στο πλαίσιο της Θεωρίας Επίτευξης Στόχων

Ο όρος *Κλίμα Παρακίνησης* εισήχθη στην έρευνα στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό από την Ames (1984, 1992) και το πεδίο της εκπαίδευσης. Η έννοια του κλίματος παρακίνησης αναφέρεται στην υποκειμενική ερμηνεία των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος που είναι πιθανό να οδηγήσουν είτε σε αυτοαναφερόμενη είτε σε ετεροαναφερόμενη αντίληψη της επιτυχίας (Ames, 1992).

Οι Ames και Archer (1988) και η Ames (1992) εξέτασαν την αντίθεση ανάμεσα στο κλίμα που ήταν προσανατολισμένο στη επίδοση και σε αυτό που είχε σαν στόχο την προσωπική βελτίωση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προτείνοντας ότι παράγοντες που εξαρτώνται κυρίως από τον εκπαιδευτικό θα επηρεάσουν το νόημα

των στόχων επίτευξης. Στο περιβάλλον εκτός της σχολικής αίθουσας, οι σημαντικοί άλλοι και οι σημαντικοί κοινωνικοί παράγοντες θεωρήθηκαν πως επηρεάζουν το νόημα που αποκτούν οι στόχοι επίτευξης (Ames, 1992). Ακόμη, η Ames υποστήριξε πως το υποκειμενικό νόημα, ή αλλιώς η αντίληψη του περιβάλλοντος παρακίνησης ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος προέβλεπε τους στόχους επίτευξης και το μοτίβο της συμπεριφοράς του ατόμου. Η σχετική βιβλιογραφία κατεύθυνε τους ερευνητές να ορίσουν τους δύο τύπους του κλίματος παρακίνησης: το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στην *προσωπική βελτίωση*, όπου τα κριτήρια της αξιολόγησης της επιτυχίας ήταν αυτοαναφερόμενα, και το άτομο νιώθει ικανό όταν κάνει πρόοδο, όταν τελειώνει με επιτυχία μια εργασία ή όταν μαθαίνει κάτι καινούργιο. Από την άλλη, οι ερευνητές διακρίνουν και ένα δεύτερο τύπο κλίματος παρακίνησης το οποίο είναι προσανατολισμένο στην *απόδοση*, όπου τα κριτήρια της αξιολόγησης της επιτυχίας είναι σαφώς ετεροαναφερόμενα και το άτομο δίνει έμφαση στο να ξεπερνά τους άλλους και να υποπίπτει σε όσο δυνατόν λιγότερα λάθη (Blumenfeld, 1992).

Η Ames (1992), επεκτείνοντας το ερευνητικό έργο της Epstein (1989), όρισε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές οι οποίες ήταν πολύ πιθανόν να δημιουργήσουν ένα κλίμα προσανατολισμένο είτε στην προσωπική βελτίωση είτε στην απόδοση. Αυτές οι έξι διακριτές δομές ήταν το *καθήκον* (task) (η σχεδίαση των δραστηριοτήτων), η *αρχή* (authority) (από που πηγάζει η εξουσία), η *αναγνώριση* (recognition) (η απόδοση των ευσήμων), η ομαδοποίηση (grouping) (ο τρόπος και η συχνότητα της ομαδοποίησης των ατόμων), η *αξιολόγηση* (evaluation) (τα πρότυπα απόδοσης), και ο *χρόνος* (time) (ο ρυθμός μάθησης). Τα αρχικά αυτών των δομών σχημάτισαν το ακρωνύμιο (TARGET). Έτσι, χρησιμοποιώντας κατά περίπτωση την κατάλληλη δομή του περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός, προπονητής, ή οποιοσδήποτε

«σημαντικός άλλος» θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον παρακίνησης που έδινε έμφαση είτε στην προσωπική βελτίωση είτε στην απόδοση και την νίκη. Ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση, δίνει έμφαση κυρίως στην συνεργατικές δραστηριότητες, στην μη αυταρχική ηγεσία του εκάστοτε ηγέτη ή «σημαντικού άλλου», στην αναγνώριση της προσπάθειας και της βελτίωσης μέσα σε συνεργατικές ομάδες μικτής ικανότητας, όπου η αξιολόγηση θα δίνεται εξατομικευμένα, και θα δίνεται ικανός χρόνος για μάθηση σύμφωνα με το κάθε άτομο. Από την άλλη, ένα κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ, περιλαμβάνει δραστηριότητες που ενισχύουν τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, πλαισιώνεται από αυταρχική ηγεσία από τον δάσκαλο ή τον προπονητή, προηγείται η αναγνώριση μονάχα της νίκης, ενώ τα μέλη της ομάδας θα είναι χωρισμένα σε ομάδες σύμφωνα με την ικανότητά τους. Ακόμα, η αξιολόγηση σε ένα τέτοιο περιβάλλον παρακίνησης θα γίνεται σύμφωνα με αυστηρά κριτήρια απόδοσης, και ο χρόνος για να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες είναι αρκετός για τους προχωρημένους μονάχα (Keegan, Harwood, Spray & Lavalley, 2009; Keegan, Spray, Harwood & Lavalley, 2010)

Πειραματικοί χειρισμοί των Στόχων Επίτευξης

Μέσα από ερευνητικούς σχεδιασμούς, καταβλήθηκε η προσπάθεια να διαφοροποιηθούν και να προσαρμοσθούν οι δομές που περιέγραφε το ακρωνύμιο TARGET και να δημιουργηθούν πειραματικά περιβαλλοντικές συνθήκες που ευνοούσαν την ανάπτυξη ενός κλίματος για τους συμμετέχοντες αθλητές είτε προσανατολισμένο στην βελτίωση και την δουλειά είτε στο εγώ και την απόδοση. Πρώτα παραδείγματα τέτοιων ερευνητικών σχεδιασμών ήταν έρευνες των Duda και Chi (1989) με αθλητές καλαθοσφαίρισης, των Marsh και Peart (1988) με

αθλούμενους σε τμήματα αεροβικής γυμναστικής, των Lloyd και Fox (1992) με τμήματα αθλούμενων σε γυμναστήρια και των Theebom, de Knop και Weiss (1995) σε παιδικά τμήματα πολεμικών τεχνών. Όλες ανεξαιρέτως οι παραπάνω έρευνες επιβεβαίωσαν την θεωρητική βάση των σχεδιασμών τους, οι οποίοι υποστήριζαν την συσχέτιση του κλίματος και των συμπεριφορικών και γνωστικών αποτελεσμάτων πάνω στους συμμετέχοντες. Πιο πρόσφατα, ο Smith και οι συνεργάτες του (2007; 2009) έδειξαν πως η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης σε νεαρούς αθλητές συσχετιζόνταν με μείωση του άγχους και με αλλαγές στους προσανατολισμούς στόχων. Παράλληλα, ενώ πολλές έρευνες ξεχώρισαν για την σχεδιαστική τους αρτιότητα και για την πρακτική τους σημασία, παρουσιάζονται ορισμένα προβλήματα όσον αφορά την ενσωμάτωση σε αυτούς του ισχυρισμού του Nicholls σχετικά με την δυναμική φύση των στόχων επίτευξης. Πρώτον, σε μερικές περιπτώσεις δεν ελήφθη υπόψη η διαφοροποιημένη επίδραση που είχαν οι προσανατολισμοί στόχων όσον αφορά τα αποτελέσματα που είχαν πάνω στα άτομα από την άποψη της παρακίνησης, οπότε δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά την σχετική επίδραση των ατομικών διαφορών και του περιβάλλοντος στην υιοθέτηση στόχων βελτίωσης ή απόδοσης από τα άτομα. Δεύτερον, δεν υπήρξε στις έρευνες αυτές κανένα όργανο μέτρησης του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης. Έτσι, ίσως και εσφαλμένα, θεωρήθηκε πως κατά τον ερευνητικό χειρισμό, το κλίμα παρακίνησης έγινε αντιληπτό και ερμηνεύτηκε με τον ίδιο τρόπο από όλους ανεξαιρέτως τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, δεν συμπεριλήφθησαν όργανα μέτρησης του βαθμού εμπλοκής των ατόμων σε στόχους προσανατολισμένους στην δουλειά ή στο εγώ ώστε να μπορέσουμε με ασφάλεια να καθορίσουμε τον βαθμό επίδρασης που είχαν οι αλλαγές των περιβαλλοντικών παραγόντων πάνω στους στόχους επίτευξης. Ωστόσο, τέτοιες μελέτες αποτέλεσαν σημείο αναφοράς στην εξέταση των στόχων επίτευξης σε

πραγματικές, ρεαλιστικές συνθήκες. Αποτελεί πάντως σημαντικός περιορισμός της σημασίας των μελετών το γεγονός ότι δεν έγιναν αρκετές προσπάθειες για παρεμβατικά προγράμματα σε βάθος χρόνου, και απλώς οι προσπάθειες περιορίστηκαν σε μελέτες που απλά αποτύπωναν το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης. Παρόλα αυτά όμως, οι ερευνητικές προσπάθειες αυτές, άνοιξαν τον δρόμο για το μέσο που θα ήταν το κυρίαρχο στην μέτρηση των περιβαλλοντικών επιδράσεων στην υιοθέτηση των στόχων επίτευξης, δηλαδή στην αξιολόγηση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης (Keegan, Harwood, Spray & Lavallee, 2011).

Αντιλαμβανόμενο Κλίμα Παρακίνησης στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Μετά την ανάδειξη από την Ames (1992) του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης ως ενός πολύ σημαντικού παράγοντα, μια σειρά ερωτηματολογίων αναπτύχθηκαν για να αποτυπώσουν και να αξιολογήσουν την μέγεθος της έμφασης που δίνουν στους στόχους από τους συμμετέχοντες σε αθλητικές δραστηριότητες, τόσο στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής όσο και του Αθλητισμού. Τα κυριότερα και πλέον χρησιμοποιούμενα από τους ερευνητές ήταν τα εξής: Η κλίμακα «Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire» (LAPOPECQ – Papaioannou, 1994), η κλίμακα «Physical Education Class Climate Scale» (PECCS – Goudas & Biddle, 1994), η κλίμακα «L’Echelle de Perception du Climat Motivational» (EPCM - Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, & Durand, 1995), η κλίμακα «Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire» (PMSCQ - Seifriz, Duda & Chi, 1992), και η αναθεωρημένη έκδοσή της (PMCSQ-2; Newton, Duda, & Yin, 2000) και τέλος η κλίμακα «Motivational Climate Scale for Youth Sports» (MCSYS - Smith, Cumming & Smoll, 2008).

Στον αθλητισμό το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης εξετάσθηκε κυρίως μέσω είτε της κλίμακας Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ) (Seifriz, et al., 1992) είτε μέσω της επικαιροποιημένης έκδοσης της προηγούμενης κλίμακας (PMCSQ-2) (Newton, et al., 2000). Το PMCSQ-2 έχει υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας ως εργαλείο αξιολόγησης του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στον αθλητισμό και αποτελείται από έξι υποκλίμακες που εξετάζουν δύο ανώτερου επιπέδου παράγοντες, τον προσανατολισμό στο εγώ ή στην δουλειά. Οι τρεις υπό-κλίμακες που αξιολογούν το προσανατολισμό στην δουλειά εξετάζουν το εάν ο προπονητής ενθαρρύνει μέσα στην ομάδα ένα κλίμα συνεργατικής μάθησης, δίνει έμφαση ή αναγνωρίζει την προσπάθεια και την βελτίωση των παικτών και καλλιεργεί μια αίσθηση στην ομάδα πως όλοι οι παίκτες συνεισφέρουν ο καθένας με έναν μοναδικό τρόπο στην επιτυχία της ομάδας. Αντίθετα, οι τρεις υπό-κλίμακες που αξιολογούν το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ εξετάζουν τον βαθμό στον οποίο ο προπονητής ενθαρρύνει την αντιπαλότητα και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών της ομάδας, αναγνωρίζει μόνο τους παίκτες που επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα και αποτελεσματικότητα σύμφωνα με ετεροαναφερόμενα κριτήρια απόδοσης και τιμωρεί τους παίκτες που υποπίπτουν σε λάθη.

Συνοψίζοντας τους κυριότερους παράγοντες των ανωτέρω κλιμάκων αυτών είναι εμφανές πως η α) η προσπάθεια, β) η μάθηση/απόκτηση δεξιοτήτων, γ) ο αντιλαμβανόμενος σημαντικός ρόλος στην ομάδα, δ) η συνεργατική μάθηση, ε) και η αντίληψη πως τα λάθη είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αποτελούν σημαντικές παραμέτρους που ορίζουν το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά/την προσωπική βελτίωση. Από την άλλη, οι παράγοντες α) η σύγκριση και η αντιπαλότητα ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, β) η

τιμωρία/ο φόβος του λάθους, γ) η άνιση αντιμετώπιση των μελών της ομάδας, δ) και τα αποτελέσματα χωρίς ιδιαίτερο κόπο και προσπάθεια απαρτίζουν το πλαίσιο του κλίματος που είναι προσανατολισμένο στο εγώ/στην απόδοση. Φαίνεται λοιπόν από τα παραπάνω πως τα άτομα που κατέχουν ηγετικές θέσεις στο περιβάλλον των αθλητικών δραστηριοτήτων (προπονητές, Καθηγητές Φυσικής Αγωγής, συνομήλικοι, γονείς) μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν το κλίμα παρακίνησης αναλόγως τον βαθμό έμφασης που δίνουν στους ανωτέρω παράγοντες, όπως αυτοί φαίνονται στην βιβλιογραφία.

Παράγοντες που συνδέονται με το αντιλαμβανόμενο Κλίμα Παρακίνησης

Παρόμοια με την έρευνα που έγινε στην διερεύνηση των διαπροσωπικών παραγόντων που σχετίζονται με την υιοθέτηση στόχων (Duda & Nicholls, 1992), μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον εκδηλώθηκε όσον αφορά την διερεύνηση των παραγόντων που συσχετίζονται με το αντιλαμβανόμενο κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ/δουλειά και έχει να κάνει με την παρακίνηση, το συναίσθημα και την συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε αθλητικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία λοιπόν οι κυριότεροι παράγοντες είναι:

Πεποιθήσεις σχετικά με τις αιτίες της επιτυχίας στον αθλητισμό. Σύμφωνα με την αντίστοιχη θεωρία, η έμφαση στην δουλειά/στη προσωπική βελτίωση συνδέεται με την πεποίθηση πως η *προσπάθεια* είναι απαραίτητη για την επιτυχία, ενώ αντίστοιχα η έμφαση που δίνει το άτομο στο εγώ/στην απόδοση συνδέεται με την πεποίθηση ότι η επιτυχία προέρχεται από α) την μεγαλύτερη ικανότητα (η οποία είναι δεδομένη και σταθερή) και πιθανόν β) παρέκκλιση από την ορθή αγωνιστική συμπεριφορά (π.χ. εξαπάτηση αντιπάλου, κτλ). Οι ενδείξεις που υπάρχουν από σχετικές έρευνες υποστηρίζουν πως και οι δυο ανωτέρω αναφερόμενες αιτίες επιτυχίας στον αθλητισμό σχετίζονται με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης (Seifriz, et

al.,1992; Treasure & Roberts, 1998; 2001; Newton et al., 1995; Carpenter & Morgan, 1999) αν και δεν μπορεί να αποδειχθεί *αιτιότητα* μεταξύ των δύο καθώς τα αποτελέσματα προέρχονται από μελέτες συσχέτισης και όχι πειραματικές. Ωστόσο η πρακτική σημασία είναι εξίσου σημαντική καθώς τα άτομα σε ένα (αντιλαμβανόμενο) κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ/στην απόδοση είναι πιθανόν να πιστεύουν πως οι δυνατότητές τους περιορίζονται από την ικανότητά τους (η οποία πιστεύεται πως υπονομεύει την παρακίνησή τους να συνεχίσουν την δραστηριότητα μετά από κάποια αποτυχία, και προάγει την χρήση παραπλάνησης του αντιπάλου ή αφήφισης των κανόνων του παιχνιδιού με σκοπό την νίκη), καθώς για την αύξηση της προσπάθειας δεν φαίνεται να υπάρχει η πεποίθηση πως ενισχύει τις πιθανότητες επιτυχίας. Αντίθετα, τα άτομα που βρίσκονται σε ένα (αντιλαμβανόμενο) κλίμα προσανατολισμένο στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση, είναι πιθανότερο να αποδώσουν την αποτυχία στην έλλειψη αρκετής προσπάθειας και έτσι να προσπαθήσουν περισσότερο στην συνέχεια. Δεν φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κλίματος που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση και συμπεριφορές εξαπάτησης του αντιπάλου, οπότε οι αθλητές αυτοί είναι λιγότερο πιθανόν να καταφύγουν στην εξαπάτηση του αντιπάλου όταν έρθουν αντιμέτωποι με την αποτυχία. Έτσι λοιπόν, φαίνεται πως τα επιχειρήματα υπέρ της δημιουργίας κλίματος που υποστηρίζει τον προσανατολισμό στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση, συνάδουν με τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Πεποιθήσεις σχετικά με τον σκοπό των αθλητικών δραστηριοτήτων. Ο αθλητισμός αναφέρεται συχνά ως ένα εξαιρετικό μέσο απόκτησης δεξιοτήτων ζωής και ανάπτυξη μεθόδων αντιμετώπισης προβλημάτων. Ωστόσο, στην βιβλιογραφία αναφέρεται πως αυτό είναι πιθανότερο να συμβεί όταν το κλίμα μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται τα άτομα εκλαμβάνεται ως κλίμα προσανατολισμένο στην δουλειά/την προσωπική

βελτίωση (Ommundsen & Roberts, 1999; Ommundsen, Roberts & Kavusannu, 1998), καθώς μόνο το περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά/προσωπική βελτίωση φαίνεται να συνδέεται με την πεποίθηση ότι ο αθλητισμός είναι μέσο για την βελτίωσή μας ως άτομα. Αντίθετα, περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στο εγώ/στην απόδοση συνδέεται με την πεποίθηση ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες είναι συνώνυμη με την ενίσχυση της κοινωνικής θέσης. Έτσι, αν τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες ώστε να γίνουν «καλύτεροι άνθρωποι», τότε τα παραπάνω ευρήματα καταλήγουν στο ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά πρέπει να είναι κυρίαρχο ώστε η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες να είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του επιπέδου ικανότητας και της κοινωνικής στάθμης.

Θετικά συναισθήματα, διασκέδαση, εσωτερικό ενδιαφέρον για την δραστηριότητα και ικανοποίηση. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας των στόχων επίτευξης, η εστίαση σε στόχους δουλειάς και προσωπικής βελτίωσης συνδέεται με την εμπλοκή σε δραστηριότητες προκλητικές οι οποίες προωθούν την αυτονομία και δημιουργούν ένα τέτοιο κλίμα ώστε η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός (εσωτερική παρακίνηση για την δραστηριότητα και αποκόμιση διασκέδασης από αυτήν) ενώ, ο προσανατολισμός στο εγώ/την απόδοση συνδέεται με την ιδέα πως η αθλητική δραστηριότητα είναι μέσο επίτευξης ενός απώτερου στόχου: την επίδειξη ανωτερότητας όσον αφορά την ικανότητα. Αυτό πιθανόν δημιουργεί πίεση και ένταση και μειώνει τα οφέλη της δραστηριότητας. Τα ερευνητικά δεδομένα έως σήμερα δείχνουν ένα ξεκάθαρο σύνδεσμο μεταξύ αντίληψη του κλίματος που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση και θετικών συναισθημάτων που βιώνουν τα άτομα που συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες, πράγμα που σημαίνει πως το αντιλαμβανόμενο περιβάλλον που είναι

προσανατολισμένο στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση τείνει να είναι περισσότερο διασκεδαστικό, ελκυστικό και ενδιαφέρον (Balague, Duda & Crespo, 1999; Dorobantu & Biddle, 1997; Kavussanu & Roberts, 1996; Liukkonen et al., 1998; Newton, et al., 2000; Parish & Treasure, 2003; Treasure et al., 2001; Whitehead, Andrée & Lee, 2004). Για παράδειγμα, σε μια μελέτη με δείγμα μαθητές/τριες γυμνασίου, οι Giannoudis, Digelidis και Papaioannou (2009) αποκάλυψαν ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά σχετιζόταν θετικά με την ευχαρίστηση, την προσπάθεια και τους πιο αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας στο μάθημα της ΦΑ. Η πιθανή αρνητική σχέση μεταξύ αντίληψης ενός κλίματος προσανατολισμένου στο εγώ/στην απόδοση και θετικών συναισθημάτων φάνηκε μόνο σε ορισμένες μελέτες (Balaguer et al., 1999; Liukkonen et al., 1998; Parish et al., 2003; Treasure et al., 2001; Whitehead *et al.*, 2004), το οποίο πιθανόν σημαίνει ότι το περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στο εγώ/στην απόδοση, δεν είναι πιθανό να προάγει θετικές εμπειρίες στους συμμετέχοντες σε αθλητικές δραστηριότητες, και ακόμη μπορεί να μειώσει την διασκέδαση που αποκομίζουν τα άτομα από αυτές. Η ασυμφωνία μεταξύ των παραπάνω ευρημάτων, που αφορά το περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στο εγώ/στην απόδοση μπορεί να προκύπτει από την έλλειψη μέσων (κλιμάκων) ώστε να αξιολογήσουμε την διαφοροποίηση μεταξύ των στόχων προσέγγισης-αποφυγής, καθώς ένα περιβάλλον π.χ. το οποίο δίνει έμφαση στην νίκη μπορεί να είναι περισσότερο θετικό και ωφέλιμο συγκρινόμενο με ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στην αποφυγή της ήττας, ή στην επιδίωξη της λιγότερο κακής απόδοσης.

Αρνητικά συναισθήματα, πίεση, ένταση, άγχος και ανησυχία. Η πλειονότητα των μελετών που εξέτασαν την σχέση μεταξύ κλίματος παρακίνησης και των ανωτέρω ψυχολογικών μεταβλητών δείχνουν ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα που είναι

προσανατολισμένο στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση δεν συσχετίζεται με αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες συμμετεχόντων σε αθλητικές δραστηριότητες (Escarti & Gutierrez, 2001; Ntoumanis & Biddle, 1998). Επίσης, φάνηκε πως η έμφαση στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση μέσα σε ένα αθλητικό περιβάλλον μάθησης μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα (Newton *et al.*, 2000; Papaioannou *et al.*, 1999; Pensgaard & Roberts, 2000; Walling, Duda & Chi, 1993). Αντίθετα, όλες οι ανωτέρω αναφερθείσες έρευνες βρήκαν πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αντιλαμβανόμενου κλίματος που είναι προσανατολισμένο στο εγώ/στην απόδοση και άγχους, ανησυχίας, στρες και έλλειψης ικανοποίησης από την ομάδα. Έτσι, όταν οι συμμετέχοντες σε αθλητικές δραστηριότητες αντιλαμβάνονται το κλίμα που δημιουργείται στην ομάδα πως είναι προσανατολισμένο στην απόδοση, συνήθως βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, ενώ αντίθετα τα άτομα που αντιλαμβάνονται το αθλητικό τους περιβάλλον ότι είναι προσανατολισμένο στην δουλειά και την προσωπική βελτίωση δεν βιώνουν τα δυσάρεστα συναισθήματα αυτά. Σε μια έρευνα των Papaioannou και Kouli (1999) βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε ένα μάθημα ΦΑ, στο οποίο ο Κ.Φ.Α. έδινε έμφαση στη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης έντονα προσανατολισμένου στη δουλειά, εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και λιγότερο άγχος σε σχέση με τους συμμαθητές/τριες τους που συμμετείχαν σε ένα μάθημα ΦΑ, στο οποίο ο Κ.Φ.Α. έδινε έμφαση στη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης έντονα προσανατολισμένου στο εγώ. Επιπλέον, το κλίμα παρακίνησης που ήταν έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά και ο προσανατολισμός στη δουλειά είχαν θετική σχέση με τις μεταβλητές της ψυχολογικής τους ροής (αυτοτελή εμπειρία, αυτοσυγκέντρωση, και έλλειψη αυτοσυνείδησης). Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω ενδείξεις, φαίνεται ότι η δημιουργία ενός κλίματος από σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες (π.χ.

προπονητές, γονείς, συνομήλικους) που είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση και την δουλειά πιθανόν να οδηγεί σε λιγότερα αρνητικές επιπτώσεις από ότι ένα περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στην απόδοση και το εγώ (σύγκριση με την απόδοση και τα αποτελέσματα των άλλων, νίκη με κάθε κόστος και με κάθε μέσο).

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Διευρυμένος αριθμός μελετών (Balaguer et al., 2002; Balaguer, et al., 1999; Digelidis et al., 2003; Escarti & Gutierrez, 2001; Goudas et al., 1994; Kavussanu & Roberts, 1996; Liukkonen, et al., 1998; Ommundsen & Roberts, 1999; Sarrazin, et al., 2002) υποστήριξαν την θετική συσχέτιση, σύμφωνα με την θεωρία, μεταξύ ενός αντιλαμβανόμενου κλίματος που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των συμμετεχόντων σε αθλητικές δραστηριότητες, ενώ δεν προέκυψε συσχέτιση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου κλίματος προσανατολισμένο στο εγώ/στην απόδοση και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Στο πεδίο της φυσικής αγωγής (Cury et al., 2002), βρήκαν πως πεποιθήσεις σχετικά με την αμετάβλητη φύση της ικανότητας του ατόμου να σχετίζονται με στόχους προσέγγισης αλλά και αποφυγής της επίδοσης. Από την άλλη, πεποιθήσεις σχετικά με την μεταβλητότητα της ικανότητας του ατόμου συσχετίζονταν αρνητικά κα με τις δύο μορφές στόχων επίδοσης. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είχε θετική σχέση με την προσέγγιση της επίδοσης αλλά είχε αρνητική σχέση με την αποφυγή της επίδοσης. Και οι δύο τύποι στόχων επίδοσης συσχετίζονταν θετικά με το αντιλαμβανόμενο κλίμα επίδοσης στην φυσική αγωγή. Οι στόχοι προσέγγισης της προσωπικής βελτίωσης συνδέονταν με την πεποίθηση πως η ικανότητα των ατόμων μέσα στα πλαίσια της φυσικής αγωγής μπορεί να μεταβάλλεται, με αντιλήψεις της ικανότητάς τους όπως επίσης και με το αντιλαμβανόμενο κλίμα προσωπικής βελτίωσης. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν

επίσης ο Sarrazin και οι συνεργάτες του (2002). Σε άλλη μελέτη, οι Digelidis και Papaioannou (1999) βρήκαν ότι όσο οι μαθητές/τριες μεγαλώναν ηλικιακά, τόσο μειωνόταν τα επίπεδα της εσωτερικής τους παρακίνησης, του προσανατολισμού τους στη δουλειά, του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά και της αθλητικής τους ικανότητας. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα η αντίληψη του κλίματος που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση φαίνεται πως συσχετίζεται ισχυρά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των συμμετεχόντων σε αθλητικές δραστηριότητες, ενώ αντίθετα αυτό δεν συμβαίνει όταν οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται πως το κλίμα έχει προσανατολισμό στο εγώ/στην απόδοση. Πράγματι, μερικές έρευνες αναφέρουν πως το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ/την απόδοση δείχνει να συσχετίζεται με μειωμένη αντίληψη της ικανότητας από πλευράς συμμετεχόντων.

Σε προηγούμενες έρευνες, το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην δουλειά φαίνεται πως συνδέεται με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών των αθλητών για αυτονομία, καλές σχέσεις με τα άτομα του περιβάλλοντος και ικανότητα/επάρκεια (Reinboth & Duda, 2006; Quested & Duda, 2010), σε αντίθεση με το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ όπου έρευνες έδειξαν πως προβλέπει αρνητικά τις αντιλήψεις των παικτών για αρμονικές σχέσεις με τα άτομα του περιβάλλοντός τους και για τον βαθμό της ικανότητάς τους στον αθλητισμό (Quested & Duda, 2010). Ακόμη, οι αντιλήψεις των αθλητών σχετικά με το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι το κλίμα στην ομάδα είναι προσανατολισμένο στην δουλειά φαίνεται πως συσχετίζεται θετικά με υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ποιότητας ζωής (Standage, Duda & Pensgaard, 2005), με αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Lopez-Walle, Balaguer, Castillo & Tristan, 2011) και μεγαλύτερη ευχαρίστηση και διασκέδαση από την εμπειρία από τον

αθλητισμό (Vazou et al., 2005). Οι αντιλήψεις των αθλητών ότι το κλίμα στην ομάδα είναι περισσότερο προσανατολισμένο στο εγώ φάνηκε πως συσχετίζονται θετικά με αρνητικές συμπεριφορές επίτευξης όσον αφορά γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα για νεαρούς αθλητές και τους οδηγούν στο να εγκαταλείψουν τον αθλητισμό (Sarrazin, et al., 2002), με αυξημένα επίπεδα άγχους (Liukkonen, Barkoukis, Watt & Jaakkola, 2010) και μειωμένα επίπεδα ηθικής συμπεριφοράς (Ommundsen et al., 2003).

Μερίδα ερευνητών αμφισβήτησε τις αρνητικές συνέπειες του αθλητικού κλίματος που ενθαρρύνει μερικούς αθλητές να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο εγώ όσον αφορά την συμμετοχή σε αγωνιστικές δραστηριότητες (Harwood, Hardy & Swain, 2000; Meece, Anderman & Anderman, 2006) αλλά και επέκριναν την επιλογή δείγματος στην πλειονότητα των ερευνών που αξιολόγησε το κλίμα παρακίνησης χαρακτηρίζοντάς το μη αντιπροσωπευτικό και χωρίς δυνατότητα γενίκευσης στον αθλητισμό αγωνιστικού επιπέδου (Hardy, 1997). Ωστόσο, η δημιουργία και προαγωγή ενός κλίματος που είναι περισσότερο προσανατολισμένο στο εγώ, είναι λιγότερο πιθανό να καλλιεργήσει ποιοτική παρακίνηση μακροπρόθεσμα, και πιθανότατα θα έχει αρνητικές συνέπειες στην παρακίνηση των αθλητών όταν αυτοί έλθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις στις οποίες εμφανίσουν χαμηλή ικανότητα ή έχουν μειωμένη αντίληψη της ικανότητάς τους (Roberts, 2012).

Οι Boyce και συνεργάτες (2009) σε μια μελέτη τους χρησιμοποίησαν ένα όργανο συστηματικής παρατήρησης που βασιζόταν στην θεωρία στόχων επίτευξης αξιολόγησαν τις διαστάσεις που σύμφωνα με την Epstein (TARGET; 1989) χαρακτηρίζουν το κλίμα παρακίνησης. Οι ερευνητές βρήκαν κατά την διάρκεια μιας ολόκληρης αγωνιστικής περιόδου, πως όταν το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης δεν συμφωνούσε με το προσανατολισμό στόχων τους αυτοί προσαρμοζόταν καθ'όλη

την διάρκεια της χρονιάς, ενώ όταν αντιλαμβάνοταν πως κλίμα ήταν προσανατολισμένο στην δουλειά είχαν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα.

Στο πεδίο της σχολικής Φυσικής Αγωγής, οι Morgan, Sproule, Weigand και Carpenter (2005) όπως επίσης οι Morgan και Kingston (2010) ανέπτυξαν και χρησιμοποίησαν ένα όργανο συστηματικής παρατήρησης το οποίο με την βοήθεια τεχνολογικών μέσων αξιολογεί το κλίμα παρακίνησης που δημιουργούν καθηγητές φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα από τις παραπάνω έρευνες έδειξαν περιορισμένη συμφωνία μεταξύ αντιλαμβανόμενου και αντικειμενικού κλίματος παρακίνησης προτείνοντας την δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης των καθηγητών φυσικής αγωγής ώστε να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας τις συμπεριφορές τους που επιδεικνύουν στο μάθημα και επηρεάζουν το κλίμα παρακίνησης, όπως επίσης τις συνέπειες που έχουν οι συμπεριφορές τους πάνω στους μαθητές όσον αφορά την παρακίνησή τους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα των μελετών σχετικών με το κλίμα παρακίνησης και όπως αυτό διαμορφώνεται στο πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού φαίνεται πως υπάρχουν σαφείς ενδείξεις από τα αποτελέσματα πως η αντίληψη ενός κλίματος ή ενός περιβάλλοντος στο οποίο δίνεται έμφαση στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση, είναι πιθανόν να προκαλέσει πολυάριθμα θετικά και επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά την συμμετοχή και την ανάπτυξη ατόμων στον αθλητισμό, διαφόρων ηλικιών, αθλημάτων και προσδοκιών. Αντίθετα, όταν οι συμμετέχοντες σε φυσικές δραστηριότητες αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και το κλίμα μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται αθλητικά ως προσανατολισμένο στο εγώ/στην απόδοση, τότε φαίνεται πως είναι λιγότερο πιθανό να έχουμε θετικά και επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά την παρακίνησή τους. Αυτό που η πλειονότητα των σχετικών ερευνών δείχνει είναι πως ένα τέτοιο κλίμα που δημιουργείται από τον

προπονητή ή άλλες ηγετικές μορφές στο αθλητικό περιβάλλον συνδέεται στενά με μη επιθυμητά αποτελέσματα και συμπεριφορές απέναντι στην φυσική δραστηριότητα. Είναι λοιπόν σημαντικό, μελλοντικές έρευνες στο σχετικό επιστημονικό πεδίο να αποσαφηνίσουν την σχέση αιτιότητας σε αυτές τις περιπτώσεις με σκοπό να διερευνηθεί εάν η δημιουργία κλίματος με ισχυρό προσανατολισμό στην δουλειά/στην προσωπική βελτίωση οδηγεί στην αντίληψη ανάλογου κλίματος και τις πολυάριθμες θετικές επιδράσεις που αναφέρθηκαν νωρίτερα, ή εάν οι προσανατολισμοί, οι προτιμήσεις και οι στάσεις των συμμετεχόντων σε αθλητικές δραστηριότητες έχουν κυρίαρχο ρόλο στις αντιλήψεις που διαμορφώνουν, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό τις συμπεριφορές που αντικειμενικά επιδεικνύουν οι προπονητές, οι γονείς και οι συνομήλικοι ουσιαστικά ελάχιστα σημαντικές οδηγώντας σε μια θεώρηση των διεργασιών που συντελούνται σε αυτό που περιβάλλον από κοινωνικό-γνωστικές σε καθαρά γνωστικές. Η πιθανότερη απάντηση στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα είναι πως πιθανόν να βρίσκεται σε ένα μείγμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των συμμετεχόντων και επιδράσεων που έχουν πάνω τους οι συμπεριφορές των ηγετικών προσώπων στο αθλητικό περιβάλλον, ώστε να εξαχθεί ένα σχετικά ασφαλές συμπέρασμα σχετικά με την διαμόρφωση των αντιλήψεών τους και των εν συνεχεία αποτελεσμάτων όσον αφορά την παρακίνησή τους.

Η θεωρία του Αυτοκαθορισμού ως παράγοντας εσωτερικής παρακίνησης στην Δια Βίου φυσική δραστηριότητα των παιδιών

Η στροφή προς και η παρακίνηση των παιδιών για φυσική δραστηριότητα και άσκηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε δια βίου άσκηση τα παιδιά όταν ενηλικιωθούν, καθώς κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας

και της εφηβείας, αποκτούνται πολλές στάσεις, δεξιότητες και συνήθειες τρόπου ζωής (Κόσσυβα & Χατζηχαριστός, 2007).

Η παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες μπορεί να προέλθει μέσω της συμμετοχής του στον παιδικό αθλητισμό αλλά και μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ειδικοί στην προώθηση της φυσικής δραστηριότητας πιστεύουν ότι η Φυσική Αγωγή και τα σχολεία πρέπει να προσανατολίζουν τους μαθητές προς την κατεύθυνση αυτή και να καλλιεργούν θετικές στάσεις για δια βίου άσκηση, γιατί αυτό θα δώσει στους μαθητές - τριες έναυσμα να υιοθετήσουν την φυσική δραστηριότητα σαν μια συνήθεια στον τρόπο ζωής τους στον ελεύθερο χρόνο τους (Theodosiou & Papaioannou, 2006). Δεδομένου του κύριου ρόλου που πρέπει να έχει η ΦΑ στη σύγχρονη κοινωνία και εκπαίδευση, είναι σημαντικό να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε την διαδικασία της παρακίνησης σε αυτές τις κοινωνικές δομές. Στόχος των προγραμμάτων της ΦΑ και του παιδικού αθλητισμού πρέπει να είναι η ανάπτυξη απλών προτύπων φυσικής άσκησης, φυσικής δραστηριότητας, γιατί έτσι υπάρχει πιθανότητα αυτή η δραστηριότητα να γίνει συνήθεια και να τη συνεχίσουν στην ενήλικη ζωή τους και μ' αυτό τον τρόπο έμμεσα να βελτιώσουν και τη δημόσια υγεία (Ntoumanis, 2002).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έρευνα σχετικά με την παρακίνηση ενδιαφέρεται πρώτιστα με το πώς προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες εμπλέκονται στη διδακτική/ μαθησιακή διαδικασία και κατευθύνουν την μάθηση και επιτυχία του μαθητή. Αν οι μαθητές είναι παρακινημένοι και επιθυμούν να διατηρήσουν την μαθησιακή συμπεριφορά εξαρτάται κατά πολύ από τους συγκεκριμένους στόχους και γνωστικές διαδικασίες, και από το αν αντιλαμβάνονται την εμπειρία σαν θετική ή όχι. Ένας τύπος ατομικής παρακίνησης που φαίνεται ότι είναι σημαντικός για τον καθορισμό θετικά παρακινούμενης συμπεριφοράς στη ΦΑ

και στα αθλήματα, είναι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών - αθλητών (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Παρακίνηση

Η έννοια της παρακίνησης έχει μελετηθεί από διάφορους ερευνητές και αναφέρεται κυρίως στους λόγους – κίνητρα που έχει ένα άτομο όταν επιδεικνύει μια συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) παρακίνηση είναι “η υποθετική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την ενεργοποίηση, κατεύθυνση, ένταση και επιμονή της συμπεριφοράς”.

Σύμφωνα με τους Weinberg και Gould (1995) ως “παρακίνηση ορίζουν την κατεύθυνση και την ένταση της προσπάθειας των ατόμων”. Η *κατεύθυνση* σχετίζεται με την προσέγγιση, εγκατάλειψη ή παραμονή σε μια δραστηριότητα ή κατάσταση-συνέχιση της συμπεριφοράς- ενώ η *ένταση* με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο.

Η παρακίνηση αναφέρεται στις δυνάμεις που αρχίζουν να κατευθύνουν και στηρίζουν τη συμπεριφορά και έχει μελετηθεί από πολλές πλευρές, προσεγγίζεται δηλαδή τόσο από τη μιχεβιοριστική θεωρία, όσο και από τη γνωστική. Η μιχεβιοριστική άποψη της παρακίνησης, δίνει έμφαση στον ρόλο των εξωτερικών γεγονότων στον καθορισμό της κατεύθυνσης και έντασης της συμπεριφοράς, ενώ η γνωστική, χωρίς να αρνείται την σημαντικότητα των εξωτερικών γεγονότων, τονίζει και την σπουδαιότητα των εσωτερικών εκδηλώσεων τα οποία και μπορούν να θεωρηθούν ως παραγωγικά προϊόντα σε παραγωγική μνήμη (Gagne, Yekovich, & Yekovich 1993).

Με τον γενικό όρο παρακίνηση ερευνητές όπως οι Ryan και Deci, (2000), προσπαθούν να περιγράψουν τις δράσεις των ατόμων και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Η παρακίνηση προσπαθεί να ερμηνεύσει τους λόγους για τους οποίους ένα άτομο επιλέγει να πραγματοποιήσει κάποιες δραστηριότητες ή να αποφύγει κάποιες άλλες και το γιατί η δράση του μπορεί να ποικίλει σε ένταση και διάρκεια, να εξηγήσει δηλαδή τον βαθμό της έλξης που έχει αυτός που μαθαίνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή μαθησιακή δραστηριότητα (Rink, 1998)

Ο Roberts (1992) αντιλαμβάνεται την παρακίνηση ως ανθρώπινη λειτουργία που επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά και από κοινωνικούς παράγοντες και εμφανίζεται όταν το άτομο αναλαμβάνει να εκτελέσει μια δραστηριότητα, όπου αξιολογείται, συναγωνίζεται με άλλους, ή προσπαθεί να επιτύχει κάποιους στόχους επίδοσης, η επιθυμία δηλαδή να ικανοποιηθεί μια ανάγκη, ή να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος (Harrison, Blakemore, Buck & Pellet 1996).

ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

Εσωτερική παρακίνηση

Σύμφωνα με τον Piaget (1970) οι άνθρωποι είναι εσωτερικά παρακινημένοι να αναζητούν και να εκπληρώνουν τους σκοπούς τους. Θα κάνουν κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες διότι τις θεωρούν ως επιβράβευση που αισθάνονται ικανοί και αυτοκαθοριζόμενοι όταν τις εκτελούν. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan, (1985) δύο τύποι καταστάσεων παρακινούν εσωτερικά τους ανθρώπους. Η πρώτη κατάσταση είναι όταν το άτομο πράττει για τόνωση, ενώ η δεύτερη κατάσταση περιλαμβάνει την επιθυμία να προκληθεί μείωση της δυσαρμονίας (Rink, 1998). Εσωτερική παρακίνηση είναι αυτή που συνάγεται από συμπεριφορά του ατόμου που πραγματοποιείται με σκοπό την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αισθάνεται

από την συμμετοχή στη δραστηριότητα (Deci, 1971). Ως παράδειγμα εσωτερικά παρακινημένου ατόμου θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας μαθητής που διαβάζει ένα βιβλίο ιστορίας απλά επειδή το βρίσκει ενδιαφέρον (Vallerand, Fortier & Guay 1997). Θεωρείται ο πιο αυτοκαθοριζόμενος τύπος παρακίνησης, ή διαφορετικά, η πιο υψηλή σε βαθμό αυτονομίας συμπεριφορά και περιλαμβάνει συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες όπου τα άτομα εκτελούν με τη θέλησή τους για ευχαρίστηση που απορρέει από την συμμετοχή, χωρίς εξωτερικές υλικές ανταμοιβές ή περιορισμούς (Standage et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2000) *«Εσωτερική παρακίνηση ορίζεται ως η επιλογή για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση του ατόμου, παρά για άλλες, ξεχωριστές συνέπειες. Όταν ένα άτομο παρακινείται εσωτερικά, σημαίνει ότι συμμετέχει στη δραστηριότητα για ευχαρίστηση ή πρόκληση, παρά για εξωτερικά κίνητρα, βραβεία ή διακρίσεις»* (Oudeyer & Kaplan, 2008).

Σύμφωνα με ερευνητές, η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από τις αρχικές ψυχολογικές ανάγκες του να αισθανθεί κάποιος ικανός και αυτοκαθοριζόμενος. Άρα δραστηριότητες οι οποίες προκαλούν τα συναισθήματα αυτά θεωρούνται εσωτερικά παρακινημένες και έχουν τη διάθεση να επαναληφθούν (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson & Blais, 1995; Vallerand & O'Connor 1989).

Πρόσφατες έρευνες (Vallerand, 1997; Sarrazin et al., 2002) σχετικά με τη δομή της εσωτερικής παρακίνησης, υιοθέτησαν μία πολυδιάστατη προοπτική αυτής, τονίζοντας ότι η δομή αυτή μπορεί να διαφέρει και να χωρίζεται σε περισσότερα του ενός καθολικού μοτίβου. Για το λόγο αυτό πρότειναν μια τριπλή ταξινόμηση, η οποία αποκαλύπτει την παρουσία τριών τύπων εσωτερικής παρακίνησης με ανεξάρτητη μεν βάση, αλλά με υψηλή μεταξύ τους συσχέτιση (Standage et al., 2003; Pelletier et al., 1995).

Οι υποκατηγορίες που προτάθηκαν είναι οι εξής:

α) Εσωτερική παρακίνηση για γνώση. Αυτός ο τύπος σχετίζεται με διάφορες δομές όπως περιέργεια, διάθεση εξερεύνησης, μαθησιακούς στόχους, κλπ. Περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες για ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος όταν μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να μάθει κάτι καινούριο. Πχ, ένας αθλητής είναι εσωτερικά παρακινημένος για γνώση όταν προσπαθεί να ανακαλύψει νέες τεχνικές προπόνησης για την ευχαρίστηση που του προσφέρει η εμπειρία μαθαίνοντας κάτι νέο (Standage et al, 2003; Pelletier, et al, 1995).

β) Εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση. Ο δεύτερος τύπος εσωτερικής παρακίνησης μελετήθηκε από την αναπτυξιακή ψυχολογία και από την εκπαιδευτική κοινότητα, οι οποίοι χρησιμοποίησαν τους όρους κίνητρο για γνώση, τα κίνητρα της αποτελεσματικότητας, και προσανατολισμός στο έργο/ δουλειά. Ορισμένοι συγγραφείς ανέφεραν ότι τα άτομα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον με σκοπό να νιώσουν ικανά και να δημιουργήσουν μοναδικές ολοκληρώσεις (Deci, 1972; Deci & Ryan, 1985). Ο τύπος αυτός θα μπορούσε να οριστεί ως άσκηση σε μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος όταν προσπαθεί να επιτύχει ή να δημιουργήσει κάτι. Όταν κανείς εξασκείται προσπαθώντας να κυριαρχήσει σε ορισμένες δύσκολες τεχνικές εκπαίδευσης προσπαθώντας να ξεπεράσει τον εαυτό του (αίσθηση ευχαρίστησης και ικανοποίησης) αναπαριστά ένα παράδειγμα εσωτερικής παρακίνησης (Pelletier et al., 1995; Standage et al., 2003).

γ) Εσωτερική παρακίνηση για διέγερση. Πραγματοποιείται όταν κανείς ασκείται σε μια δραστηριότητα προκειμένου να αισθανθεί ευχάριστα συναισθήματα (π.χ. διασκέδαση και ενθουσιασμό) και πηγάζει από αυτήν την εμπλοκή στη

δραστηριότητα. Έρευνες για την ολιστική και δυναμική φύση της ψυχολογικής ροής, για τα συναισθήματα ενθουσιασμού που προσφέρει η εσωτερική παρακίνηση, για την τόνωση της αισθητικής εμπειρίας, έχουν δείξει ότι αθλητές που συμμετέχουν στα σπορ προκειμένου να ζήσουν συναρπαστικές εμπειρίες είναι παρακινημένοι εσωτερικά για να εξερευνήσουν εμπειρίες διέγερσης, διότι η εμπειρία αυτή είναι αντιπροσωπευτική αυτής της μορφής παρακίνησης (Pelletier et al., 1995; Standage et al., 2003).

Εξωτερική παρακίνηση

Εξωτερική παρακίνηση σύμφωνα με τους Ryan και Deci,(2000) είναι μια δομή/ έννοια η οποία αναφέρει ότι κάθε φορά που γίνεται μια δραστηριότητα προκειμένου να επιτευχθούν κάποια αποτελέσματα (Oudeyer & Kaplan, 2008).

Η εξωτερική παρακίνηση –αντίθετα με την εσωτερική- σχετίζεται με ένα μεγάλο εύρος συμπεριφορών, και εξετάστηκε από διαφορετικές παραμέτρους. Αρχικά θεωρήθηκε ότι αναφέρεται σε συμπεριφορές οι οποίες συμμετέχουν ως μέσο σε ένα τέλος και όχι ως αυτοσκοπός και ερμηνεύονται από έλλειψη αυτοκαθορισμού και επομένως θα μπορούσε να υποκινηθούν μόνο από εξωτερικές πηγές. Οι συμπεριφορές αυτές αναφέρονται στη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα ή κάποια εξωτερική αμοιβή (Deci & Ryan, 1985). Η συμμετοχή αυτή πραγματοποιείται εξαιτίας δεχόμενων εξωτερικών πιέσεων (Pelletier et al, 1995). Εξωτερικά παρακινημένες συμπεριφορές διενεργούνται όταν τα άτομα θέλουν να λάβουν ή να αποφύγουν κάτι όταν οι δραστηριότητες τερματίζονται, και δεν εκπληρώνονται οι ενδογενείς βιωματικές πτυχές τους (Deci, 1975; Kruglanski, 1978). Μη αυτοκαθοριζόμενη εξωτερική παρακίνηση εμφανίζεται όταν η συμπεριφορά είναι εξωτερικά ρυθμιζόμενη (συνήθως μέσω βραβείων ή περιορισμών). Πιθανόν ο τύπος αυτός καθοδηγείται από την επιθυμία για βραβείο/

διάκριση. Η συμπεριφορά στο συγκεκριμένο τύπο παρουσιάζεται ως υποχρέωση και υπό το βάρος πίεσης (Vallerand & O'Connor, 1989).

Αρχικά θεωρήθηκε ότι η εξωτερική παρακίνηση αναφερόταν σε μη αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να γίνονται πράξη από εξαιτίας εξωτερικών και απρόβλεπτων παραγόντων πχ βραβεία. Πρόσφατες όμως έρευνες πρότειναν την ύπαρξη διαφορετικών τύπων εξωτερικής παρακίνησης, μερικοί από τους οποίους αυτοκαθορίζονται και μπορούν να ερμηνευθούν μέσω της αυτορρύθμισης (Pelletier et al, 1995).

Αναφέρονται τέσσερις τύποι εξωτερικής παρακίνησης που μπορούν να τοποθετηθούν σε μια συνέχεια αυτοκαθορισμού. Από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα επίπεδα, ο αυτοκαθορισμός είναι: εξωτερική ρύθμιση, εσωτερική πίεση (συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, λόγω των εσωτερικών πιέσεων, όπως η ενοχή ή ντροπή), αναγνωρίσιμη ρύθμιση (προσδιορίζεται από την αποδοχή της αξίας της δραστηριότητας) και ολοκληρωμένη ρύθμιση (η δραστηριότητα ασκείται, διότι είναι σύμφωνη με άλλες πτυχές του εαυτού), και έλλειψη παρακίνησης (Pelletier et al, 1995; Standage et al, 2003; Vallerand et al, 1997).

α) Εξωτερική ρύθμιση. Ο τύπος αυτός της παρακίνησης αναπαριστά τον τελευταίο τύπο της εξωτερικής παρακίνησης. Αναφέρεται σε μη αυτόνομες συμπεριφορές, των οποίων ο έλεγχος είναι εκτός του ατόμου και καθορίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως η χρήση βραβείου ή τιμωρίας ή περιορισμούς που επιβάλλονται από άλλους. Είναι η κλασική περίπτωση εξωτερικής παρακίνησης όπου τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα, ώστε να επιτύχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα όπως επιβράβευση ή αποφυγή μιας απειλούμενης τιμωρίας. Πχ ο μαθητής που πηγαίνει στο σχολείο επειδή οι γονείς του τον αναγκάζουν να το κάνει (Deci, 1991; Pelletier et al., 1995; Standage et al., 2003; Vallerand et al., 1997).

β) Με την εσωτερική πίεση τα άτομα αρχίζουν να εσωτερικεύουν τους λόγους για τις ενέργειές τους. Κατά συνέπεια η πηγή ελέγχου είναι μέσα στο ίδιο το άτομο. Ωστόσο, αυτός ο τύπος εσωτερικεύσης δεν θεωρείται πραγματικά αυτοκαθοριζόμενος. Οι ανταμοιβές ή οι περιορισμοί επιβάλλονται τώρα από το άτομο και όχι από τους άλλους. Το άτομο είναι εσωτερικά ελεγχόμενο (Ryan, 1982). Οι πεποιθήσεις και ο έλεγχος εσωτερικεύονται τώρα, μολονότι δεν είναι αυτοκαθοριζόμενες βιώνονται ως πίεση και ένταση προς τους συγκεκριμένους στόχους (Deci, 1991; Pelletier et al., 1995; Standage et al., 2003; Vallerand et al., 1997).

Τα άτομα δρουν κάτω από αυτοεπιβαλλόμενη πίεση για να αποφύγουν συναισθήματα ενοχής ή άγχους. Αυτή είναι μια κατάσταση κατά την οποία οι μαθητές ενδιαφέρονται να συμμετέχουν γιατί θα αισθάνονταν άσχημα αν δεν το έκαναν.

γ) Αντίθετα, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση λαμβάνει χώρα όταν το άτομο θεωρεί τη δραστηριότητα σημαντική και ωφέλιμη (Pelletier et al., 1995; Standage et al.; Vallerand et al., 1997), η συμπεριφορά του ατόμου του δηλαδή εμφανίζεται όταν υπάρχει η επιλογή των αρχικών εξωτερικών στόχων, επιτρέποντάς του να εκπληρώσει την ανάγκη για αίσθηση του ελέγχου όσον αφορά την επιλογή ή βούληση σχετικά με την συμπεριφορά. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να δοθεί η επιλογή ενός μαθητή για περισσότερη εξάσκηση στα μαθηματικά, διότι θεωρεί ότι είναι σημαντικό να συνεχίσει να είναι καλός. Η παρακίνηση είναι εξωτερική επειδή η δραστηριότητα δεν εκτελείται από μόνη της, εκτελείται πρωτίστως για την χρησιμότητά της και για την επιτυχημένη μελλοντική απόδοση, είναι δηλαδή μέσον για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Ωστόσο η συμπεριφορά είναι σχετικά αυτοκαθοριζόμενη διότι ο μαθητής την επιλέγει για προσωπικούς λόγους και όχι υπό την πίεση εξωτερικών παραγόντων (Deci, 1991; Σταυρίδης, 2008).

δ) Η ολοκληρωμένη ρύθμιση είναι ο τελευταίος τύπος εξωτερικής παρακίνησης. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει εκτέλεση μιας δραστηριότητας ελεύθερα, εναρμονιζόμενη με τις ανάγκες του ατόμου. Το άτομο συμπεριφέρεται πρόθυμα και η αυτορρύθμιση είναι σύμφωνη με την εικόνα του ατόμου (Deci, 1991; Standage et al., 2003). Ένας μαθητής που συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες ΦΑ διότι είναι μέρος του ενεργού τρόπου ζωής που έχει υιοθετήσει, θα μπορούσε να θεωρηθεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ολοκληρωμένης ρύθμισης.

Η εστίαση δηλαδή είναι στο πώς η επιλεγμένη εξωτερικά παρακινημένη συμπεριφορά συμφωνεί με τις υπόλοιπες δραστηριότητες και τους εκτιμώμενους στόχους του ατόμου. Όταν υπάρχει αρμονία μεταξύ συμπεριφοράς και άλλων πλευρών του ατόμου υπάρχει ολοκλήρωση. Ενώ όταν υπάρχει σύγκρουση, η συμπεριφορά δεν ενσωματώνεται και σ' αυτό το στάδιο της ολοκλήρωσης το άτομο δοκιμάζει το μεγαλύτερο επίπεδο αυτοκαθορισμού για εξωτερικές παρακινημένες συμπεριφορές. Η ολοκληρωμένη ρύθμιση και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση αποτελούν τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης σε αντίθεση με την εξωτερική ρύθμιση και την εσωτερική πίεση, που αποτελούν τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης.

Έλλειψη παρακίνησης

Οι Deci και Ryan (1985, 2000) αναφέρουν μια τρίτη έννοια της παρακίνησης, απαραίτητη για να παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η έννοια αυτή ονομάζεται μη παρακίνηση και σχετίζεται με την πλήρη απουσία παρακίνησης-εσωτερικής ή εξωτερικής. Τα άτομα που παρουσιάζουν αυτού του είδους τη συμπεριφορά, η οποία βρίσκεται στο χαμηλότερο επίπεδο της συνέχειας του αυτοκαθορισμού, συμμετέχουν σε δραστηριότητες χωρίς καμιά αίσθηση σκοπιμότητας, με απαξίωση, χωρίς προσδοκίες, χωρίς να διαπιστώνουν καμιά

συσχέτιση ανάμεσα στις πράξεις τους και στις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς. Δεν υπάρχουν ανταμοιβές-εσωτερικές ή εξωτερικές-και τελικά η συμμετοχή στη δραστηριότητα θα σταματήσει. Αυτός ο τύπος της παρακίνησης θεωρείται ότι είναι ίδιος με την έννοια της μαθημένης ανικανότητας. Το άτομο δοκιμάζει ανάλογα συναισθήματα καθώς και προσδοκίες ανεξέλεγκτα. Αυτό είναι πιθανόν να συμβεί όταν τα άτομα δοκιμάζουν συναισθήματα ανικανότητας και έλλειψης ελέγχου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσε να ήταν ένας μαθητής ο οποίος δεν είναι ούτε εσωτερικά, ούτε εξωτερικά παρακινημένος και δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες που προτείνονται από τον δάσκαλό του, αντιθέτως, προσπαθεί να τις αποφύγει (Pelletier et al., 1995; Standage et al., 2003; Vallerand et al., 1997; Vallerand & O'Connor, 1989).

Θεωρία του Αυτοκαθορισμού

Χαρακτηριστικό γνώρισμα στην πολυδιάστατη έννοια της παρακίνησης είναι η έννοια του αυτοκαθορισμού, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεων του και αναφέρεται στη σχέση και στο βαθμό εμπλοκής ενός ατόμου με κάποιο τομέα δραστηριότητας, βάσει εσωτερικών κινήτρων π.χ ευχαρίστηση από τη συμμετοχή, ή και εξωτερικών. Το κατά πόσο συμπεριφορικά είναι κάποιος αυτοκαθοριζόμενος απέναντι σε κάποια δραστηριότητα, εξαρτάται από τα κίνητρα συμπεριφοράς του ατόμου. Βασική θέση στη θεωρία κατέχουν οι τρεις βασικές ανάγκες οι οποίες και θεωρούνται αιτίες πρόκλησης συμπεριφοράς που δηλώνει εσωτερική παρακίνηση. Οι ανάγκες αυτές είναι της ικανότητας, της αυτονομίας και των σχέσεων με τους άλλους, η ικανοποίηση των οποίων ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, τα άτομα αναζητούν ορισμένους σκοπούς και αυτοί οι σκοποί επηρεάζονται από ορισμένες ψυχολογικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, αυτές οι τρεις ψυχολογικές ανάγκες είναι απαραίτητες για την διέγερση της πράξης. Οι αντιλήψεις για αυτές τις τρεις ανάγκες αναπαριστούν τους ψυχολογικούς μεσολαβητές για την επίδραση των κοινωνικών καταστάσεων στην παρακίνηση. Αυτές οι αντιλήψεις έχουν θετική επίδραση και στην παρακίνηση ενός ατόμου ενώ τα γεγονότα που έχουν μια φαινομενικά αρνητική επιρροή, αναφέρεται ότι υπομονεύουν προσαρμοστικές μορφές παρακίνησης. Βάση θεωρίας, γίνεται διαχωρισμός στους διάφορους τύπους παρακίνησης οι οποίοι βασίζονται σε διαφορετικούς λόγους ή σκοπούς οι οποίοι δίνουν ώθηση στη δράση (McLean, Mallett & Newcombe, 2008).

Οι προαναφερθείσες ανάγκες είναι οι κάτωθι:

α) η ανάγκη για αίσθηση επάρκειας ικανότητας, είναι η πρόθεση των ατόμων να ελέγχουν τα αποτελέσματα και να έχουν εμπειρίες αποτελεσματικότητας βιώνοντας ευκαιρίες να εκφράσουν και να ασκήσουν τις ικανότητές τους. Τα άτομα έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ικανά στις δραστηριότητες που συμμετέχουν και στην αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον. Για το λόγο αυτό επιδεικνύουν εσωτερική παρακίνηση στις δραστηριότητες εκείνες στις οποίες αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από αποτελέσματα πλήθους ερευνών όπου έχουν δείξει ότι το πόσο ικανό αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους σε κάθε μάθημα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την παρακίνησή τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Φυσικά η αντίληψη την οποία αποκτούν οι μαθητές για τις ικανότητές τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό α) από το τι επιτυχίες έχουν και β) από τις αμοιβές, επιβραβεύσεις ή σχόλια σχετικά με τις ικανότητές τους που δέχονται από τους γύρω τους. Συνεπάγει κατανόηση του πως επιτυγχάνονται διάφορα

εξωτερικά και εσωτερικά αποτελέσματα έτσι ώστε το άτομο να είναι αποτελεσματικό κατά την εκτέλεση απαιτούμενων ενεργειών.

β) η *ανάγκη για αυτονομία (αυτό-καθορισμός)*, αναφέρεται στην επιθυμία των ατόμων να είναι υπαίτιοι για τις πράξεις τους, να αισθάνονται δηλαδή ότι αποτελούν την πηγή των συμπεριφορών τους έχοντας τη δυνατότητα να την καθορίζουν. Αναφέρεται στην ύπαρξη της πρωτοβουλίας για έναρξη της αυτορύθμισης των ιδίων ενεργειών κάποιου. Σύμφωνα με τον DeCharms (1968) τα άτομα έχουν την ανάγκη να νιώθουν ότι οι ενέργειές τους είναι προϊόν δικών τους αποφάσεων και ότι προέρχονται από αυτούς. Όταν τα άτομα εκδηλώνουν μια συμπεριφορά επειδή πρέπει (αποφυγή τιμωρίας ή υπακοή σε εντολές άλλου), τότε είναι απίθανο να είναι εσωτερικά παρακινημένοι για αυτήν τη συμπεριφορά. Οι παράγοντες εκείνοι που θα κάνουν τους μαθητές να νιώσουν αυτοκαθοριζόμενοι είναι η παροχή επιλογών και το αν ο μαθητής έχει την πεποίθηση ότι αυτά που κάνει στο σχολείο έχουν κάποιο νόημα και χρησιμότητα για τη ζωή του. Έρευνες με έλληνες μαθητές γυμνασίου (Papaioannou & Theodorakis, 1996), έδειξαν ότι η παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ σχετιζόταν θετικά με την αξία την οποία απέδιδαν οι μαθητές στο μάθημα για τη ζωή τους.

γ) η *ανάγκη για αρμονικές σχέσεις*, αναφέρεται στην πρόθεση των ατόμων για αυθεντικές σχέσεις με τους άλλους. Όσο πιο οικεία νιώθουμε με τα πρόσωπα σε κάποιο χώρο τόσο πιο πολύ μας προσελκύει το περιβάλλον και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Σύμφωνα με τη θεωρία, η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται συνδεδεμένος με άλλα άτομα, να ανήκει σε μια ομάδα και σε ένα κοινωνικό σύνολο γενικότερα και περιλαμβάνει τις προσπάθειες του ανθρώπου να έχει σχέσεις και να ενδιαφέρεται για κάποιους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζεται ουσιαστικά. Π.χ. η συντροφιά με

τους φίλους μας (Deci & Ryan, 2000). Όταν οι παραπάνω ανάγκες ικανοποιούνται, τότε ενισχύεται η εσωτερική παρακίνηση ενώ όταν καταπιέζεται κάποια από αυτές η εσωτερική παρακίνηση περιορίζεται (Deci & Ryan, 2000).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των κινήτρων καθώς τα προσεγγίζει ως πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, διακρίνοντας ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα και έλλειψη κινήτρων. Μαθητές με διαφορετικά κίνητρα διαφέρουν στο επίπεδο του αυτοκαθορισμού που αναφέρεται στη θέληση του ατόμου να οργανώνει εμπειρίες και συμπεριφορές με τρόπο που να αισθάνεται ότι καθορίζει τις ενέργειές του και αποτελεί πηγή της δραστηριότητας (Ryan & Connell, 1989). Τα εσωτερικά κίνητρα συνάγονται από δραστηριότητες τις οποίες τα άτομα βρίσκουν ενδιαφέρουσες και τις εκτελούν για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που απορρέει από τη συμμετοχή σ' αυτές και όχι ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού καταδεικνύει το βαθμό στον οποίο η παρακίνηση επιδρά ως προς δραστηριότητες που θεωρείται να είναι εσωτερική (πχ ο βαθμός για αυτό-συμμετοχή) και πως τα διάφορα επίπεδα του αυτοκαθορισμού επηρεάζουν την επιλογή των πράξεων παρέχοντας επιθυμητά αποτελέσματα παρακίνησης.

Η πρακτική σημασία της διάστασης-μετάβαση από μη αυτοκαθοριζόμενες σε αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές έγκειται στο γεγονός ότι οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα όπως το αυξημένο ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση για το σχολείο και η προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989), η υψηλότερη ποιότητα μάθησης και η συμμετοχή στο μάθημα (Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Miserandino, 1996). Αντίθετα οι μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως υψηλότερα ποσοστά

εγκατάλειψης του λυκείου (Vallerand, Fortier & Guay, 1997), μικρότερο ενδιαφέρον, προσπάθεια και υπευθυνότητα (Ryan & Connell, 1989; Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου & Γεροδήμος, 2006).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η παροχή επιλογών σε μαθήτριες για δραστηριότητες περπατήματος, αύξησε τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης γι' αυτές και μείωσε τα επίπεδα έλλειψης κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα (Prusak, Treasure, Darst & Pangrazi, 2004).

Σύμφωνα με τους Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000) οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής οδηγούσε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στα οποία απέδιδαν αξία, ανέφεραν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων. Παράλληλα η αντίληψη ότι το κλίμα της τάξης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Goudas & Biddle, 1994; Standage, et al., 2003).

Επιπρόσθετα, μια σειρά ερευνών (Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Ntoumanis, 2001; Papacharisis, Simou & Goudas, 2003) έχουν δείξει ότι παράγοντες όπως η προσπάθεια στο μάθημα και οι προθέσεις για μελλοντική φυσική δραστηριότητα σχετίζονται θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες και αρνητικά με τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης.

Έρευνα των Goudas, Biddle και Underwood (1995) δείχνει ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η αίσθηση ικανότητας συνδέεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση, η οποία με την σειρά της έχει ισχυρή επίδραση στην πρόθεση για συμμετοχή. Ο αυτοκαθορισμός σε σχετικές έρευνες βρέθηκε να είναι ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της πρόθεσης για συμμετοχή σε φυσικές

δραστηριότητες. (Biddle, Soos & Chatzisarantis 1999; Κολοβελώνης κ.α, 2006; Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999)

Αποτελέσματα έρευνας, η οποία εξέτασε τη σχέση των αντιλήψεων των αθλητών για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους προπονητές τους, με την ελεγχόμενη και αυτοκαθοριζόμενη παρακίνησή τους, έδειξαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης υποστηρίχτηκαν από την ικανοποίηση της βασικής ψυχολογικής ανάγκης για αυτονομία (Pelletier, Fortier, Vallerand & Briere, 2001). Τα άτομα που έδειξαν αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης παρέμειναν για τα επόμενα δύο χρόνια στην ομάδα, συγκριτικά με τα άτομα που επέδειξαν μη αυτοκαθοριζόμενη εξωτερική παρακίνηση και έλλειψη παρακίνησης.

Οι Kowal και Fortier (2000) σε έναν διαχρονικό ερευνητικό σχεδιασμό που περιελάμβανε 104 κολυμβητές υψηλού επιπέδου, εξέτασαν τη σχέση της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης με τα επίπεδα ψυχολογικής ροής. Οι προς αξιολόγηση μεταβλητές ήταν οι ακόλουθες οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, αποτελεσματικότητας και κοινωνικών σχέσεων, τα κίνητρα των αθλητών, η παρακίνηση και η ψυχολογική ροή που βίωναν. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη θεωρία, δείχνοντας ότι όσο ικανοποιούνταν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες, τόσο πιο αυτοκαθοριζόμενα ήταν τα κίνητρα των κολυμβητών και τόσο υψηλότερα τα επίπεδα ψυχολογικής ροής που βίωναν.

Θετικά είναι και τα αποτελέσματα από διάφορα παρεμβατικά προγράμματα. Σε ετήσιο πρόγραμμα από τον Jaakkola (2002) που περιελάμβανε τον καθορισμό στόχων, τροποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές αύξησης της αυτονομίας βρήκε ότι η επίδραση στον αυτοκαθορισμό των μαθητών είχε θετικό πρόσημο. Παρεμβατικό πρόγραμμα 6 εβδομάδων (Wang, 2004), σε μαθήτριες γυμνασίου, βασισμένη στην τεχνική του καθορισμού στόχων, είχε ως αποτέλεσμα την

αύξηση της φυσικής δραστηριότητας και του αυτοκαθορισμού των μαθητριών, ενώ βρέθηκε και θετική συσχέτιση μεταξύ του δείκτη του αυτοκαθορισμού και της φυσικής δραστηριότητας (Κολοβελώνης κ.α, 2006).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού είναι ίσως η πιο σχετική για την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι εμφανής και στον τομέα της ΦΑ. Υιοθετώντας μια πολυδιάστατη προοπτική στην έννοια της παρακίνησης, πρότεινε τον διαχωρισμό μεταξύ διαφορετικών λόγων όπως το «γιατί» της συμμετοχής σε δραστηριότητα, χωρίζοντας ταυτόχρονα την συμπεριφορά σε διάφορους τύπους, ελεγχόμενους και μη. Η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα επέτρεψε να κατανοηθούν καλύτερα η συμπεριφορά των μαθητών, συνήθειες, και συμμετοχή στα σπορ. Πρέπει να θυμόμαστε ότι η παρακίνηση είναι το κλειδί για πράξη, εδραιώνοντας την εισαγωγή, συντήρηση ή ολοκλήρωση και γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να καθοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στους μαθητές σε σκοπό την προώθηση συνηθειών για Φυσική Δραστηριότητα την οποία θα διατηρήσουν καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen & Jari-Erik Nurmi, 2009).

Τα άτομα βάση της θεωρίας που είναι παρακινήμενα εσωτερικά θα αναζητήσουν περισσότερο θετικές συνέπειες τόσο σε γνωστικό, συναισθηματικό όσο και συμπεριφορικό τομέα. Η παρακίνηση που είναι περισσότερο αυτοκαθοριζόμενη σχετίζεται με μεγαλύτερη προσπάθεια και διασκέδαση στη ΦΑ, σχετίζεται επίσης με την πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες και συμπεριφορές που σχετίζονται με ΦΔ. Για να αποκομίσουν οι μαθητές αυτοκαθοριζόμενους τύπους παρακίνησης, πρέπει να ικανοποιήσουν τις τρεις βασικές ανάγκες, την αίσθηση για ικανότητα-αποτελεσματικότητα, για αυτονομία-το να έχει επιλογές.

Απαραίτητο στοιχείο αντίληψης για τη σχέση μεταξύ ΦΑ και των συμπεριφορών που σχετίζονται με ΦΔ, αποτελεί η προϋπόθεση ότι όταν τα άτομα σε έναν τομέα είναι περισσότερο αυτοκαθοριζόμενα, θα μεταφέρουν αυτήν την συμπεριφορά από τον ένα τομέα σε ένα άλλο περιεχόμενο. Πρόσφατα ευρήματα υποστηρίζουν ότι αυτή η μεταφορά πραγματοποιείται βάση των θετικών συνεπειών και ενδέχεται να προκύψουν από τύπους παρακίνησης που είναι περισσότερο αυτοκαθοριζόμενοι.

Έρευνες επίσης έχουν αποκαλύψει τον βασικό ρόλο που διαδραματίζει η ευχαρίστηση στην παρακίνηση των παιδιών και τη συμμετοχή στα σπορ για να διατηρηθεί η θετική τους δέσμευση τόσο στη ΦΔ όσο και στη ΦΑ. Η ευχαρίστηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία σχετίζεται με επιπτώσεις στον ενθουσιασμό, αντιλήψεις ικανότητας, στάσεις και γνωστικές λειτουργίες. Η ευχαρίστηση ως κατάσταση ή διαδικασία σε ένα άτομο, αντανακλά γενικευμένη αίσθηση η οποία περιγράφεται με όρους όπως απόλαυση, ευτυχία και διασκέδαση (Scanlan & Simons, 1992). Οι Vallerand και Rousseau (2001) ανέφεραν ότι η ευχαρίστηση θεωρείται ως εσωτερικό, συναισθηματικό στοιχείο το οποίο σχετίζεται με την παρακίνηση για συμμετοχή κάποιου σε φυσικές δραστηριότητες ή στη σχολική ΦΑ, αναπαριστώντας μια άμεση και απτή επίδραση στην συμμετοχική συμπεριφορά των μαθητών, άμεση παροχή ανταμοιβή για να είναι σωματικά δραστήριοι (Yli-Piipari et al, 2009; Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis & Kouli, 2006).

Σε έρευνα της Cox και Williams (2008) η αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση, μεσολαβεί μερικώς στη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης των αναγκών και της ευχαρίστησης, σχέση η οποία οδηγεί στη σύνδεση μεταξύ της αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης και των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, υποστηρίζοντας της θεωρία του αυτοκαθορισμού. Επιπροσθέτως, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η

αίσθηση αυτονομίας και καλών αρμονικών σχέσεων συνδεόταν ευθέως με την ευχαρίστηση. Ωστόσο η άμεση σχέση υποστηρίζει την βασική υποκατηγορία της προαναφερθείσας θεωρίας, η οποία προτείνει ότι η ικανοποίηση των αναγκών πρέπει να σχετίζεται άμεσα με τον αυτοκαθοριζόμενο τύπο της παρακίνησης και άλλους δείκτες ευημερίας, όπως η ευχαρίστηση/ απόλαυση (Cox et al., 2008).

Η εσωτερική παρακίνηση έχει αποδειχθεί βάση ερευνών στα σπορ και στη ΦΑ, ότι σχετίζεται θετικά με το να αισθάνονται οι μαθητές όσο το δυνατόν λιγότερο βαρετά, αναφέροντας μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερο έντονο ενδιαφέρον για μελλοντική συμμετοχή σε ΦΔ. Η προώθηση καθηκόντων στη ΦΑ ενδυναμώνουν τις δραστηριότητες οι οποίες αυξάνουν την αντίληψη των μαθητών για βέλτιστη πρόκληση, προσωπικό έλεγχο και αυτο-ικανότητα είναι στοιχεία που θα ενισχύσουν την εσωτερική παρακίνηση, θα αυξήσουν τον αριθμό των θετικών προσαρμοστικών αποκρίσεων παρακίνησης. Έρευνες στον τομέα της ΦΑ έχουν δείξει ότι οι δύο προσανατολισμοί στόχων σχετίζονται με διάφορα συμπεριφορικά και συναισθηματικά αποτελέσματα όπως η επιλογή του βαθμού δυσκολίας μιας δραστηριότητας, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση. Μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη μάθηση ανέφεραν υψηλά επίπεδα ευχαρίστησης (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή σε αθλήματα ή σε διάφορες δραστηριότητες όπως είδαμε σχετίζεται με την αίσθηση της αυτονομίας, της ικανότητας και ενδεχομένως να παράγει χαρά, ενθουσιασμό, συγκίνηση και άλλα σχετικά με τα παραπάνω συναισθήματα. Η ευχαρίστηση και η εσωτερική παρακίνηση είναι μεταβλητές που

συνδέονται με θετικές συναισθηματικές εμπειρίες και συμβάλλουν στην επιθυμία ενός ατόμου να συμμετέχει συνεχώς με μια δραστηριότητα ή σε μια συμπεριφορά.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού προτείνει ότι τόσο η εσωτερική παρακίνηση όσο και οι αυτόνομοι τύποι της εξωτερικής παρακίνησης (αναγνωρίσιμη και ολοκληρωμένη ρύθμιση) συνδέονται με θετικά γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα των ερευνών συνηγορούν υπέρ αυτής της διαπίστωσης, ότι δηλαδή αυτοκαθοριζόμενοι τύποι της παρακίνησης σχετίζονται θετικά με αρκετές επιθυμητές «απαντήσεις» σχετικά με τη συμμετοχή στη ΦΑ. Η συσχέτιση της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και της ΦΑ σχετικά με τις κατηγορίες της παρακίνησης, φανερώνει αποτελέσματα όπως έντονη προσπάθεια, αυξανόμενο ενδιαφέρον, υψηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων, προτίμηση για ενδιαφέρουσες εργασίες και πρόθεση για φυσική δραστηριοποίηση και στον ελεύθερο χρόνο. Συνολικά, η έρευνα που καθοδηγείται από την θεωρία του αυτοκαθορισμού φανερώνει ότι αυτόνομα μοτίβα επηρεάζουν ισχυρά τις στάσεις των εφήβων προς τη φυσική δραστηριότητα και άλλους επιθυμητούς δείκτες παρακίνησης (Yli-Piipari et al, 2009).

Δεξιότητες Ζωής και Κοινωνικές Δεξιότητες στον Παιδικό Αθλητισμό

Η ενασχόληση των παιδιών και των εφήβων με τον αθλητισμό μπορεί να έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν μια σειρά από αξίες και δεξιότητες, οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους (Fraser-Thomas & Côté, 2006; Petitpas, Cornelius, Van Raalte, & Jones, 2005). Όμως, έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει ότι η συμμετοχή στον αθλητισμό από μόνη της ίσως να έχει και αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νέων (Danish, Petitpas, & Hale, 1993; Holt & Jones, 2008). Για παράδειγμα, όπως

αναφέρουν οι Holt και Jones (2008), έρευνες σε διάφορες χώρες του κόσμου έχουν δείξει ότι η ενασχόληση των νέων με κάποιο άθλημα και ιδιαίτερα με ομαδικής φύσεως αθλήματα, σχετίζεται με υψηλή χρήση αλκοόλ (e.g. Lorente, Souville, Griffet, & Grelot, 2004; Peretti-Watel, Beck, & Legleye, 2002; Rainey, McKeown, Sargent, & Valois, 1996).

Βασικό ρόλο για το εάν η ενασχόληση των νέων με κάποιο άθλημα θα έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη παίζει η ποιότητα της προπόνησης, ο προπονητής, οι γονείς, οι ατομικές εμπειρίες του νεαρού αθλητή και η οργάνωση του αθλήματος και του συλλόγου (e.g. Holt & Sehn, 2008; Petitpas et al., 2005; Smith & Smoll, 1997).

Σύμφωνα με τους Gould και Carson (2008), η θετική ανάπτυξη των νέων μέσω της ενασχόλησης τους με τον αθλητισμό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας θετικών υγιεινών συμπεριφορών, της ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης, της ψυχολογικής διάθεσης και της εκμάθησης συγκεκριμένων ψυχολογικών δεξιοτήτων, όπως είναι ο έλεγχος του άγχους ή η ικανότητα να θέτουμε εφικτούς, προσωπικούς στόχους. Απώτερος σκοπός είναι ο νεαρός αθλητής να μεταφέρει αυτές τις δεξιότητες που θα μάθει στο χώρο του αθλητισμού και σε άλλους τομείς της ζωής του (Gould & Carson, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, αρκετοί αθλητικοί οργανισμοί και ομάδες έχουν θέσει ως πρωταρχικό στόχο τους την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών τους και γι' αυτό το λόγο έχει αναζωπυρωθεί το ενδιαφέρον της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής μέσα από τον αθλητισμό (Gould & Carson, 2008).

Τι εννοούμε όμως με τον όρο «*Δεξιότητες ζωής*»; Σύμφωνα με τους Jones και Lavallee (2009; p. 159) «*οι δεξιότητες ζωής είναι μεταφερόμενες δεξιότητες οι οποίες είναι χρήσιμες για την καθημερινή ζωή και μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να*

ευδοκιμήσουν». Επίσης, οι Danish και Nellen (1997, p. 102) έδωσαν ένα παρόμοιο ορισμό λέγοντας ότι *«είναι εκείνες οι δεξιότητες που μας βοηθούν να επιτύχουμε στο περιβάλλον που ζούμε*». Σύμφωνα πάλι με τους Danish και Nellen (1997, p. 102), οι δεξιότητες ζωής μαθαίνονται μέσα από την επίδειξη, την παρουσίαση και την εφαρμογή, όπως και οι αθλητικές τεχνικές, γι' αυτό και ο αθλητισμός αποτελεί κατάλληλο μέσο για την διδασκαλία τέτοιων δεξιοτήτων.

Οι δεξιότητες ζωής μπορεί να είναι *«φυσικές, συμπεριφορικές, γνωστικές»* (Danish & Nellen, 1997, p. 102) και να περιλαμβάνουν *«ικανότητες όπως να εκτελεί κανείς κάτω από πίεση, να λύνει προβλήματα, να προλαβαίνει τις καταληκτικές ημερομηνίες, να δέχεται τις προκλήσεις, να θέτει στόχους, να επικοινωνεί, να διαχειρίζεται την επιτυχία ή την αποτυχία, να συνεργάζεται με άλλα άτομα, να δέχεται την κριτική και την ανατροφοδότηση από άλλους»* (Danish & Nellen, 1997, p. 103). Οι Danish, Petitpas, & Hale (1992, p. 409-410) αναφέρουν και άλλες σημαντικές δεξιότητες ζωής που πρέπει να διδάσκεται ένας αθλητής μικρής ηλικίας, όπως είναι *«το να αναγνωρίζει κανείς τα όρια του, να είναι υπεύθυνος, να λαμβάνει καλές αποφάσεις, να είναι υπομονετικός, οργανωτικός, να δέχεται τις αξίες και τα πιστεύω των άλλων, να παίρνει ρίσκα, να είναι ευέλικτος, να δεσμεύεται, να αυτοαξιολογείται, να είναι ικανός να μαθαίνει, να έχει αυτοέλεγχο και να σέβεται τους άλλους»*.

Τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με τους Gould και Carson (2008), έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί αρκετά παρεμβατικά προγράμματα δεξιοτήτων ζωής στο χώρο του αθλητισμού και της φυσικής αγωγής, όπως είναι το First Tee Life Skills Through Golf (Petlichkoff, 2001) όπου μέσα από το άθλημα του γκολφ διδάσκονται ταυτόχρονα οι τεχνικές του καθορισμού στόχων, του ελέγχου των συναισθημάτων και της αποτελεσματικής επικοινωνίας, το Going for the Goal (Danish, Meyer, Mash, et al., 1998) που έχει ως στόχο τη διδασκαλία του καθορισμού στόχων και της επίλυσης

προβλημάτων, το Teaching Responsibility through Physical Education and Sport (Hellison, 2003) για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών/τριών μέσα από τη φυσική αγωγή, το Play It Smart (Petitpas, Van Raalte, Cornelius, & Presbrey, 2004), που έχει ως βασικό σκοπό τη θετική ανάπτυξη νεαρών ποδοσφαιριστών μέσα από τη διδασκαλία των τεχνικών του καθορισμού στόχων, της αυτοδιαχείρισης και της αντίστασης σε αρνητικές συμπεριφορές, και το SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation; Danish, 2002) που αποτελεί παραλλαγή του προγράμματος GOAL για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο χώρο του αθλητισμού.

Τα προγράμματα Διδασκαλίας Δεξιοτήτων Ζωής στον Αθλητισμό προσομοιάζουν στα προγράμματα εφαρμογής ψυχολογικών δεξιοτήτων, με την διαφορά ότι τα δεύτερα έχουν ως σκοπό την αύξηση της απόδοσης ενώ τα προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής έχουν περισσότερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα με απώτερο σκοπό την εφαρμογή των δεξιοτήτων, που θα μαθευτούν μέσω του αθλητισμού και σε άλλους χώρους, όπως το σχολείο ή η εργασία.

Είναι κοινά αποδεκτό πλέον, αλλά και επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι τα προγράμματα εφαρμογής ψυχολογικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι τεχνικές του καθορισμού στόχων, της αυτο-ομιλίας, της νοερής απεικόνισης και της χαλάρωσης, έχουν σημαντική επίδραση στην βελτίωση της αθλητικής απόδοσης είτε αυτές εφαρμόζονται χωριστά είτε σε συνδυασμό ως «πακέτο» ψυχολογικών τεχνικών (e.g. Blakeslee & Goff, 2007; Chroni, Perkos, & Theodorakis, 2007; Daw & Burton, 1994; Thelwell & Greenlees, 2001; Theodorakis, 1995).

Άλλα αποτελέσματα παρόμοιων προγραμμάτων ψυχολογικών δεξιοτήτων στον Αθλητισμό έδειξαν σημαντική βελτίωση των συμμετεχόντων στην μείωση του προαγωνιστικού άγχους (Savoy, 1993), αύξηση της αυτοπεποίθησης (Daw & Burton,

1994), αύξηση της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης τους από την συμμετοχή τους στο άθλημα (Patrick & Hrycaiko, 1998; Thelwell & Greenlees, 2001), στην αύξηση της ικανοποίησης για την ζωή και την αυτοαξία των συμμετεχόντων (Hanrahan, 2005), στην βελτίωση τεχνικών επιδεξιότητων των αθλητών (Thelwell, Greenlees, & Weston, 2006) αλλά και στην αύξηση του προσανατολισμού στη δουλειά των συμμετεχόντων (Blakeslee & Goff, 2007).

Προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής είχαν ήδη αρχίσει να εφαρμόζονται στο χώρο της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού από τη δεκαετία του '90 με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας, της κινητικής απόδοσης, της μείωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και της θετικής ανάπτυξης του χαρακτήρα των μαθητών/τριών ή των αθλητών/τριών αντίστοιχα (e.g. Brunelle, Danish, & Forneris, 2007; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007; Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005; Young, Kelley, & Denny, 1997).

Οι Young et al. (1997) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής, που περιελάμβανε 16 μαθήματα, σε 328 μαθητές και μαθήτριες της έκτης τάξης δημοτικού σχολείου. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, ανάλογα με το εάν συμμετείχαν ή όχι στην παρέμβαση και εξετάστηκε η επίδραση του προγράμματος στην αυτοεκτίμηση, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών ως προς τη χρήση ναρκωτικών ουσιών, αλκοόλ και τσιγάρου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν σημαντική, θετική βελτίωση στην αυτοεκτίμησή τους, τις στάσεις τους και την συμπεριφορά τους ως προς τη χρήση ναρκωτικών ουσιών, αλκοόλ και τσιγάρου σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Σε μια από τις πρώτες προσπάθειες εφαρμογής προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στον ελλαδικό χώρο, η Κιορπέ (2002) εξέτασε την εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχολογικών τεχνικών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 80 μαθητές/τριες δύο δημοτικών σχολείων και περιελάμβανε τις τεχνικές του καθορισμού στόχων, της θετικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: την πειραματική που εφάρμοσε το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης για ένα μήνα και την ομάδα ελέγχου που απλώς εφάρμοσε το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης. Μετά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με τεστ φυσικής κατάστασης και ερωτηματολόγια, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα είχε υψηλότερα σκορ σε δύο από τα τρία τεστ φυσικής κατάστασης και εμφάνισε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Οι Curry και Maniar (2003) εφάρμοσαν επίσης ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής και ψυχολογικών δεξιοτήτων σε φοιτητές και φοιτήτριες σε ένα πανεπιστήμιο των Η.Π.Α.. Οι συμμετέχοντες ήταν αθλητές/τριες και το πρόγραμμα αποτέλεσε ακαδημαϊκό μάθημα του πανεπιστημίου για 4 χρόνια που περιελάμβανε διδασκαλία σε δεξιότητες όπως είναι ο καθορισμός στόχων, η νοερή απεικόνιση, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης, η αθλητική διατροφή, ο συναισθηματικός έλεγχος, στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων και αύξησης της απόδοσης και θέματα για τη χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ. Οι φοιτητές/τριες χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα, η οποία παρακολούθησε το μάθημα δεξιοτήτων ζωής και σε ομάδα ελέγχου που δεν παρακολούθησε το μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν σημαντικά τις ψυχολογικές τους δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα την ικανότητα λήψης ηγετικού ρόλου, την

αυτοπεποίθηση, την απόδοση κάτω από πίεση και την διαχείριση μιας «κακής» απόδοσης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Οι Paracharisis et al. (2005) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής με την ονομασία SUPER στο χώρο του αθλητισμού. Γι' αυτό τον σκοπό εκτελέστηκαν δύο πειράματα με δείγμα 40 αθλήτριες πετοσφαίρισης (M ηλικίας = $11,47 \pm 0,58$) και 32 αθλητές ποδοσφαίρου (M ηλικίας = $11,7 \pm 0,29$) αντίστοιχα. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε πειραματικές ομάδες, οι οποίες εφάρμοσαν το πρόγραμμα SUPER και σε ομάδες ελέγχου που απλώς εφάρμοσαν το καθιερωμένο πρόγραμμα προπόνησης. Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής περιελάμβανε τις τεχνικές του καθορισμού στόχων, της θετικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Και στις δύο μελέτες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πειραματικές ομάδες που εφάρμοσαν το πρόγραμμα SUPER βελτίωσαν σημαντικά τις γνώσεις τους σε θέματα δεξιοτήτων ζωής και είχαν καλύτερη απόδοση σε όλα τα κινητικά τεστ σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου τόσο στο άθλημα της πετοσφαίρισης όσο και στο ποδόσφαιρο.

Το 2006, οι Goudas, Dermitzaki, Leondari, και Danish εφάρμοσαν το παρεμβατικό πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής GOAL, σε τέσσερις τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής ($N=73$, M ηλικίας = $12,32 \pm 0,34$) για τέσσερις εβδομάδες (2 συνεδρίες/ εβδομάδα). Δύο τάξεις αποτελούσαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και εφάρμοσαν το πρόγραμμα που περιελάμβανε καθορισμό στόχων, σχεδιασμό πλάνων για επίτευξη προσωπικών στόχων και θετική σκέψη, ενώ οι άλλες δύο τάξεις αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου και απλώς εφάρμοσαν το καθιερωμένο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αύξησαν και διατήρησαν περισσότερο την φυσική τους κατάσταση, τις γνώσεις τους και τις

πεποιθήσεις τους για τη χρήση των δεξιοτήτων ζωής σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Την ίδια χρονιά, οι Kolovelonis, Goudas, Dimitriou, και Gerodimos (2006) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής με στόχο την αύξηση του αυτοκαθορισμού στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 73 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα (N=35) που εφάρμοσε το παρεμβατικό πρόγραμμα και την ομάδα ελέγχου (N=38) που απλώς συμμετείχε σε ένα τυπικό μάθημα φυσικής αγωγής. Αφού τελείωσε η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, στη συνέχεια το ίδιο πρόγραμμα εφαρμόστηκε και στην ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής περιελάμβανε τις τεχνικές της θετικής σκέψης - αυτοομιλίας και του καθορισμού στόχων. Επίσης, οι μαθητές/τριες εκτέλεσαν ένα πρόγραμμα ανάπτυξης των φυσικών τους ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών/τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής εξαιτίας της εφαρμογής του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής.

Ένα χρόνο αργότερα, οι Brunelle et al. (2007) εξέτασαν την επίδραση ενός συνδυασμένου προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στον αθλητισμό και κοινωνικών υπηρεσιών στις κοινωνικές αξίες εφήβων (N=100). Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής ήταν βασισμένο στο πρόγραμμα «First Tee Life Skills», το οποίο περιελάμβανε 12 συνεδρίες δεξιοτήτων ζωής και τεχνικές οδηγίες πάνω στο άθλημα του γκολφ. Στη συνέχεια, οι έφηβοι που εκπαιδεύτηκαν στο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής, έπρεπε να διδάξουν ή να βοηθήσουν τους επαγγελματίες του γκολφ να επεκτείνουν τη διδασκαλία του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής και σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι που εφάρμοσαν το συνδυασμένο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής στον αθλητισμό και συμμετείχαν στη συνέχεια σε προγράμματα των

κοινωνικών υπηρεσιών εμφάνισαν αυξημένες κοινωνικές αξίες και επέδειξαν μεγαλύτερη κοινωνική υπευθυνότητα σε σχέση με τους εφήβους που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, οι Gould et al. (2007) εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο οι προπονητές ποδοσφαίρου δίδασκαν και καλλιεργούσαν τις δεξιότητες ζωής των παικτών τους. Γι' αυτό το λόγο, δέκα επιτυχημένοι προπονητές ποδοσφαίρου, ηλικίας 47 έως 68 ετών και προπονητικής ηλικίας κατά μέσο όρο 31 χρόνια, συμμετείχαν σε τηλεφωνικές συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι προπονητές έβλεπαν τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής ως σημαντικό μέρος της προπονητικής τους στρατηγικής για αύξηση της απόδοσης των αθλητών τους και τοποθετούσαν στο ίδιο επίπεδο σημαντικότητας τόσο την επίτευξη νίκης, όσο και την προσωπική ανάπτυξη των παικτών τους.

Το 2008, οι Goudas και Giannoudis εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 165 μαθητές και μαθήτριες από δύο σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα. Τα παιδιά χωρίστηκαν είτε στην πειραματική ομάδα (N=69), όπου εφάρμοσαν μια τροποποιημένη μορφή του προγράμματος SUPER σε τέσσερις κινητικές δεξιότητες (πάσα και ντρίπλα στην καλαθοσφαίριση; πάσα και σέρβις στην πετοσφαίριση), είτε στην ομάδα ελέγχου (N=61), όπου απλά εφάρμοσαν το προβλεπόμενο αναλυτικό πρόγραμμα της φυσικής αγωγής. Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής περιελάμβανε τεχνικές καθορισμού στόχων, θετικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερα σκορ σε δυο από τις τέσσερις κινητικές δεξιότητες (την πάσα στην καλαθοσφαίριση και το σέρβις στην

πετοσφαίριση), είχαν περισσότερες γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής και μεγαλύτερη πίστη στον εαυτό τους σε σχέση με τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου.

Τέλος, οι Jones και Lavalley (2009) εξέτασαν δεκαεννέα εφήβους αθλητές ποδοσφαίρου, δέκα προπονητές, τέσσερις αθλητικούς ψυχολόγους και 5 φοιτητές με στόχο να καθορίσουν ποιες δεξιότητες ζωής είναι χρήσιμες και πιο σημαντικές για τους εφήβους αθλητές στο Ηνωμένο Βασίλειο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν σημαντικές τις διαπροσωπικές δεξιότητες ζωής, όπως είναι ο σεβασμός, η ηγεσία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αλληλεπίδραση με την οικογένεια και η επικοινωνία. Επίσης, θεωρούσαν σημαντικές τις προσωπικές δεξιότητες ζωής, όπως είναι η πειθαρχία, η αυτό-οργάνωση, η αυτοπεποίθηση, η σωστή διαχείριση των συνεπειών της απόδοσης, η παρακίνηση και ο καθορισμός στόχων.

Κοινωνικές Δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα μεγάλο κομμάτι των δεξιοτήτων ζωής και αναφέρονται στην ανάπτυξη αποτελεσματικών τεχνικών επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους με στόχο τη δημιουργία σχέσεων και την ανάπτυξη της συνεργασίας (Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007). Οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα, την ανάπτυξη της φιλίας και της αίσθησης του ότι ανήκεις σε μια ομάδα και την ανάπτυξη δικτύων για κοινωνική υποστήριξη σε διάφορα πεδία της κοινωνικής ζωής όπως είναι οι αθλητικοί χώροι, η τάξη και το σπίτι (Moffet, Alexander, & Dummer, 2006). Σύμφωνα με τους Μαγκώτσιου και Γούδα (2007), ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχουν βρει ότι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών στο σχολείο, έχει θετική σχέση με

την καλή ψυχική υγεία των ατόμων και αρνητική σχέση με την υιοθέτηση ανθυγιεινών συμπεριφορών, βοηθάει στην επικοινωνία με άλλους ανθρώπους και αποτελεί σημαντικό προσόν για εύρεση εργασίας και υψηλή παραγωγικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, τη δεκαετία του '80, οι Johnson, Bjorkland, και Krotee (1988) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης σε 115 φοιτητές/τριες πανεπιστημίου. Οι φοιτητές/τριες αφού χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες (μια ομάδα που έδινε έμφαση στην συνεργασία, μια ομάδα που έδινε σημασία στον ανταγωνισμό και μια ομάδα που έδινε έμφαση στην ατομικότητα του κάθε συμμετέχοντα), διδάχθηκαν μια δεξιότητα στο γκολφ. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση των ερευνητών ότι η συνεργατική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική στην εκμάθηση μιας δεξιότητας του γκολφ σε σύγκριση με την διδασκαλία που έδινε έμφαση στον ανταγωνισμό και την ατομικότητα.

Το 1997, οι Carlson και Hastie έχοντας δεδομένα από 88 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφάρμοσε ένα πρόγραμμα αθλητικής εκπαίδευσης για επτά εβδομάδες δίνοντας έμφαση σε μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, στην συνεργασία και την απόκτηση οργανωτικών ρόλων από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες άλλαξαν τον τρόπο που έβλεπαν τη διαδικασία της μάθησης μέσα στο μάθημα της φυσικής αγωγής και έδιναν περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας, στη συνεργασία, στην ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, στη νίκη, ενώ κατέβαλαν περισσότερη προσπάθεια κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων του μαθήματος.

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Dyson (2001), εξετάζοντας την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης σε μαθητές και μαθήτριες πέμπτης και έκτης δημοτικού, βρήκε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα επέτρεψε τους μαθητές/τριες να βελτιώσουν τις κινητικές τους δεξιότητες, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να

βοηθήσουν άλλους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, να εργαστούν μαζί σαν ομάδα και να αναλάβουν την ευθύνη να μάθουν κάτι από μόνοι τους.

Το 2005, ο Barrett εξέτασε την επίδραση ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης (με την ονομασία PACER) στον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης, το συνολικό αριθμό των προσπαθειών, το ποσοστό και τον αριθμό των επιτυχημένων προσπαθειών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο αγόρια και δύο κορίτσια της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στο ποσοστό των επιτυχημένων προσπαθειών, ενώ οι μαθητές/τριες που εμφάνιζαν χαμηλό επίπεδο κινητικών δεξιοτήτων είχαν παρόμοια απόδοση με τους μαθητές/τριες που παρουσίαζαν υψηλό επίπεδο κινητικών δεξιοτήτων.

Τέλος, οι Goudas και Magotsiou (2009) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων συνεργασίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εξέτασαν την επίδρασή του στις κοινωνικές δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών/τριών στην ομαδική εργασία. Στην έρευνα πήραν μέρος μαθητές/τριες από τέσσερις τάξεις της έκτης δημοτικού και το δείγμα χωρίστηκε σε πειραματική ομάδα (N=57), η οποία εφάρμοσε το πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης και σε ομάδα ελέγχου (N=57), η οποία απλά εφάρμοσε το καθιερωμένο μάθημα φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας τόσο στις κοινωνικές δεξιότητες όσο και στις στάσεις ως προς την ομαδική εργασία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα των επιστημονικών ερευνών, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική στον παιδικό αθλητισμό, αφού δημιουργεί την αίσθηση στους νεαρούς αθλητές-τριες ότι, ανήκουν κάπου σε μια ομάδα – σύλλογο και νοιώθουν σημαντικοί γι αυτό, αναπτύσσουν φιλίες με τους συναθλητές -τριες τους, μαθαίνουν να συνεργάζονται για να βελτιώνονται και να πετυχαίνουν τους στόχους τους,

υπακούουν σε κανόνες και ακολουθούν προγράμματα, μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες για να επιλύουν προβλήματα και τέλος μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν την νίκη και την ήττα σαν διαδικασία μάθησης κι όχι σαν κάτι που πρέπει να τους αγχώνει και να τους στεναχωρεί. Όλα αυτά αποτελούν εφόδια για τον νεαρό αθλητή – τρια, που θα τον βοηθήσουν και στην μετέπειτα πορεία του στη ζωή.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής και ψυχολογικών τεχνικών στο χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού είναι απαραίτητη και σημαντική για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νέων και τη βελτίωση της κινητικής τους απόδοσης. Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής και οι προπονητές πρέπει επομένως να εκπαιδεύονται και να εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα στο χώρο εργασίας τους, για να μπορούν στη συνέχεια οι μαθητές/τριες τους ή οι αθλητές/τριές τους αντίστοιχα, να μεταφέρουν αυτές τις δεξιότητες και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Σύνοψη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό ν' αναπτύξουμε την εσωτερική παρακίνηση των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου, κυρίως γιατί τα αυξημένα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης συνδέονται με τη συνέχιση της παραμονής και ενασχόλησης με το άθλημα του ποδοσφαίρου και στην ενήλικη ζωή, γεγονός που συνδέεται με πολλαπλά οφέλη για την υγεία (π.χ. Bangsbo, Junge, Dvorak, & Krusturp, 2014; Krusturp, Aagaard, Nybo, Petersen, Mohr, & Bangsbo, 2010).

Δυο σημαντικές θεωρίες που εξηγούν την παρακίνηση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για σχετικές παρεμβάσεις είναι η θεωρία του αυτοκαθορισμού και η θεωρία των στόχων επίτευξης. Όσον αφορά τη θεωρία του

αυτοκαθορισμού, έρευνες έχουν δείξει ότι αυξημένα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης σχετίζονται θετικά με την ευχαρίστηση (π.χ. Cox & Williams, 2008; Vallerand & Rousseau, 2001), τη συμμετοχή σε άσκηση και φυσική δραστηριότητα (π.χ. Ingledeu, Markland, & Ferguson, 2009; Sebire, Standage, & Vansteenkiste, 2009), την προσπάθεια στο μάθημα της ΦΑ και την πρόθεση για συμμετοχή σε μελλοντική φυσική δραστηριότητα (π.χ. Biddle et al., 1999; Hagger et al., 2002; Ntoumanis, 2001; Papacharisis et al., 2003), την αντιλαμβανόμενη ικανότητα (π.χ. Goudas et al., 1995), την αυτονομία (π.χ. Pelletier et al., 2001), την θετική ψυχολογική ροή (π.χ. Kowal & Fortier, 2000) και τον προσανατολισμό στη δουλειά (π.χ. Standage & Treasure, 2002).

Όσον αφορά τη θεωρία των στόχων επίτευξης, έρευνες έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά σχετίζεται θετικά με την πεποίθηση πως η επιτυχία είναι αποτέλεσμα της σκληρής δουλειάς στον αθλητισμό (Duda et al., 1992; Duda & White, 1992; Lochbaum & Roberts, 1993; Roberts & Ommundsen, 1996), όπως επίσης ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες έχει σαν σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικής βελτίωσης, την συνεργασία και την κοινωνική υπευθυνότητα. Επίσης, ο προσανατολισμός σε στόχους δουλειάς φαίνεται πως συνδέεται με μεγαλύτερα επίπεδα διασκέδασης από την συμμετοχή στον αθλητισμό, με μεγαλύτερη ικανοποίηση και εσωτερικό ενδιαφέρον για την δραστηριότητα (Ntoumanis & Biddle, 1999a), με τη θετική αντίληψη σχετικά με την απόδοσή (π.χ. Cervelló et al., 2007), με την ευχαρίστηση στο μάθημα της ΦΑ (π.χ. Wallhead & Ntoumanis, 2004) και με τα θετικά συναισθήματα (π.χ. Biddle, et al., 2003; Ntoumanis & Biddle, 1999b; Vlachopoulos et al., 1997). Από την άλλη, ο προσανατολισμός των αθλητών στο εγώ φαίνεται ότι συνδέεται με την πεποίθηση ότι η υψηλή ικανότητα και οι μη ηθικές πρακτικές (π.χ. εξαπάτηση του αντιπάλου)

οδηγούν στην επιτυχία (Roberts et al., 1996), και πως οι κύριοι σκοποί συμμετοχής στον αθλητισμό είναι η αύξηση της κοινωνικής αποδοχής, ο πλουτισμός και το υψηλό κοινωνικό κύρος (Duda, 1989; Roberts et al., 1996). Επιπλέον, η πλειονότητα των σχετικών μελετών στο χώρο του αθλητισμού δεν βρήκε σημαντική συσχέτιση του προσανατολισμού στο εγώ με τις μεταβλητές της διασκέδασης, του εσωτερικού ενδιαφέροντος, της ικανοποίησης από τον αθλητισμό και τα θετικά συναισθήματα (Biddle et al., 2003). Αντίθετα, έχει βρεθεί ότι ο προσανατολισμός στο εγώ σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα (π.χ. Standage et al., 2005) και με το σωματικό και γνωστικό άγχος (π.χ. Hall & Kerr, 1997; Ntoumanis & Biddle, 1998a; Papaioannou & Kouli, 1999).

Το κλίμα που δημιουργείται μέσα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή την προπόνηση από τους σημαντικούς άλλους, όπως είναι ο ΚΦΑ και ο προπονητής αντίστοιχα, χωρίζεται στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά και στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο εγώ. Σημαντικές έρευνες στο σχετικό επιστημονικό πεδίο έχουν δείξει πως το κλίμα παρακίνησης μπορεί να επηρεάσει τους προσανατολισμούς στόχων με την πάροδο του χρόνου, ειδικά όταν αυτοί οι προσανατολισμοί δεν είναι συμβατοί και σε συμφωνία με το αντιλαμβανόμενο από τα άτομα κλίμα (π.χ. Gano-Overway & Ewing, 2004; Treasure & Roberts, 1995). Ειδικότερα, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά συνδέεται θετικά με υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Goudas & Biddle, 1994; Standage et al., 2003), την εσωτερική παρακίνηση, τη διασκέδαση (π.χ. Bortoli et al., 2011; Weiss et al., 2009), την ευχαρίστηση (π.χ. Vazou et al., 2005), την ηθική συμπεριφορά (π.χ. Miller, Roberts, & Ommundsen, 2004; Stornes & Ommundsen, 2004) την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών των αθλητών για αυτονομία, καλές σχέσεις με τα άτομα του περιβάλλοντος και ικανότητα/επάρκεια

(π.χ. Reinboth & Duda, 2006; Quested & Duda, 2010), την αντιλαμβανόμενη αίσθηση ικανότητας (π.χ. Balaguer et al., 2002; Digelidis et al., 2003; Escarti & Gutierrez, 2001; Kavussanu et al., 1996; Liukkonen, et al., 1998; Ommundsen et al., 1999; Sarrazin, et al., 2002) και με μειωμένα επίπεδα άγχους (π.χ. Smith et al., 2007). Αντίθετα, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο εγώ σχετίζεται θετικά με μια σειρά αρνητικών συμπεριφορών, όπως είναι τα αυξημένα επίπεδα άγχους, ανησυχίας, στρες και έλλειψης ικανοποίησης από την συμμετοχή στον αθλητισμό (π.χ. Liukkonen et al., 2010; Newton et al., 2000; Papaioannou et al., 1999; Pensgaard & Roberts, 2000; Walling, Duda & Chi, 1993), με την εγκατάλειψη του αθλητισμού (Sarrazin, et al., 2002) και με μειωμένα επίπεδα ηθικής συμπεριφοράς (π.χ. Miller et al., 2004; Ommundsen et al., 2003; Stornes & Ommundsen, 2004). Για όλους τους παραπάνω λόγους, ο προσανατολισμός στη δουλειά και το εγώ θεωρούνται από τους μελετητές της θεωρίας της επίτευξης στόχων ως θεμελιώδεις θεωρητικές έννοιες, οι οποίες είναι το μέσο για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν οι προπονητές να επιδράσουν πάνω στην αντιλαμβανόμενη αίσθηση ικανότητας εφήβων αθλητών (Duda, 2001).

Επομένως, μια παρέμβαση με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης έντονα προσανατολισμένου στη δουλειά και στην αύξηση της αυτονομίας εκτιμάται ότι πιθανόν θα έχει πολλαπλές θετικές επιδράσεις σε νεαρούς αθλητές και σε μαθητές στο πλαίσιο της ΦΑ. Άλλωστε, σε μια έρευνα μετα-ανάλυσης ερευνών που είχαν ως υπόβαθρο τις θεωρίες του αυτοκαθορισμού και των στόχων επίτευξης, ο Braithwaite και οι συνεργάτες του (2011) βρήκαν ότι η εφαρμογή τέτοιων παρεμβατικών προγραμμάτων στο μάθημα της ΦΑ είχε θετική επίδραση στις συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές λειτουργίες των μαθητών/τριών.

Η φυσική αγωγή και ο παιδικός αθλητισμός έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην ανάπτυξη θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς διότι η φύση των δραστηριοτήτων, ενώ η μάθηση της αλληλεξάρτησης ενός ατόμου από το άλλο και η αποδοχή αξιών του «ευ αγωνίζεσθαι» αποτελούν διαχρονικές κοινωνικές αξίες συνυφασμένες με την υπόσταση του μαθήματος (Hellison, 1995). Επιπρόσθετα, η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και η ύπαρξη κανόνων που περιορίζουν την αντικοινωνική συμπεριφορά είναι στοιχεία που προσδίδουν στη φυσική αγωγή έντονο κοινωνικοπλαστικό χαρακτήρα (Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007; Mchugh, 1995). Εξάλλου, στη σύγχρονη βιβλιογραφία της φυσικής αγωγής τονίζεται ο κοινωνικός προσανατολισμός μέσω *«της ανάπτυξης της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών, της καλλιέργειας κατανόησης και σεβασμού για τους άλλους, και μέσω της ενίσχυσης της βιωματικής αντίληψης για το περιβάλλον αλληλεπίδρασης»* (Gallahue, 1996; NASPE, 1995; Hellison, 1995).

Παρόλα αυτά, η διαμόρφωση του περιβάλλοντος παίζει καθοριστικό ρόλο στην επείδειξη θετικών ή αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών. Παραδείγματος χάριν, σε μία αθλητική ομάδα στην οποία κυριαρχεί η αντίληψη ότι η υπερίσχυση έναντι των άλλων είναι το ζητούμενο, είναι πολύ πιθανόν να αναπτυχθούν με επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές. Με άλλα λόγια το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνεται στον παιδικό αθλητισμό και στη φυσική αγωγή μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Ομοίως, οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συναθλητές τους ή με τους συμμαθητές τους επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την παρακίνηση των νεαρών αθλητών (Smith & D'Arripe – Longueville, 2014). Τα παραπάνω οδηγούν στην υπόθεση ότι υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ του κλίματος παρακίνησης, της κοινωνικής συμπεριφοράς των νεαρών αθλητών και της παρακίνησης που επιδεικνύουν. Όμως, παρόλη την

πληθώρα των ερευνών σχετικά με τις επιδράσεις του κλίματος παρακίνησης σε συμπεριφορικές, γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες, δεν υπάρχουν δεδομένα για τη σχέση του κλίματος παρακίνησης με την κοινωνική συμπεριφορά νεαρών αθλητών και μαθητών στο πλαίσιο του παιδικού αθλητισμού και της φυσικής αγωγής.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να εξετάσει τη σχέση του κλίματος παρακίνησης, καθορισμένου με βάση της θεωρία των στόχων επίτευξης, με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και νεαρών αθλητών. Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση αυτής της σχέσης στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής και του παιδικού αθλητισμού. Σχετικά με το πλαίσιο του παιδικού αθλητισμού, εάν η εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος δημιουργίας ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά και στον αυτοκαθορισμό θα επηρεάσει θετικά την κοινωνική συμπεριφορά των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.

ΜΕΘΟΔΟΣ & ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^η ΕΡΕΥΝΑ

Η σχέση κλίματος παρακίνησης και κοινωνικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο μιας παρέμβασης για την αλλαγή των κινήτρων νεαρών ποδοσφαιριστών

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος PAPA, το οποίο αποτελεί Αγγλικό ακρωνύμιο του Promoting Adolescent Physical Activity. Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και αποτέλεσε μια συνεργατική προσπάθεια στην οποία συμμετείχαν ερευνητές από 5 Ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Ισπανία, Αγγλία, Γαλλία και Νορβηγία). και οκτώ πανεπιστήμια υπό την καθοδήγηση του Πανεπιστήμιου του Birmingham στην Αγγλία. Το πρόγραμμα είχε ως κύριους άξονες α) την προαγωγή βέλτιστης παρακίνησης και άριστης ψυχοκοινωνικής λειτουργίας των παιδιών που συμμετείχαν και β) την διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος στην υιοθέτηση των συμπεριφορών υγείας των παιδιών που συμμετείχαν .

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσω εκπαίδευσης των προπονητών. Ο κύριος σκοπός του προγράμματος εκπαίδευσης των προπονητών ήταν η βελτίωση, μέσω του δημοφιλέστερου αθλήματος στα παιδιά, της ποιότητας της συμμετοχής τους σε φυσικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο τους χρόνο.

Θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος εκπαίδευσης των προπονητών (Ενδυνάμωση του Κλίματος Ομάδας™: Empowering Coaching™) αποτέλεσαν οι δύο σημαντικότερες σύγχρονες θεωρίες παρακίνησης, η θεωρία του Αυτοκαθορισμού

(Self-determination; Deci & Ryan, 2000) και η θεωρία των Στόχων Επίτευξης (Achievement Goal theory; Nicholls, 1989).

Το πρόγραμμα Ενδυνάμωσης του Κλίματος Ομάδας™, αποτελείται από μια σειρά διαδραστικών εργαστηρίων και σεμιναρίων που έχουν σκοπό να κάνουν τους προπονητές περισσότερο συνειδητοποιημένους σχετικά με την βελτίωση της παρακίνησης των αθλητών τους. Μέσω του περιεχομένου των σεμιναρίων/εργαστηρίων και των συνοδευτικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι προπονητές υποστηρίχθηκαν στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πρακτικές που θα κάνουν το αθλητικό περιβάλλον για νέους περισσότερο «ενδυναμωτικό».

Το πρόγραμμα είχε ως κύριο άξονα την σημαντική παρουσία του προπονητή όσον αφορά τον ρόλο του στις παραπάνω προκλήσεις. Το πρόγραμμα PAPA λαμβάνει ως δεδομένο το γεγονός ότι το κλίμα που δημιουργεί ο προπονητής μπορεί να βελτιωθεί μέσω συστηματικής εκπαίδευσης και μέσω των αρχών που οδηγούν στην βέλτιστη παρακίνηση των παιδιών ώστε να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες.

Συγκεκριμένα, η παρέμβαση που εφαρμόστηκε, αναπτύχθηκε με σκοπό την δημιουργία ενός αθλητικού ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος υποστηρικτικού όσον αφορά την αυτονομία και τον προσανατολισμό στην δουλειά από πλευράς των παιδιών, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τις πιθανότητες οι συμμετέχοντες να συνεχίσουν να παίζουν ποδόσφαιρο για περισσότερο χρόνο.

Στο Πανεπιστήμιο του Birmingham στην Αγγλία έγινε η ανάπτυξη και ο πιλοτικός έλεγχος του προγράμματος εκπαίδευσης προπονητών που συμπεριλάμβανε βοηθήματα (παρουσιάσεις, DVD, υποστήριξη από ιστοσελίδα) για την ορθή εφαρμογή του. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε μετά από λεπτομερή

ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας μεταξύ των ετών 1990-2007.

Ακολουθήθηκε ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης έμπειρων προπονητών που αποτέλεσαν τον πυρήνα εκπαίδευσης των προπονητών στην κύρια φάση του προγράμματος. Ακολούθησε αξιολόγηση και τροποποίηση του προγράμματος όπου χρειάστηκε μετά από την λήψη ανατροφοδότησης και από τους άλλους εταίρους του προγράμματος σε όλες τις χώρες. Κατόπιν έγινε μετάφραση και πολιτιστική προσαρμογή του υλικού της εκπαίδευσης των προπονητών στις διάφορες χώρες από τα Αγγλικά. Αξιολογήθηκε επίσης η πιστότητα της απόδοσης του πρωτότυπου υλικού στις γλώσσες των υπολοίπων χωρών. Στο επόμενο στάδιο αναπτύχθηκαν τα πλαίσια πιστότητας στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στις επιμέρους χώρες. Ακολούθησε έλεγχος εγκυρότητας των χρησιμοποιούμενων οργάνων, και λήφθηκε η έγκριση για την διεξαγωγή της έρευνας από τις αντίστοιχες επιτροπές ηθικής των συμμετεχόντων πανεπιστημίων για την διεξαγωγή της έρευνας.

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στις διάφορες φάσεις μέσα στην αγωνιστική περίοδο και ακολουθήθηκαν τυποποιημένες διαδικασίες συλλογής των διαφόρων δεδομένων (ερωτηματολόγια, επιταχυνσιόμετρα, συστηματική παρατήρηση). Υπήρχε παράλληλα συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευομένων προπονητών και μέσω της ιστοσελίδας που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτό.

Στην συνέχεια έγινε η ανάλυση των δεδομένων, η εξαγωγή συμπερασμάτων για την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και η αξιολόγηση της πιστότητας εφαρμογής του. Στο τελευταίο στάδιο, έγινε η προσπάθεια για την διάδοση της έρευνας και για την διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος σε φορείς που τους αφορούν ανά την Ευρώπη. Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια να διαδοθεί η

εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και σε αθλήματα εκτός του ποδοσφαίρου.

Συγκεκριμένα για την Ελλάδα, το πρόγραμμα αναπτύχθηκε όπως προαναφέρθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Εκεί συγκροτήθηκε μια επιστημονική ομάδα με στόχο την μετάφραση και απόδοση στα Ελληνικά όλων των πτυχών του προγράμματος και ταυτόχρονα την διδασκαλία τους σε προπονητές – ερευνητές, που με την σειρά τους επιμόρφωσαν τους αναπτυξιακούς προπονητές. Ο διεξάγων την παρούσα έρευνα υπήρξε προπονητής ερευνητής. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής:

Αρχικά ο επικεφαλής του προγράμματος παρουσίασε λεπτομερώς τους κύριους άξονες στους επιλεγμένους υποψήφιους προπονητές – επιμορφωτές απ όλη την Ελλάδα σε μορφή σεμιναρίου διάρκειας 15 ωρών. Στο σεμινάριο αναφέρθηκαν όλα τα δεδομένα που θα έπρεπε οι υλοποιητές του εγχειρήματος να γνωρίζουν έτσι ώστε με την κατάλληλη προετοιμασία να τα μεταδώσουν στους αναπτυξιακούς προπονητές, ώστε με την εφαρμογή τους να δημιουργήσουν το Ενδυναμωτικό κλίμα στην προπόνηση και τον αγώνα, που ήταν και ο κύριος στόχος του προγράμματος.

Η επόμενη φάση περιείχε την απόδοση από τους υποψήφιους - προπονητές ερευνητές ο καθένας χωριστά, των δεδομένων που διδάχθηκαν, στα μέλη της επιστημονικής ομάδος του Παρα. Ο κάθε υποψήφιος λάμβανε ανατροφοδότηση, διορθώσεις και νέες οδηγίες για καλύτερη εμπέδωση των ιδιαίτερα σημαντικών σημείων του προγράμματος.

Στη συνέχεια ο κάθε υποψήφιος προπονητής – επιμορφωτής παρουσίασε τα διδαχθέντα σε φοιτητές του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κάτω πάλι από την επίβλεψη της επιστημονικής ομάδος. Η διάρκεια της παρουσίασης ήταν περίπου 12 ώρες χωρισμένη σε δύο συνεδρίες. Κατόπιν δινόταν πάλι

ανατροφοδότηση από τους υπευθύνους και εφόσον υπήρχε η έγκριση από τον επικεφαλής του προγράμματος οι επιμορφωτές δίδαξαν το ίδιο αντικείμενο αυτή την φορά σε αναπτυξιακούς προπονητές, που δεν θα λάβαιναν όμως μέρος στην έρευνα, έχοντας πάλι ως επιβλέποντες μέλη της επιστημονικής ομάδος του προγράμματος.

Στη συνέχεια και αφού δινόταν πάλι η έγκριση των οργανωτών υπήρχε στο τελικό στάδιο διδασκαλίας και απόδοσης των δεδομένων αυτή την φορά στους αναπτυξιακούς προπονητές, που θα εφαρμόζαν το πρόγραμμα. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης προπονητών διεξήχθη σε 8 πόλεις και συνολικά επιμορφώθηκαν 50 προπονητές. Για την Μαγνησία το σεμινάριο έγινε στο Βόλο σε αίθουσα του Π.Θ. και ήταν διάρκειας δύο ημερών και 15 ωρών. Στις διαλέξεις συμμετείχαν 13 προπονητές από 5 Ακαδημίες Ποδοσφαίρου της περιοχής. Μετά το πέρας των θεωρητικών διαλέξεων και καθ όλη την διάρκεια της εφαρμογής των δεδομένων του προγράμματος από τους προπονητές υπήρχε συχνή επίβλεψη και επικοινωνία μαζί τους παρέχοντας ανατροφοδότηση σε τυχόν δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.

Αξίζει ν' αναφερθεί πως καθ όλη την διαδικασία των σεμιναρίων τόσο των επιστημονικών υπευθύνων όσο και των προπονητών – επιμορφωτών από το αρχικό στάδιο έως την πρακτική εφαρμογή υπήρχε βιντεοσκόπηση όλων των διαλέξεων από ειδική ομάδα του προγράμματος.

Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του προγράμματος, για τους σκοπούς της παρούσας διδακτορικής διατριβής χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία μέτρησης δύο ερωτηματολόγια που παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Συμμετέχοντες: Στην έρευνα συνολικά συμμετείχαν 266 αγόρια και κορίτσια ηλικίας 10 – 14 ετών από 9 ακαδημίες Ποδοσφαίρου της Μαγνησίας.

Διαδικασία: Πριν αρχίσει η προπονητική παρέμβαση, στους μικρούς αθλητές και στους προπονητές δόθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια. Μετά από 4 μήνες κι αφού η παρέμβαση είχε ολοκληρωθεί ξαναδόθηκαν πάλι τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια στους ίδιους αθλητές και προπονητές. Οι νεαροί αθλητές και οι προπονητές συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια κατά την ώρα της προπόνησης. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και δινόταν από τους ερευνητές.

Όργανα Μέτρησης

Κοινωνική Συμπεριφορά: Για την μέτρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των νεαρών αθλητών χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή αυτό-αναφορών της κλίμακας Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγηση της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών (ΠΠΑΚΙ, Magotsiou, et al, 2006). Η κλίμακα αυτή είναι προσαρμογή στα ελληνικά της κλίμακας (Multisource Assessment of Children's Social Competence, MASCS Juntilla, et al, 2006). Η MASCS αξιολογεί 2 παράγοντες θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Συνεργατικές Δεξιότητες, Ενσυναίσθηση) και 2 παράγοντες αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Παρορμητικότητα και Πρόκληση Αναστάτωσης). Οι Juntilla et al. (2006) ανέπτυξαν την κλίμακα αυτή σε τέσσερις διαφορετικές μορφές: για αυτο-αναφορές, για αξιολόγηση από συμμαθητές, από γονείς, και από δασκάλους

Οι Magotsiou, et al (2006) ανέπτυξαν την ελληνική εκδοχή της μορφής αυτο-αναφορών της ΠΠΑΚΙ χρησιμοποιώντας μία διαδικασία επτά σταδίων. Αρχικά έγινε αμφίδρομη μετάφραση των θεμάτων της κλίμακας ανεξάρτητα από δύο δίγλωσσα άτομα. Μετά από επίλυση των μικροδιαφορών που υπήρξαν, αποφασίστηκε ότι ο όρος “οξυθυμία” απέδιδε καλύτερα νοηματικά τις προτάσεις του παράγοντα Παρορμητικότητα. Στη συνέχεια, διαμορφώθηκαν νέες πρόσθετες προτάσεις για κάθε παράγοντα με αποτέλεσμα να υπάρχουν συνολικά 37 προτάσεις οι οποίες θεωρητικά περιέγραφαν τους τέσσερις παράγοντες. Στο επόμενο στάδιο, οι λειτουργικοί ορισμοί

των παραγόντων και οι 37 προτάσεις δόθηκαν σε 10 άτομα τα οποία κατείχαν διδακτορικό τίτλο στην ψυχολογία ή την παιδαγωγική και από τα οποία ζητήθηκε να βαθμολογήσουν τις προτάσεις σχετικά με το πόσο καλά αντιπροσώπευαν κάθε παράγοντα. Με βάση αυτές τις βαθμολογήσεις κρίθηκε ότι τρεις προτάσεις θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύουν δύο παράγοντες και απορρίφθηκαν.

Στη συνέχεια η κλίμακα με τις 34 προτάσεις δόθηκε σε 209 μαθητές και μαθήτριες 6ης τάξης Δημοτικού. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η οποία έδειξε ότι 17 προτάσεις φόρτιζαν στους υποτιθέμενους παράγοντες. Έγιναν μικροδιορθώσεις στη διατύπωση των προτάσεων και προστέθηκαν έξι νέες προτάσεις στις 17 προτάσεις. Η κλίμακα των 23 προτάσεων που προέκυψε δόθηκε σε ένα νέο δείγμα 192 μαθητών και μαθητριών 6ης τάξης Δημοτικού. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έδειξε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων, οι οποίοι εξήγησαν το 63.7% της διακύμανσης ενώ όλες οι προτάσεις φόρτισαν ικανοποιητικά στους σχετικούς παράγοντες.

Στην επόμενη φάση η κλίμακα δόθηκε σε 147 μαθητές και μαθήτριες 6ης Δημοτικού και τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, η οποία έδωσε ικανοποιητικούς δείκτες και έδειξε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων πρώτης τάξης και δύο παραγόντων δεύτερης τάξης (Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά και Αντικοινωνική Συμπεριφορά) των οποίων η συσχέτιση ήταν $-.56$. Τέλος, η εκ νέου χορήγηση της κλίμακας σε μέρος του δείγματος μετά από μία εβδομάδα απέδωσε υψηλούς δείκτες σταθερότητας στο χρόνο (Intraclass Correlation Coefficient για τις Συνεργατικές Δεξιότητες $.89$, για την Ενσυναίσθηση $.90$, για την Οξυθυμία $.94$, και για την Πρόκληση Αναστάτωσης $.89$, $p < .001$ για όλους τους συντελεστές), ενώ η εξέταση των συσχετίσεων των παραγόντων με την Κλίμακα Κοινωνικής Αποδοχής (Crowne & Marlowe, 1960) έδειξε σχεδόν μηδενικές σχέσεις. Τέλος, οι

Goudas, Magotsiou, και Hatzigeorgiadis (2009b) ανέφεραν ικανοποιητικές συσχετίσεις των παραγόντων της κλίμακας με τους παράγοντες της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας Αισθήματα ως προς την Ομαδική Δουλειά (Feelings Towards Group Work. Βλ. Cantwell & Andrews, 2002), πιστοποιώντας την εγκυρότητα της κλίμακας. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να θεωρηθεί ότι η ελληνική εκδοχή της μορφής των αυτο-αναφορών της ΠΠΑΚΙ παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Η ελληνική εκδοχή αποτελείται από 23 προτάσεις, όμως για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα από 16 προτάσεις για πρακτικούς λόγους καθότι οι αθλητές είχαν να συμπληρώσουν πλήθος άλλων ερωτηματολογίων. Η επιλογή των 16 προτάσεων έγινε με βάση τους δείκτες εσωτερικής συνοχής από τα δεδομένα των Magotsiou et al., 2006. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5/βαθμια κλίμακα: 1 (ποτέ) – 5 (πολύ συχνά). Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα Β.

Κλίμα Παρακίνησης: Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης του Κλίματος Ενδυνάμωσης Ομάδας στο Ποδόσφαιρο (Appleton, Ntoumanis, Quested, & Duda, 2011), το οποίο αποτελείται από 34 ερωτήσεις, οι οποίες στο υψηλό επίπεδο φορτίζουν σε δύο παράγοντες, το Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας (Empowering Coaching Climate) και το Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας (Disempowering Coaching Climate). Το Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις, οι οποίες φορτίζουν σε τρεις υπο-κλίμακες: 1) Την Υποστήριξη της Αυτονομίας (Autonomy Support) με πέντε ερωτήσεις του τύπου «Όταν ο προπονητής μου ζητά από τους παίκτες να κάνουν κάτι, προσπαθεί να εξηγήσει γιατί θα ήταν καλό να το κάνουν», 2) Το Κλίμα Παρακίνησης με έμφαση στη Δουλειά (Task Involving Climate) με εννέα ερωτήσεις του τύπου «Ο προπονητής μου βεβαιωνόταν πως οι παίκτες ένιωθαν επιτυχημένοι όταν βελτιώνονταν» και 3) Την Κοινωνική Υποστήριξη (Social

Support) με τρεις ερωτήσεις του τύπου «Ο προπονητής μου εκτιμούσε πραγματικά τους παίκτες σαν ανθρώπους, όχι απλώς σαν ποδοσφαιριστές». Το Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας περιλαμβάνει δεκαεπτά ερωτήσεις, οι οποίες φορτίζουν σε δύο υπό-παράγοντες που είναι: 1) Οι Αντιλαμβανόμενες Συμπεριφορές του Προπονητή για Έλεγχο των παικτών του (Controlling Coach Behaviors) με δέκα ερωτήσεις του τύπου «Ο προπονητής μου αντάμειβε τους παίκτες με βραβεία ή κεράσματα μόνο αν είχαν παίξει καλά» και 2) Το Κλίμα Παρακίνησης με έμφαση στο Εγώ (EgoInvolving Climate) με επτά ερωτήσεις του τύπου «Ο προπονητής αντικαθιστά τους παίκτες όταν κάνουν λάθη». Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βαθμια κλίμακα: 1(Διαφωνώ απόλυτα) – 5 (συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο παράρτημα Β.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά έγινε έλεγχος της παραγοντικής δομής των 2 ερωτηματολογίων με τη χρήση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Στους παράγοντες που προέκυψαν, εξετάστηκε η εσωτερική συνοχή με τον δείκτη alpha του Cronbach.

Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγηση της Κοινωνικής Ικανότητας

Για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή της κλίμακας αυτό-αναφοράς από την «Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγηση της Κοινωνικής Ικανότητας» (Γούδας, Μαγκώτσιου & Χατζηγεωργιάδης, 2007), η οποία είναι προσαρμογή στα Ελληνικά της κλίμακας Multisource Assessment of Childrens' Social Competence, Junttila, et al., 2006) πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη χρήση του προγράμματος EQS (Bentler, 2006).

Χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες προσαρμογή: α) χ^2 , β) the Nonnormed Fit Index (NNFI), γ) the Comparative Fit Index (CFI), and δ) the Root

Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Επίσης, υπολογίστηκε το 90% διάστημα εμπιστοσύνης για τον δείκτη RMSEA. Μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης εξετάστηκε η προσαρμογή του μοντέλου που προβλέπει την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων παρουσίασε ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: $\chi^2(98) = 183.22$, $NNFI = .940$, $CFI = .951$, $RMSEA = .060$, $RMSEA\ 90\% CI = .046 - .073$. Οι τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου είναι οι εξής: 1) Συνεργατικότητα, 2) Ενσυναίσθηση, 3) Οξυθυμία, 4) Πρόκληση Αναστάτωσης. Οι φορτίσεις των 16 θεμάτων του ερωτηματολογίου στον αντίστοιχο παράγοντα και οι συνδιακυμάνσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.1.1.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, διατηρήθηκαν και οι 16 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η εξέταση της εσωτερικής συνοχής των 4 παραγόντων που προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με το δείκτη alpha του Cronbach, έδωσε ικανοποιητικά αποτελέσματα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.1.3.

Πίνακας 3.1.1.: Φορτίσεις των θεμάτων και συνδιακυμάνσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου

Θέμα	Παράγοντας			
	Συνεργατικότητα	Ενσυναίσθηση	Οξυθυμία	Πρόκληση Αναστάτωσης
1	.56			
2		.72		
3			.73	
4				.59
5	.61			
6		.61		
7			.76	
8				.78
9	.40			
10		.76		
11			.85	
12				.89
13	.79			
14		.72		
15			.79	
16				.88
Συνδιακυμάνσεις				
Συνεργατικότητα	-			
Ενσυναίσθηση	.17*	-		
Οξυθυμία	-.08*	-.01	-	
Πρόκληση Αναστάτωσης	-.12*	-.03	.39*	-

Σημείωση: *σημαντική συνδιακύμανση σε επίπεδο .05

Κλίμα Ενδυνάμωσης της ομάδας στο ποδόσφαιρο

Για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή της κλίμακας αυτό-αναφοράς από την «Κλίμα Ενδυνάμωσης Ομάδας στο Ποδόσφαιρο» (Appleton, et al, 2011) πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος AMOS version 20.0 (Arbuckle, 2011).

Χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες προσαρμογή: α) χ^2 , β) ο δείκτης Tucker-Lewis Index (TLI), γ) ο δείκτης Comparative Fit Index (CFI), and δ) ο δείκτης Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Επίσης, υπολογίστηκε το 90% διάστημα εμπιστοσύνης για τον δείκτη RMSEA.

Μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης εξετάστηκε η προσαρμογή ενός ιεραρχικού μοντέλου που προβλέπει την ύπαρξη πέντε παραγόντων σε πρώτο

επίπεδο (Υποστήριξη Αυτονομίας, Κλίμα Παρακίνησης με Έμφαση στη Δουλειά, Κοινωνική Υποστήριξη, Αντιλαμβανόμενες Συμπεριφορές του Προπονητή για Έλεγχο των παικτών του και Κλίμα Παρακίνησης με Έμφαση στο Εγώ) και δύο παραγόντων σε δεύτερο επίπεδο (Ενδυναμωτικό και Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας) στο ερωτηματολόγιο Κλίμα Ενδυνάμωσης Ομάδας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρώτο ιεραρχικό μοντέλο των δύο παραγόντων σε δεύτερο επίπεδο και των πέντε παραγόντων σε πρώτο επίπεδο με τα 34 θέματα δεν παρουσίασε ικανοποιητική προσαρμογή με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: $\chi^2(521) = 746.0$, TLI = .769, CFI = .785, RMSEA = .049, RMSEA 90% CI = .041 -.057. Μετά την αφαίρεση 9 ερωτήσεων, το δεύτερο ιεραρχικό μοντέλο των δύο παραγόντων σε δεύτερο επίπεδο και των πέντε παραγόντων σε πρώτο επίπεδο με τα 25 θέματα παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: $\chi^2(262) = 316.7$, TLI = .908, CFI = .920, RMSEA = .034, RMSEA 90% CI = .017 -.047. Οι παράγοντες του πρώτου επιπέδου Υποστήριξη Αυτονομίας (4 ερωτήσεις), Κλίμα Παρακίνησης με Έμφαση στη Δουλειά (8 ερωτήσεις) και Κοινωνική υποστήριξη (3 ερωτήσεις) φόρτιζαν στον παράγοντα Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας, ενώ οι παράγοντες του πρώτου επιπέδου Αντιλαμβανόμενες Συμπεριφορές του Προπονητή για Έλεγχο των παικτών του (5 ερωτήσεις) και Κλίμα Παρακίνησης με Έμφαση στο Εγώ (5 ερωτήσεις) φόρτιζαν στον παράγοντα Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας. Οι φορτίσεις των 25 θεμάτων του ερωτηματολογίου στον αντίστοιχο παράγοντα και η συνδιακύμανση μεταξύ των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.1.2.

Πίνακας 3.1.2.: Φορτίσεις θεμάτων και συνδιακύμανση μεταξύ των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου Κλίμα Ενδυνάμωσης Ομάδας

Θέματα	Παράγοντες				
	Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας			Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας	
	Υποστήριξη Αυτονομίας	Έμφαση στη Δουλειά	Κοινωνική Υποστήριξη	Συμπεριφορές για Έλεγχο	Έμφαση στο Εγώ
1		.34			
2				.34	
3	.20				
4		.53			
5					.44
6	.43				
7				.41	
8			.41		
9					.64
11		.46			
14			.44		
17				.57	
18		.31			
19					.59
22	.44				
23		.31			
24				.54	
25					.55
26				.51	
27			.40		
28		.44			
30		.54			
32	.40				
33					.48
34		.35			
Συνδιακύμανση					
Ενδυναμωτικό		-			
Αποδυναμωτικό		-.13*		-	

* $p < .01$

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, διατηρήθηκαν 25 θέματα, τα οποία δημιουργούν δύο παράγοντες: Κλίμα Ενδυνάμωσης και Κλίμα Αποδυνάμωσης. Η εξέταση της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.1.3.

Πίνακας 3.1.3.: Εσωτερική Συνοχή των Παραγόντων της Κοινωνικής Συμπεριφοράς και του Κλίματος Παρακίνησης

Παράγοντας	Αριθμός Θεμάτων	Πριν την Παρέμβαση	Μετά την Παρέμβαση
Συνεργατικότητα	4	.70	.80
Ενσυναίσθηση	4	.76	.81
Οξύθυμία	4	.85	.86
Πρόκληση Αναστάτωσης	4	.83	.78
Κλίμα Ενδυνάμωσης	15	.76	.82
Κλίμα Αποδυνάμωσης	10	.75	.75

Περιγραφικά Στατιστικά

Ο πίνακας 3.1.4. παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά για τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου “Κοινωνικών Δεξιοτήτων” και τους 2 παράγοντες του ερωτηματολογίου “Κλίματος Παρακίνησης”, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 3.1.4.: Περιγραφικά στατιστικά

Μεταβλητές	Πριν την παρέμβαση						Μετά την παρέμβαση					
	Πειραματική			Ελέγχου			Πειραματική			Ελέγχου		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Συνεργατικότητα	212	4.25	.65	43	4.5	.43	101	4.2	.68	30	4.5	.45
Ενσυναίσθηση	223	3.9	.95	43	4.0	.74	101	3.8	.80	30	4.2	.56
Οξυθυμία	222	1.9	.95	43	1.8	.77	101	1.8	.90	30	1.7	.52
Πρόκληση Αναστάτωσης	222	1.7	.93	43	1.4	.46	101	1.5	.70	30	1.4	.43
Ενδυναμωτικό Κλίμα	179	4.1	.46	38	4.1	.38	39	4.1	.40	0	-	-
Αποδυναμωτικό Κλίμα	196	2.1	.61	37	2.3	.61	94	1.9	.52	25	2.3	.60

Σχέσεις μεταξύ Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Κλίματος Παρακίνησης

Ο πίνακας 3.1.5. παρουσιάζει συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς και των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης πριν και μετά την παρέμβαση αντίστοιχα.

Πίνακας 3.1.5.: Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων

Μεταβλητές	Συσχετίσεις πριν την παρέμβαση			
	Συνεργατικότητα	Ενσυναίσθηση	Οξυθυμία	Πρόκληση Αναστάτωσης
Ενδυναμωτικό Κλίμα	.32**	.30**	-.20**	-.30**
Αποδυναμωτικό Κλίμα	-.15*	-.09	.41**	.35**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Μεταβλητές	Συσχετίσεις μετά την παρέμβαση			
	Συνεργατικότητα	Ενσυναίσθηση	Οξυθυμία	Πρόκληση Αναστάτωσης
Ενδυναμωτικό Κλίμα	.47**	.57**	-.17	-.24
Αποδυναμωτικό Κλίμα	-.30**	-.24*	.20*	.31**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, το Κλίμα Ενδυνάμωσης σχετίζεται θετικά με τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και αρνητικά με τις αρνητικές, ενώ το αντίστροφο παρατηρείται για το Κλίμα Αποδυνάμωσης.

Πολυμεταβλητή Σχέση μεταξύ Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Κλίματος Παρακίνησης

Για την εξέταση της πολυμεταβλητής σχέσης μεταξύ των 2 διαστάσεων του ερωτηματολογίου του κλίματος παρακίνησης και των 4 διαστάσεων του ερωτηματολογίου της κοινωνικής συμπεριφοράς έγινε ανάλυση κανονικής συσχέτισης (canonical correlation). Η μία ομάδα μεταβλητών ήταν οι 2 διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης (Κλίμα Ενδυνάμωσης και Κλίμα Αποδυνάμωσης) πριν την παρέμβαση και η 2^η ομάδα μεταβλητών ήταν οι 4 διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς (Συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση, οξυθυμία και πρόκληση αναστάτωσης) πριν την παρέμβαση.

Η ανάλυση έδειξε την ύπαρξη 2 στατιστικά σημαντικών κανονικών ριζών (canonical correlates roots). Η 1^η ρίζα (eigenvalue .26, Wilk's $\lambda = .74$, $F_{8, 372} = 7.61$, $p < .001$) εξήγησε το 77.58% της διακύμανσης. Η 2^η ρίζα (eigenvalue .07, Wilk's $\lambda = .93$, $F_{3, 187} = 4.67$, $p < .05$) εξήγησε το 22.4% της διακύμανσης.

Ο πίνακας 3.1.6. παρουσιάζει συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και της κανονικής ρίζας (αριστερή στήλη) και τυπικές φορτίσεις των μεταβλητών στην κανονική ρίζα, (δεξιά στήλη).

Πίνακας 3.1.6.: Ανάλυση κανονικής συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης και των διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς

<u>Κλίμα Παρακίνησης</u>	<u>1^H Κανονική ρίζα</u>		<u>2^H Κανονική ρίζα</u>	
	<u>Συσχέτιση</u>	<u>Συντελεστής</u>	<u>Συσχέτιση</u>	<u>Συντελεστής</u>
Ενδυναμωτικό Κλίμα	-.63	-.31	.78	1.02
Αποδυναμωτικό Κλίμα	.95	.84	.29	.67
<u>Κοινωνική Συμπεριφορά</u>				
Συνεργατικότητα	-.51	-.27	.61	.35
Ενσυναίσθηση	-.28	-.10	.80	.63
Οξυθυμία	.86	.55	.43	.71
Πρόκληση Αναστάτωσης	.85	.41	.01	-.31

Όπως φαίνεται από τις συσχετίσεις των μεταβλητών με την πρώτη κανονική ρίζα, υψηλές τιμές στο Κλίμα Ενδυνάμωσης σχετίζονται με υψηλές τιμές στην Συνεργατικότητα και στη Ενσυναίσθηση. Παράλληλα υψηλές τιμές στο Κλίμα Αποδυνάμωσης σχετίζονται με υψηλές τιμές στην Οξυθυμία και Πρόκληση Αναστάτωσης.

Σχετικά με την δεύτερη κανονική ρίζα, υψηλές τιμές στο Κλίμα Ενδυνάμωσης σχετίζονται με υψηλές τιμές στη Συνεργατικότητα και στην Ενσυναίσθηση, ενώ μικρές θετικές συσχετίσεις υπάρχουν για το Κλίμα Αποδυνάμωσης και την Οξυθυμία.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι ένα κλίμα Ενδυνάμωσης που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση, την αυτονομία και την κοινωνική υποστήριξη σχετίζεται θετικά με τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Συνεργατικότητα, Ενσυναίσθηση). Αντίθετα, φαίνεται ότι ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στον Έλεγχο και στο Εγώ (στο ξεπέραςμα δηλαδή των άλλων, στη σύγκριση με τους άλλους) σχετίζεται θετικά με τις αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές (Οξυθυμία και Πρόκληση Αναστάτωσης).

Επίδραση του προγράμματος στην Κοινωνική Συμπεριφορά

Για την εξέταση της επίδρασης του προγράμματος στην κοινωνική συμπεριφορά των αθλητών χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Πολλαπλής Διακύμανσης με

επαναλαμβανόμενες μετρήσεις: 2 (μέτρηση: πριν & μετά) X 2 (ομάδα: Πειραματική & Ελέγχου). Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν τα σκορ στις 4 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου κοινωνικής συμπεριφοράς (Συνεργατικότητα, Ενσυναίσθηση, Οξυθυμία και Πρόκληση Αναστάτωσης). Ο παράγοντας μέτρηση είχε δύο επίπεδα: πριν και μετά την παρέμβαση και η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ομάδα (πειραματική και ελέγχου).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της Ομάδας (πειραματική & ελέγχου) και του παράγοντα Μέτρηση (πριν – μετά), Wilks' $\lambda = .93$, $F_{(4, 126)} = 2.46$, $p > .01$.

Εξετάστηκε επίσης αν το παρεμβατικό πρόγραμμα είχε επίπτωση στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης από τους νεαρούς αθλητές. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Πολλαπλής Διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις: 2 (μέτρηση: πριν & μετά) και εξαρτημένες μεταβλητές το Κλίμα Ενδυνάμωσης και το Κλίμα Αποδυνάμωσης, στην πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση δεν άλλαξε το κλίμα παρακίνησης (Wilks' $\lambda = .975$, $F_{2, 24} = .30$, $p > .01$).

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι το Κλίμα Παρακίνησης που δημιουργείται στην ομάδα συνδέεται με την συμπεριφορά των νεαρών αθλητών και ειδικότερα όταν προωθείται ο αυτό-καθορισμός και η έμφαση στην προσωπική βελτίωση τότε είναι πιθανότερο να υπάρχουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές.

2^η ΕΡΕΥΝΑ

Εξέταση της σχέσης της κοινωνικής συμπεριφοράς με το κλίμα παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή

ΜΕΘΟΔΟΣ

Οι συμμετέχοντες στη δεύτερη έρευνα ήταν 143 μαθητές της έκτης τάξης 10 δημοτικών σχολείων από την περιοχή της Μαγνησίας. Η έρευνα έγινε με την άδεια των Διευθυντών των σχολείων και των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας τους τα οποία τους χορήγησαν οι ερευνητές στην ώρα της γυμναστικής. Αφού τους εξηγήθηκε λεπτομερώς η διαδικασία, διευκρινίστηκαν τυχόν απορίες που είχαν και τους ανακοινώθηκε ότι τα ερωτηματολόγια θα είναι ανώνυμα. Κατόπιν τα ερωτηματολόγια συνελέγησαν και οι ερευνητές προχώρησαν στις αναλύσεις των δεδομένων.

Όργανα Μέτρησης

Κοινωνική Συμπεριφορά: Για την μέτρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των νεαρών αθλητών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών (ΠΠΑΚΙ, Magotsiou et al., 2006). Όπως και στην πρώτη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μορφή των αυτοαναφορών με 16 ερωτήσεις 4 ανά παράγοντα. Οι ερωτήσεις ήταν ελαφρά τροποποιημένες για να αντικατοπτρίζουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βαθμια κλίμακα: 1(ποτέ) – 5 (πολύ συχνά). Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα Γ.

Κλίμα Παρακίνησης: Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης του Κλίματος Ενδυνάμωσης Ομάδας στο Ποδόσφαιρο (Appleton et al., 2011), που είχε

χρησιμοποιηθεί στην πρώτη έρευνα. Οι ερωτήσεις τροποποιήθηκαν κατάλληλα για να αντικατοπτρίζουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Με βάση τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης της πρώτης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 25 ερωτήσεις: 15 για το κλίμα Ενδυνάμωσης και 10 για το κλίμα Αποδυνάμωσης. Ωστόσο, έγινε εκ νέου επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5/βαθμια κλίμακα:1 (Διαφωνώ απόλυτα) – 5 (συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα Γ.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κοινωνική Συμπεριφορά

Για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή της κλίμακας αυτό-αναφοράς από την «Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγηση της Κοινωνικής Συμπεριφοράς» (Γούδας, κ.α., 2007), πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη χρήση του προγράμματος EQS (Bentler, 2006). Χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες προσαρμογή: α) χ^2 , β) the Nonnormed Fit Index (NNFI), γ) the Comparative Fit Index (CFI), and δ) the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Επίσης, υπολογίστηκε το 90% διάστημα εμπιστοσύνης για τον δείκτη RMSEA. Μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης εξετάστηκε η προσαρμογή του μοντέλου που προβλέπει την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων παρουσίασε ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα: $\chi^2(98) = 163.54$, $NNFI = .911$, $CFI = .927$, $RMSEA = .069$, $RMSEA\ 90\% CI = .050 - .087$. Οι τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου είναι οι εξής: 1) Κοινωνικές Δεξιότητες, 2) Ενσυναίσθηση, 3) Οξύθυμία, 4) Πρόκληση Αναστάτωσης. Οι φορτίσεις των 16 θεμάτων του ερωτηματολογίου στον αντίστοιχο παράγοντα και

οι συνδιακυμάνσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.2.7.

Πίνακας 3.2.7.: Φορτίσεις των θεμάτων και συνδιακυμάνσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου

Θέμα	Παράγοντας			
	Κοινωνικές Δεξιότητες	Ενσυναίσθηση	Οξυθυμία	Πρόκληση Αναστάτωσης
1	.43			
2		.71		
3			.64	
4				.61
5	.60			
6		.74		
7			.60	
8				.80
9	.53			
10		.75		
11			.74	
12				.81
13	.77			
14		.76		
15			.76	
16				.77
Συνδιακυμάνσεις				
Κοινωνικές Δεξιότητες	-			
Ενσυναίσθηση	.21*	-		
Οξυθυμία	-.06*	-.02	-	
Πρόκληση Αναστάτωσης	-.09*	-.02	.44*	-

*σημαντική συνδιακύμανση σε επίπεδο .05

Κλίμα Παρακίνησης

Για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου «Ενδυναμωτικό-Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ)» (Appleton, et al, 2011) πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος AMOS version 20.0 (Arbuckle 2011). Χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες προσαρμογή: α) χ^2 , β) ο δείκτης Tucker-Lewis Index (TLI), γ) ο δείκτης Comparative Fit Index (CFI), and δ) ο δείκτης Root

Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Επίσης, υπολογίστηκε το 90% διάστημα εμπιστοσύνης για τον δείκτη RMSEA.

Μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης εξετάστηκε η προσαρμογή ενός ιεραρχικού μοντέλου που προβλέπει την ύπαρξη δύο παραγόντων (Ενδυναμωτικό και Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο μάθημα της ΦΑ) στο ερωτηματολόγιο «Ενδυναμωτικό-Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο μάθημα της ΦΑ». Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρώτο ιεραρχικό μοντέλο των δύο παραγόντων με τα 25 θέματα δεν παρουσίασε ικανοποιητική προσαρμογή με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: $\chi^2(274) = 484.44$, TLI = .829, CFI = .843, RMSEA = .074, RMSEA 90% CI = .063 -.084. Μετά την αφαίρεση 3 ερωτήσεων, το δεύτερο ιεραρχικό μοντέλο των δύο παραγόντων με τα 22 θέματα παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: $\chi^2(206) = 294.43$, TLI = .911, CFI = .921, RMSEA = .055, RMSEA 90% CI = .040 -.069. Από τις συνολικά 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι 14 φόρτιζαν στον παράγοντα «Ενδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο μάθημα της ΦΑ», ενώ οι υπόλοιπες 8 φόρτιζαν στον παράγοντα «Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο μάθημα της ΦΑ». Οι φορτίσεις των 22 θεμάτων του ερωτηματολογίου στον αντίστοιχο παράγοντα και η συνδιακύμανση μεταξύ των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.2.8.

Πίνακας 3.2.8.: Φορτίσεις θεμάτων και συνδιακύμανση μεταξύ των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου Ενδυναμωτικό-Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο μάθημα της ΦΑ

Θέματα	Παράγοντες	
	Ενδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στη ΦΑ	Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στη ΦΑ
2		.437
3	.438	
4	.516	
5		.330
6	.621	
8	.655	
10	.739	
11	.701	
12		.592
13	.744	
14		.618
15	.750	
16	.741	
17		.612
18		.375
19		.502
20	.691	
21	.691	
22	.675	
23	.396	
24		.602
25	.769	
Συνδιακύμανση		
Ενδυναμωτικό	-	
Αποδυναμωτικό	-.407***	-

*** $p < .001$

Εξέταση της εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων

Ο πίνακας 3.2.9. παρουσιάζει τον δείκτη α του Cronbach για την εξέταση της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων.

Πίνακας 3.2.9.: Δείκτες εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων

Υποκλίμακα	Cronbach'α	Αριθμός θεμάτων
Συνεργατικότητα	.68	4
Ενσυναίσθηση	.83	4
Οξυθυμία	.78	4
Πρόκληση Αναστάτωσης	.83	4
Κλίμα Ενδυνάμωσης	.91	14
Κλίμα Αποδυνάμωσης	.72	8

Περιγραφικά στατιστικά

Ο πίνακας 3.2.10. παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά για τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου "Κοινωνικών Δεξιοτήτων" και τους 2 παράγοντες του ερωτηματολογίου "Κλίματος Παρακίνησης".

Πίνακας 3.2.10.: Περιγραφικά στατιστικά

Μεταβλητές	N	M	SD
Συνεργατικότητα	143	4.16	.76
Ενσυναίσθηση	143	3.9	.89
Οξυθυμία	143	1.9	.84
Πρόκληση Αναστάτωσης	143	1.65	.90
Κλίμα Ενδυνάμωσης	143	3.55	.91
Κλίμα Αποδυνάμωσης	143	2.5	.81

Σχέσεις μεταξύ κοινωνικής συμπεριφοράς και κλίματος παρακίνησης

Ο πίνακας 3.2.11. παρουσιάζει συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς και του κλίματος παρακίνησης.

Πίνακας 3.2.11.: Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων

Μεταβλητές	Συνεργατικότητα	Ενσυναίσθηση	Οξυθυμία	Προκ. Αναστάτωσης
Ενδυναμωτικό κλίμα	.33**	.39**	-.15	-.076
Αποδυναμωτικό κλίμα	-.18*	-.067	.42**	.44**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, το Κλίμα Ενδυνάμωσης σχετίζεται θετικά με τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και αρνητικά με τις αρνητικές, ενώ το αντίστροφο παρατηρείται για το Κλίμα Αποδυνάμωσης.

Πολυμεταβλητή Σχέση μεταξύ Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Κλίματος Παρακίνησης

Για την εξέταση της πολυμεταβλητής σχέσης μεταξύ των 2 διαστάσεων του ερωτηματολογίου του κλίματος παρακίνησης και των 4 διαστάσεων του ερωτηματολογίου της κοινωνικής συμπεριφοράς έγινε ανάλυση κανονικής συσχέτισης (canonical correlation). Η μία ομάδα μεταβλητών ήταν οι 2 διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης (Κλίμα Ενδυνάμωσης και Κλίμα Αποδυνάμωσης) πριν την παρέμβαση και η 2^η ομάδα μεταβλητών ήταν οι 4 διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς (Συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση, οξυθυμία και πρόκληση αναστάτωσης) πριν την παρέμβαση.

Η ανάλυση έδειξε την ύπαρξη 2 στατιστικά σημαντικών ριζών (canonical correlation roots). Η 1^η ρίζα (eigenvalue .31, Wilk's $\lambda = .63$, $F_{8, 274} = 8.95$, $p < .001$) εξήγησε το 59.42% της διακύμανσης. Η 2^η ρίζα (eigenvalue .21, Wilk's $\lambda = .82$, $F_{3, 138} = 9.8$, $p < .001$) εξήγησε το 40.57% της διακύμανσης. Ο πίνακας 3.2.12. παρουσιάζει συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και της κανονικής ρίζας (αριστερή στήλη) και τυπικές φορτίσεις των μεταβλητών στην κανονική ρίζα, (δεξιά στήλη).

Πίνακας 3.2.12.: Ανάλυση κανονικής συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης και των διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς

<u>Κλίμα Παρακίνησης</u>	<u>1^H Κανονική ρίζα</u>		<u>2^H Κανονική ρίζα</u>	
	<u>Συσχέτιση</u>	<u>Συντελεστής</u>	<u>Συσχέτιση</u>	<u>Συντελεστής</u>
Ενδυναμωτικό Κλίμα	.15	.56	.99	.92
Αποδυναμωτικό Κλίμα	.85	1.07	-.52	-.16
<u>Κοινωνική Συμπεριφορά</u>				
Συνεργατικότητα	-.008	-.03	.79	.37
Ενσυναίσθηση	.3	.47	.89	.60
Οξυθυμία	.73	.29	-.50	-.40
Πρόκληση Αναστάτωσης	.88	.72	-.34	.13

Σχετικά με την 1^η κανονική ρίζα, υψηλές τιμές στο Κλίμα Αποδυνάμωσης, σχετίζονται με υψηλές τιμές στην Οξυθυμία και με υψηλές τιμές στην Πρόκληση Αναστάτωσης. Σχετικά με την δεύτερη κανονική ρίζα υψηλές τιμές στο Κλίμα Ενδυνάμωσης σχετίζονται με υψηλές τιμές στην Συνεργατικότητα και την Ενσυναίσθηση και με αρνητικά υψηλές τιμές με την οξυθυμία. Συνολικά τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια με αυτά της πρώτης έρευνας.

Με βάση τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται και σε αυτή την έρευνα ότι το Κλίμα Ενδυνάμωσης που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση, την αυτονομία και την κοινωνική υποστήριξη σχετίζεται θετικά με τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Συνεργατικότητα, Ενσυναίσθηση), ενώ αντίθετα, το κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στον Έλεγχο και στο Εγώ (στη σύγκριση με τους άλλους) σχετίζεται θετικά με τις αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές (Οξυθυμία και Πρόκληση Αναστάτωσης).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο παιδικός αθλητισμός και η φυσική αγωγή μπορούν να επιφέρουν σημαντικά οφέλη στη υγεία και στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσω του αθλητισμού τα παιδιά μπορούν να υιοθετήσουν μία θετική στάση για την άσκηση καθώς και να αναπτύξουν μια σειρά από προσωπικές δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες στη ζωή τους. Όμως τόσο η ανάπτυξη θετικών στάσεων προς την άσκηση, όσο και η κατάκτηση προσωπικών δεξιοτήτων δεν γίνεται αυτόματα με τη συμμετοχή στον αθλητισμό. Στην πραγματικότητα, πολλές φορές οι εμπειρίες των παιδιών από τη συμμετοχή τους σε αθλήματα δεν είναι καλές και τα αποτελέσματα είναι αντίθετα από τα αναμενόμενα. Έτσι τα αθλητικά προγράμματα και τα προγράμματα φυσικής αγωγής πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένα έτσι ώστε να προσφέρουν θετικές εμπειρίες στα παιδιά που συμμετέχουν και να καλλιεργήσουν χρήσιμες δεξιότητες.

Η ψυχολογική έρευνα σε αυτό το πεδίο εξετάζει παράγοντες οι οποίοι μπορούν συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση των ωφελειών από τη συμμετοχή των παιδιών καθώς και στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα ευνοεί την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ένας καθοριστικός παράγοντας που εξετάζεται είναι η παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή. Η μεγιστοποίηση της παρακίνησης όλων των παιδιών έχει πολλαπλά οφέλη γιατί καθορίζει τον χρόνο που θα παραμείνουν τα παιδιά στον αθλητισμό καθώς και την προσπάθεια που θα καταβάλλουν. Σε ότι αφορά τις δεξιότητες που καλλιεργούνται με τον αθλητισμό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις κοινωνικές δεξιότητες και στην κοινωνική συμπεριφορά. Θεωρείται ότι η αλληλεπίδραση με συνομήλικους στο αθλητικό πλαίσιο με τους κανόνες και τη δυναμική του μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Smith & D' Arripe – Longueville, 2014).

Η παρούσα διατριβή εξέτασε τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών: των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή στα αθλήματα και της κοινωνικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν κατά τη συμμετοχή τους. Σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλουν στην παρακίνηση των παιδιών η παρούσα έρευνα εστίασε στο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή. Η θεωρητική βάση για την εξέταση του κλίματος παρακίνησης ήταν η θεωρία των στόχων επίτευξης (Achievement Goal Theory, Nicholls, 1989) και η θεωρία του αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 2000). Σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά, χρησιμοποιήθηκε η εννοιολογική βάση των Merrell και Gimpell (1998).

Η εξέταση της σχέσης μεταξύ παραγόντων που καθορίζουν την παρακίνηση των παιδιών και της κοινωνικής συμπεριφοράς τους στο πλαίσιο του αθλητισμού προσφέρει την ευκαιρία για εμβάθυνση στο πλέγμα των σχέσεων που επιδρούν στη συμμετοχή των παιδιών. Επιπλέον προσφέρει τη βάση για το σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη μεγιστοποίηση των ωφελειών από τον αθλητισμό. Έτσι η αναγνώριση παραγόντων παρακίνησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών μπορεί να υποδείξει τα θέματα στα οποία μπορεί να βασιστεί μία σχετικά παρέμβαση.

Η παρούσα διατριβή εξέτασε το παραπάνω θέμα με δύο έρευνες. Η πρώτη έγινε στο πλαίσιο του παιδικού αθλητισμού και η δεύτερη στο πλαίσιο της σχολικής φυσικής αγωγής. Η φυσική αγωγή και ο παιδικός αθλητισμός είναι δύο διακριτές περιοχές. Στη φυσική αγωγή εμπλέκεται το σύνολο των παιδιών και συντελείται εκμάθηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων πολλών αθλημάτων, ενώ στον παιδικό αθλητισμό η συμμετοχή εστιάζεται σε ένα άθλημα και θεωρητικά τα παιδιά είναι περισσότερο παρακινημένα καθώς η συμμετοχή είναι εθελοντική. Η εξέταση της

σχέσης μεταξύ του κλίματος παρακίνησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς σε δύο διαφορετικά πλαίσια ενισχύει την οικολογική εγκυρότητα των ευρημάτων. Η πρώτη έρευνα έγινε στο πλαίσιο μιας παρέμβασης, η οποία στόχευε στην αλλαγή του κλίματος παρακίνησης σε ακαδημίες ποδοσφαίρου. Παράλληλα με την εξέταση του κλίματος παρακίνησης πριν και μετά την παρέμβαση, έγινε και εξέταση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση. Η δεύτερη έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ του κλίματος παρακίνησης που δημιουργεί ο καθηγητής φυσικής αγωγής και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Παρακάτω συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας. Αρχικά συζητούνται τα αποτελέσματα της προσαρμογής των δύο οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα από τις δύο έρευνες ενώ ακολούθως συζητούνται η ερευνητική και πρακτική σημασία των ερευνών καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Προσαρμογή των οργάνων μέτρησης

Κλίμακα Αυτό – αναφορών της Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών. Οι επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις και στις δύο έρευνες της διατριβής, έδειξαν ίδια δομή της κλίμακας, δηλαδή την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων πρώτης τάξης: Συνεργατικότητα, Εμπάθεια, Οξυθυμία και Πρόκληση Αναστάτωσης. Οι ίδιοι ακριβώς παράγοντες είχαν επιβεβαιωθεί και σε προηγούμενες έρευνες οι οποίες είχαν χρησιμοποιήσει την κλίμακα αυτή (Magotsiou et al., 2006; Γούδας κ.α., 2009) Η επιβεβαίωση της ίδιας παραγοντικής δομής της κλίμακας στις δύο έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα – παιδικός αθλητισμός και σχολική φυσική αγωγή – ενισχύει την οικολογική

εγκυρότητα της κλίμακας. Επιπλέον επιτρέπει για την άμεση σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών.

Παρότι στις δύο έρευνες, για πρακτικούς λόγους, χρησιμοποιήθηκε η μορφή των αυτό-αναφορών (self-reports) και όχι η μορφή των αναφορών από συνομήλικους (peer –reports) τα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα για τρεις λόγους. Πρώτον, οι Magotsiou et al., (2006) έδειξαν ότι η μορφή των αυτό-αναφορών έχει μη σημαντικές συσχετίσεις με μία κλίμακα κοινωνικής αποδοχής δηλαδή τα παιδιά δεν απαντούν με τρόπο κοινωνικά επιθυμητό όταν συμπληρώνουν την κλίμακα αυτή. Δεύτερον, οι Γούδας κ.α., (2009) έδειξαν ότι η μορφή των αυτό-αναφορών και η μορφή των αναφορών από συνομηλίκους έχουν την ίδια ακριβώς παραγοντική δομή. Τρίτον, οι Goudas, Magotsiou και Hatzigeorgiadis (2009a), έδειξαν ότι οι μορφή των αυτό-αναφορών και η μορφή των αναφορών από συνομηλίκους σχετίζονται στατιστικά σημαντικά. Πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι, για πρακτικούς λόγους, στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιήθηκε μια συντομευμένη εκδοχή της κλίμακας. Συγκεκριμένα, ενώ προηγούμενες εκδοχές της κλίμακας (Magotsiou et al., είχαν 23 θέματα (items) στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιήθηκαν 16 θέματα (items). Η επιλογή των θεμάτων έγινε με βάση τα δεδομένα των Magotsiou et al., (2006) και με κριτήριο το δείκτη item – total correlation από τους δείκτες εσωτερικής συνοχής. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης και εσωτερικής συνοχής της παρούσας διατριβής, δείχνουν ότι η συντομευμένη μορφή μπορεί να αντικαταστήσει την αρχική εκδοχή των 23 θεμάτων.

Για τους παραπάνω λόγους τα ευρήματα των δύο ερευνών της παρούσας διατριβής μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα σε ότι αφορά στην αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Επιπλέον, τα ευρήματα αυτά ενισχύουν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της μορφής των αυτό – αναφορών της Κλίμακας

Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγηση της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών. Η κλίμακα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για την εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφορά των παιδιών σε περιβάλλον σχολείου ή αθλητισμού όσο και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων που στοχεύουν στην βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Σε μία σχετική έρευνα οι Goudas και Magotsiou (2009) έδειξαν, με τη χρήση και της κλίμακας αυτής ότι ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής διαμορφωμένο με βάση τις αρχές της συνεργατικής μάθησης, συνέβαλε στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών. Τέλος, η κλίμακα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξέταση της συγκλίνουσας εγκυρότητας άλλων σχετικών κλιμάκων. Για παράδειγμα, οι Goudas, et al, (2009b) με τη χρήση και της κλίμακας αυτής επιβεβαίωσαν τη συγκλίνουσα εγκυρότητα της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας «Feelings Toward Group Work Questionnaire» (Cantwell & Andrews, 2002).

Ερωτηματολόγιο Ενδυναμωτικού-Αποδυναμωτικού Κλίματος στο Παιδικό Ποδόσφαιρο και στη φυσική αγωγή. Στην έρευνα που διεξήχθη στο παιδικό ποδόσφαιρο, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Ενδυναμωτικό - Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο παιδικό ποδόσφαιρο (Appleton et al., 2011) έδειξε ότι η κλίμακα αποτελείται από πέντε παράγοντες σε πρώτο επίπεδο, εκ των οποίων οι τρεις φόρτιζαν σε ανώτερο επίπεδο στον παράγοντα Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας (Υποστήριξη Αυτονομίας, Κλίμα Παρακίνησης με Έμφαση στη Δουλειά, Κοινωνική Υποστήριξη) και οι άλλοι δύο φόρτιζαν στον παράγοντα Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας (Αντιλαμβανόμενες Συμπεριφορές του Προπονητή για Έλεγχο των παικτών του, Κλίμα Παρακίνησης με Έμφαση στο Εγώ). Από τις συνολικά 34 ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, αποδεκτή προσαρμογή στο μοντέλο έδειξαν μόνο 25 ερωτήσεις, Ο συντελεστής αξιοπιστίας α

του Cronbach έδειξε αποδεκτές τιμές τόσο για την κλίμακα Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας ($\alpha = .76$), όσο και για την κλίμακα Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας ($\alpha = .76$).

Στην έρευνα που διεξήχθη στη σχολική φυσική αγωγή, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Ενδυναμωτικό - Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Appleton et al., 2011) έδειξε ότι η κλίμακα αποτελείται από δύο ανώτερους παράγοντες, το Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας και το Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης. Από τις συνολικά 25 ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου που βασίστηκε στην έρευνα του παιδικού ποδοσφαίρου, αποδεκτή προσαρμογή στο μοντέλο έδειξαν μόνο οι 22 ερωτήσεις. Η κλίμακα Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας παρουσίασε υψηλή τιμή αξιοπιστίας ($\alpha = .88$), ενώ αντίθετα η κλίμακα Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας παρουσίασε οριακά αποδεκτή τιμή αξιοπιστίας ($\alpha = .68$) και θα πρέπει τα αποτελέσματα από αυτή την κλίμακα να ερμηνεύονται με προσοχή. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Milanić, Grganton και Aleksovska-Velickovska (2013), όταν η έρευνα είναι ακόμα στα αρχικά της στάδια και το ερωτηματολόγιο δεν χρησιμοποιείται για λήψη σημαντικών αποφάσεων που θα επηρεάσουν ένα άτομο, τότε η αξιοπιστία μιας κλίμακας μπορεί να είναι αποδεκτή, ακόμα και εάν ο δείκτης α του Cronbach είναι μικρότερος του .70. Επιπλέον, ο Field (2009) επισημαίνει ότι, λόγω της πολυπλοκότητας και της ποικιλομορφίας που εμφανίζουν ορισμένες ψυχολογικές κλίμακες, θα πρέπει ορισμένες φορές να περιμένουμε και τιμές στον δείκτη α του Cronbach που είναι χαμηλότερες του .70. Τέλος, όπως αναφέρουν οι Tenenbaum, Eklund και Kamata (2012), υπάρχουν αρκετοί παράγοντες εσωτερικής φύσεως (π.χ. άγχος, προσωπικότητα) αλλά και εξωτερικής φύσεως (π.χ. ο χώρος, χρόνος, συνθήκες μέτρησης, καιρός, διάρκεια μέτρησης), που κάνουν μια κλίμακα να παρουσιάσει ενδεχομένως χαμηλά επίπεδα αξιοπιστίας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα των αναλύσεων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης και εσωτερικής συνοχής της παρούσας διατριβής, επιβεβαίωσαν την ύπαρξη δύο ανώτερων παραγόντων στο ερωτηματολόγιο Ενδυναμωτικό - Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας (Ενδυναμωτικό και Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας) και έδειξαν ότι η τελική μορφή του ερωτηματολογίου μπορεί να αντικαταστήσει την αρχική εκδοχή των 34 θεμάτων (Appleton et al., 2011), τόσο στο παιδικό ποδόσφαιρο όσο και στη σχολική φυσική αγωγή.

Κλίμα Παρακίνησης και Κοινωνική Συμπεριφορά

Ο Roberts (2012) και οι Roberts και Papaioannou (2014) τονίζουν ότι τα ευρήματα σχετικά με το κλίμα παρακίνησης δείχνουν ότι η έμφαση στη δουλειά σχετίζεται με θετικές και προσαρμοστικές συμπεριφορές ενώ η έμφαση στην κοινωνική υπεροχή σχετίζεται με μη προσαρμοστικές συμπεριφορές και αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα οι Roberts και Papaioannou (2014) συνοψίζουν τα ευρήματα σχετικά με το κλίμα παρακίνησης και τους στόχους επίτευξης ως εξής: α) οι στόχοι για δουλειά και προσωπική βελτίωση σχετίζονται θετικά με τη θεώρηση ότι η επιτυχία στον αθλητισμό είναι αποτέλεσμα της σκληρής προσπάθειας ενώ αντίθετα οι αθλητές που έχουν στόχους κοινωνικής υπεροχής θεωρούν ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα του ταλέντου και της ικανότητας, β) Η υιοθέτηση στόχων για προσωπική βελτίωση συνδέεται με την αντίληψη ότι ο σκοπός του αθλητισμού είναι η εκμάθηση της σημασίας της προσπάθειας, η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής και η συνεργασία με άλλα άτομα. Αντίθετα, η υιοθέτηση στόχων κοινωνικής υπεροχής συνδέεται με την αντίληψη ότι η συμμετοχή στον αθλητισμό είναι ένα μέσο για κοινωνική ανέλιξη, γ) Οι στόχοι επίτευξης για προσωπική βελτίωση ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα και βοηθούν τους νεαρούς αθλητές και τους μαθητές να

απολαύσουν περισσότερο τη συμμετοχή τους στον παιδικό αθλητισμό και τη φυσική αγωγή αντίστοιχα, ενώ οι στόχοι επίτευξης που συνδέονται με υπεροχή έναντι των άλλων υποβαθμίζουν τα εσωτερικά κίνητρα και αφαιρούν από την διασκέδαση που προέρχεται από τη συμμετοχή, δ) Οι στόχοι επίτευξης για δουλειά συνδέονται θετικά με τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης ενώ αντίθετα οι στόχοι επίτευξης για υπεροχή συνδέονται με μη αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, ε) Ο προσανατολισμός στόχων στη δουλειά συνδέεται με αυξημένη προσπάθεια και επιμονή για όλους τους νεαρούς αθλητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς τους, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ συνδέεται θετικά με αυξημένη προσπάθεια μόνο για εκείνους τους αθλητές οι οποίοι έχουν υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, στ) σε σύγκριση με τους αθλητές οι οποίοι είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη δουλειά, οι αθλητές οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι στο εγώ είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν μη θεμιτές μεθόδους για να φτάσουν στη νίκη και στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Τα αποτελέσματα των δύο ερευνών της παρούσας διατριβής είναι σε συμφωνία, ενισχύουν και προεκτείνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε ότι αφορά στους παράγοντες που συνδέονται με το κλίμα παρακίνησης. Συγκεκριμένα, τόσο στη φυσική αγωγή, όσο και στον παιδικό αθλητισμό, όταν το κλίμα παρακίνησης δίνει έμφαση στη δουλειά, στην υποστήριξη της αυτονομίας και στην κοινωνική υποστήριξη, τότε είναι περισσότερο πιθανό και οι νεαροί αθλητές και οι μαθητές να επιδείξουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως συνεργατικότητα και ενσυναίσθηση στην προπόνηση και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αντίθετα, όταν το κλίμα παρακίνησης είναι εστιασμένο στην έμφαση στην υπεροχή έναντι των άλλων και στον έλεγχο των αθλητών, τότε είναι πιο πιθανό οι νεαροί αθλητές και μαθητές να επιδείξουν αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές όπως οξυθυμία και

πρόκληση αναστάτωσης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τη θέση ότι ένα κλίμα παρακίνησης που προωθεί την έμφαση στη δουλειά και στην προσωπική βελτίωση έχει σημαντικές θετικές επιπτώσεις στην παρακίνηση των νεαρών αθλητών και μαθητών (Duda & Hall, 2001; Roberts, 2012; Roberts & Papaioannou, 2014; Papaioannou, Kosmidou, Tsigilis & Milosis, 2007).

Επιπρόσθετα τα ευρήματα των 2 ερευνών είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες σχετικά με το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από συνομηλίκους. Οι Vazou, Ntoumanis και Duda (2006) έδειξαν ότι όταν οι συνομηλικοί αθλητές ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο, επιβραβεύουν και ενθαρρύνουν την προσπάθεια τότε δημιουργούν ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά το οποίο έχει θετικές επιπτώσεις στην παρακίνηση των νεαρών αθλητών. Στην παρούσα διατριβή το κλίμα ενδυνάμωσης το οποίο δημιουργείται από τον προπονητή φάνηκε ότι επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά των αθλητών και των μαθητών. Εύλογα μπορεί να υποστηριχτεί ότι το κλίμα παρακίνησης από τον προπονητή επηρεάζει το κλίμα παρακίνησης από τους συνομηλίκους μέσω της κοινωνικής συμπεριφοράς των αθλητών. Επιπρόσθετα, η κοινωνική συμπεριφορά των συνομηλίκων στο μάθημα της φυσικής αγωγής ή στις προπονήσεις στον παιδικό αθλητισμό μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία στενών σχέσεων φιλίας μεταξύ των συμμαθητών ή των συναθλητών (Smith, Ullrich – French, Walker & Hurley, 2006).

Το πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο διεξήχθη στην 1^η έρευνα με σκοπό την ενίσχυση του Κλίματος Ενδυνάμωσης και την ενίσχυση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των νεαρών αθλητών δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Όπως έδειξαν οι αναλύσεις επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, δεν υπήρξαν διαφορές στις αντιλήψεις των νεαρών αθλητών σχετικά με το κλίμα παρακίνησης στην ομάδα τους, ούτε στην αυτό-αναφερόμενη κοινωνική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα αυτά

δείχνουν ότι ο κύριος στόχος της παρέμβασης που ήταν η αλλαγή του κλίματος παρακίνησης δεν επιτεύχθηκε. Ο κύριος λόγος που δεν επιτεύχθηκε ο στόχος αυτός ήταν ότι η επιμόρφωση των προπονητών έγινε άπαξ πριν την έναρξη της παρέμβασης και δεν υπήρξε κάποια μορφή ανατροφοδότησης προς τους προπονητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ούτε και συστηματικός έλεγχος για τον αν οι προπονητές εφαρμόζαν αυτά που διδάχτηκαν στην επιμόρφωση. Έτσι, παρόλο που η εισαγωγική επιμόρφωση ήταν πολύ καλά σχεδιασμένη και με αξιόλογο εποπτικό υλικό, δεν είχε ως αποτέλεσμα την ουσιαστική αλλαγή της πρακτικής των προπονητών. Προφανώς το πρόγραμμα επιμόρφωσης είχε ως αποτέλεσμα μια επιφανειακή αλλαγή στις αντιλήψεις των προπονητών η οποία όμως δεν συνοδεύτηκε από μία βαθύτερη αναθεώρηση εδραιωμένων για χρόνια πρακτικών. Ουσιαστικά, ήταν πολύ δύσκολο να αλλάξουν πεποιθήσεις που συνδυάζονται με μία συγκεκριμένη πρακτική. Η εκ των υστέρων θεώρηση της παρέμβασης και των αποτελεσμάτων, δείχνει ότι για να υπάρξει ουσιαστική αλλαγή, τόσο στην φιλοσοφία των προπονητών, όσο και στη σχετική πρακτική τους στο γήπεδο, πρέπει να υπάρχει διαρκής και συστηματικός αναστοχασμός σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται και κατάλληλη συστηματική ανατροφοδότηση.

Μια εναλλακτική εξήγηση για τη μη μεταβολή του κλίματος παρακίνησης είναι οι αρχικές υψηλές τιμές που είχε η πειραματική ομάδα. Πράγματι, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ήταν 4.1 στην κλίμακα Ενδυναμωτικό κλίμα και 2.1 στην κλίμακα Αποδυναμωτικό κλίμα σε 5-βαθμη κλίμακα. Έτσι το περιθώριο μεταβολής και για τις δύο κλίμακες ήταν πολύ μικρό. Σε σύγκριση με τα παραπάνω, οι αντίστοιχες τιμές στη 2^η έρευνα που διεξήχθη στη σχολική φυσική αγωγή ήταν 3.55 για το Ενδυναμωτικό κλίμα και 2.5 για το Αποδυναμωτικό κλίμα. Δεν είναι σίγουρο αν οι υψηλές τιμές του Ενδυναμωτικού κλίματος στις παιδικές ομάδες ποδοσφαίρου

αντανακλούν ένα τόσο θετικό κλίμα παρακίνησης, όμως πρέπει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες ακαδημίες ποδοσφαίρου που επιλέχθηκαν για την παρέμβαση είχαν μια πολύ εύρυθμη λειτουργία συνολικά.

Πρότασεις για μελλοντικές έρευνες

Ένας περιορισμός των 2 ερευνών είναι ότι η κοινωνική συμπεριφορά των νεαρών αθλητών αξιολογήθηκε μέσω αυτό-αναφορών. Παρόλο που η εκδοχή των αυτό-αναφορών της Κλίμακας Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών, έχει δοκιμαστεί σε συνάρτηση με αναφορές συνομηλίκων, δεν παύει να αποτελεί ένα υποκειμενικό τρόπο για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς. Οι Merrell και Gimbell (1998) ότι υπάρχουν έξι κύριες μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και εν γένει την κοινωνική συμπεριφορά. Αυτές είναι: Η φυσική παρατήρηση της συμπεριφοράς, οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς, η συνέντευξη, τα εργαλεία αυτό-αναφοράς, οι τεχνικές προβολής και έκφρασης, και οι κοινωνιομετρικές τεχνικές. Η κάθε μία από αυτές παρουσιάζει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και η αποτελεσματικότητα της χρήσης της εξαρτάται από τους σκοπούς της αξιολόγησης και τη φύση του προβλήματος. Ωστόσο, οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι από εμπειρικά στοιχεία προκύπτει ότι οι έξι μέθοδοι δεν μπορούν να θεωρηθούν ισοδύναμες (Merrell, 2001). Έτσι λοιπόν η παρατήρηση της συμπεριφοράς και οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς προτείνονται σαν μέσα αξιολόγησης «πρώτης επιλογής». Έτσι λοιπόν η εξέταση της σχέσης του κλίματος παρακίνησης με την κοινωνική συμπεριφορά των νεαρών αθλητών στην προπόνηση μπορεί να εξεταστεί με περισσότερη λεπτομέρεια χρησιμοποιώντας κίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς ή ένα σύστημα παρατήρησης της συμπεριφοράς.

Μια δεύτερη πρόταση για μελλοντική έρευνα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής είναι η εξέταση της επίδρασης της κοινωνικής συμπεριφοράς στον ενεργό χρόνο μάθησης των μαθητών και των νεαρών αθλητών. Πράγματι, εφόσον το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και στη δουλειά σχετίζεται με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, μπορούμε να αναμένουμε ότι αυτό θα συντελεί στην αύξηση του ενεργού χρόνου μάθησης καθώς θα είναι μειωμένες οι διακοπές λόγω αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών.

Σε συνέχεια των παραπάνω, μία τρίτη πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι να εξεταστεί ή ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της μάθησης σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά των νεαρών αθλητών στο πλαίσιο του κλίματος παρακίνησης. Είναι λογικό να υποτεθεί ότι οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές που ενισχύονται όταν το κλίμα παρακίνησης είναι προσανατολισμένο στη δουλειά θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της μάθησης. Πράγματι, πολλές έρευνες στη φυσική αγωγή έχουν δείξει ότι η συνεργατικές μορφές μάθησης οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Dyson, 2002; Goudas & Magotsiou, 2009). Οι δύο έρευνες αυτής της διατριβής έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης το οποίο είναι εστιασμένο στη δουλειά ευνοεί την επίδειξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών όπως είναι η συνεργατική συμπεριφορά.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ames, C. A. (1984). Competitive, cooperative, and individual goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177–207). New York: Academic Press.
- Ames, C., & Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260- 267.
- Appleton, P., Ntoumanis, N., Quested, E., & Duda, J. L. (2011). Development of a multi-dimensional measure of perceived empowering and disempowering coaching behaviours. *Proceedings of the 13th FEPSAC European Congress of Sport Psychology*, Madeira, Portugal.
- Arbuckle, J. L. (2011). IBM® SPSS® Amos™ 20 User's Guide. IBM Software Group, Chicago: IL, USA.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x
- 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 Sport*, 9, 381-388.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team

- improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.
- Bangsbo, J., Junge, A., Dvorak, J. & Krstrup, P. (2014). Executive summary: Football for health - prevention and treatment of non-communicable diseases across the lifespan through football. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), S147-S150. doi: 10.1111/sms.12271
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*: American Psychological Association. doi: 10.1037/10422-000
- Barnett, N. P., Smoll, F., & Smith, R. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationship on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.
- Barrett, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on the Performance of Sixth-Grade Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88-102.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(2), 193-216.
- Bentler, M. P. (2006). *EQS 6 structural equations program manual*. University of California, Los Angeles.
- Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., & Fox, K. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health*, 12(1), 49-55.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P. and Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.

- Biddle, S. J. H., Soos, I., & Chatzisarantis, N. L. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist, 4*, 83-89.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science, 3*(5), 1-20.
- Blakeslee, M. L., & Goff, D. M. (2007). The effects of a mental skills training package on equestrians. *The Sport Psychologist, 21*, 288-301.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation – clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology, 84*, 272-281.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Comani, S., & Robazza, C. (2011). Competence, achievement goals, motivational climate, and pleasant psychobiosocial states in youth sport. *Journal of Sports Sciences, 29*(2), 171-180. doi: 10.1080/02640414.2010.530675
- Boyce, B. A., Gano-Overway, L. A., & Campbell, A. L. (2009). Perceived motivational climate's influence on goal orientations, perceived competence, and practice strategies across the athletic season. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*(4), 381-394. doi: 10.1080/10413200903204887
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 628-638. doi:10.1016/j.psychsport.2011.06.005
- Bredemeier, B. J. L., & Shields, D. L. L. (1993). Moral psychology in the context of sport. In M. M. Singer & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 587–599). New York: Macmillan.

- Brunelle, J., Danish, S. J., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science, 11*(1), 43-55.
- Cantwell, R. H., & Andrews, B. (2002). Cognitive and psychological factors underlying secondary school students' feelings towards group work. *Educational Psychology, 22*, 75-91.
- Carpenter, P. J., & 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.
- Carlson, T. B., & Hastie, P.A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 16*, 176-195.
- Cervellò, E., Santos Rosa, F.J., Calvo, G., Jimenez, T., & Iglesias, D. (2007). Young tennis players' competitive task involvement and performance: The role of goal orientations, contextual motivational climate, and coach-initiated motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 304-321.
- Chroni, S., Perkos, S., & Theodorakis, Y. (2007). Function and preferences of motivational and instructional self-talk for adolescent basketball players. *Athletic Insight the Online Journal of Sport Psychology, 9*(1), 19-31.
- Coatsworth, J.D., & Conroy, D.E. (2009). The effects of autonomy-supportive coaching, need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology, 45*, 320-328.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). "The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation". *Journal of Sport & Exercise Psychology 30*(2): 222-239.

- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills, 95*, 233–244. doi: 10.2466/pms.2002.95.1.233
- Cury, F., Famose, J., & Sarrazin, P. (1997). *Achievement goal theory and active search for information in a sport task*. Paper presented at the Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress in Sport Psychology: Part I.
- Curry, L. A., & Maniar, S. D. (2003). Academic course combining psychological skills training and life skills education for university students and student-athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 270-277. doi: 10.1080/10413200390213380
- Danish, S. J. (2002). Teaching life skills through sport. In M. J. Gatz, M. A. Messner & S. J. Ball-Rokeach (Eds), *Paradoxes of youth and sport* (pp. 49-60). Albany, NY: State University of New York Press.
- Danish, S. J., Meyer, A., Mash, J., Howard, C., Curl, S., Brunelle, J., et al. (1998). *Going for the goal: student activity book*(2nd Eds). Virginia: Department of Psychology, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologist: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest, 49*, 100-113.
- Danish, S. J., Nellen, V., & Owens, S. (1996). Community-based life skills programs: Using sports to teach life skills to adolescents. In J. L. Van Raalte & B. Brewer

- (Eds), *Exploring Sport & Exercise Psychology* (p. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 403-415.
- Danish, S. J., Taylor, T., & Fazio, R. (2003). Enhancing adolescent development through sport and leisure. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds), *Blackwell Handbook on Adolescence* (p. 92-108). Malden, MA: Blackwell.
- Daw, J., & Burton, D. (1994). Evaluation of a comprehensive psychological skills training program for collegiate tennis players. *The Sport Psychologist*, 8, 37-57.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 108-115.
- Deci, E. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E., & Ryan, R. (2004). Overview of self- determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester N.Y.: The University of Rochester Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and ”why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268. doi:10.1207/ S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. London: PLenum.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise, 4*(3), 195-210.
- Digelidis, N., Della, V., & Papaioannou, A. (2005). Students’ exercise frequency, perceived athletic ability, perceived physical attractiveness, goal orientations and perceived motivational climate in physical education classes. *Italian Journal of Sport Sciences, 12*(2), 155-159.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 9*, 375-380.
- Dorobantu, M., & Biddle, S. J. H. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of adolescents towards Physical Education. *The European Yearbook of Sport Psychology, 1*, 145-168.
- Duda, J. L. (2013a). Introduction to the special issue on the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise. Psychology, 11*(4), 307-310. doi: 10.1080/1612197X.2013.839414
- Duda, J. L. (2013b). The conceptual and empirical foundations of Empowering CoachingTM: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of*

Sport & Exercise Psychology, 11(4), 311-318.doi:10.1080/1612197X.2013.839414

- Duda, J. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 318-335). New York: Guilford Press.
- 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. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48(3), 290-302.
- Duda, J. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. N. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 421-436). New York, NY: McMillan.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. & Chi, L. (1989). The effect of task- and ego-involving conditions on perceived competence and causal attributions in basketball. Communication to the *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*, University of Washington, Seattle, WA, September.

- Duda, J., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. N. Singer & H. A. Hausenblas (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (Vol. 2, 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*(3), 290-299.
- Duda, J. L., & White, S. A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of success among elite athletes. *The Sport Psychologist, 6*, 334-343.
- Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, O., Wold, B., Balaguer, I., Castillo, I., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Tore Ronglan, L., Hall, H., & Cruz, J. (2013). Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity (PAPA): background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(4), 319-327. doi: 10.1080/1612197X.2013.839413
- Duda, J., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV.: Fitness Information Technology.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 69-85.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 20*, 264-281.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.

- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation . In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.
- Escarti A., & Gutierrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Sciences*, 1, 1-12.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3rd Eds). London: Sage Publications.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2006). Youth sports: Implementing findings and moving forward with research. *Athletic Insight the Online Journal of Sport Psychology*, 8(3), 12-27.
- Fry, M. D., & Duda, J. L. (1997). A developmental examination of children's understanding of effort and ability in the physical and academic domains. *Research Quarterly for Sport and Exercise*, 68, 331-344. doi: 10.1080/02701367.1997.10608014
- Gagne, E. Yekovich, C. W., & Yekovich, E. (1993). *The cognitive psychology of schools learning*. New York: Harper Collins.

- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's students*. Dubuque, IA: Brown & Lunchmark.
- Gano-Overway, L. A., & Ewing, M. E. (2004). A longitudinal perspective of the relationship between perceived motivational climate, goal orientations, and strategy use. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 315-325. doi:10.1080/02701367.2004.10609163
- Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., Delignières, D., & Ninot, G. (2004). A dynamical systems perspective on goal involvement states in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(4), 572-596.
- Giannini, J., Weinberg, R., & Jackson, A. (1988). The effects of mastery, competitive and cooperative goals on the performance of simple and complex basketball skills. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 408-417.
- Giannoudis, G., Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2009). The motivation climate and perceived sport teachers' behavior toward disciplined-undisciplined students. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 7(1), 10-21.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictor of students intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.

- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 429-438.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction, 18*, 528-536. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.11.002
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*, 356-364. doi: 10.1080/10413200903026058
- Goudas, M., Magotsiou, E., & Hatzigeorgiadis, A. (2009a). Self - and peer - assessment of social competence. *Perceptual and Motor Skills, 108*, 94-96.
- Goudas, M., Magotsiou, E., & Hatzigeorgiadis, A. (2009b). Psychometric properties of the Greek version of the Feelings Toward Group Work Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 204-210.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1*(1), 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 16-37. doi: 10.1080/10413200601113786
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., & Biddle, S. J. H. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology, 7*, 283-297.

- Hall, H. K., & Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *Sport Psychologist, 11*(1), 24-42.
- Hanrahan, S. J. (2005). Using psychological skills training from sport psychology to enhance the life satisfaction of adolescent Mexican orphans. *Athletic Insight the Online Journal of Sport Psychology, 7*(3), 7-13.
- Hardy, L. (1997). The Coleman Roberts Griffith address: Three myths about applied consultancy work. *Journal of Applied Sport Psychology, 9*(2), 277-294.
- Harison, J. M., Blakemore, C. L., Buck, M. M. & Pellet, T. L. (1996). *Intructional strategies for secondary school Physical Education*. Madison: Brown & Benchmark publishers.
- Harwood, C., Hardy, L., & Swain, A. (2000). Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 22*(3), 235-255.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. (1999). The effects of goal orientation and perceived competence on cognitive interference during tennis and snooker performance. *Journal of Sport Behavior, 22*, 479-501.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd Eds). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Holt, N. L., & Jones, M. I. (2008). Future directions for positive youth development and sport research. In N. L. Holt (Eds), *Positive youth development through sport* (pp. 122-132). New York: Routledge.

- Holt, N. L., & Sehn, Z. L. (2008). Processes associated with positive youth development and participation in competitive youth sport. In N. L. Holt (Eds), *Positive youth development through sport* (pp. 24-33). New York: Routledge.
- Ingledeu, D. K., Markland, D., & Ferguson, E. (2009). Three levels of exercise motivation. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(3), 336-355.
doi:10.1111/j.1758-0854.2009.01015.x
- Jaakkola, T. (2002). *Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation. University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- Johnson, R. T., Bjorkland, R., & Krotee, M. L. (1984). The effects of cooperative, competitive, and individualistic student interaction patterns on achievement and attitudes of students learning the golf of putting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 129-134.
- Jones, M. I., & Lavalley, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 159-167.
doi:10.1016/j.psychsport.2008.06.005
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006) Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-895.

- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 264-280.
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavallee, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early-career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 361-372.
- Keegan, R. J., Spray, C. M., Harwood, C. G., & Lavallee, D. E. (2010). The 'motivational atmosphere' in youth sport: Coach, parent and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*, 87-105.
- Keegan, R., Harwood, C., Spray, C., & Lavallee, D. (2011). From "motivational climate" to "motivational atmosphere": A review of research examining the social and environmental influences on athlete motivation in sport. In B. Geranto (Ed.), *Sport Psychology* (pp. 1–55). Hauppauge, NY: Nova.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology, 36*(3), 366-380. doi: 10.1037/0012-1649.36.3.366
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Dimitriou, E., & Gerodimos, V. (2006). The effect of a life skills training program on students' self-determination. *Inquiries in Sport & Physical Education, 4*(3), 379-389.
- Kowal, J. & Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(2), 171-181.

- Kruglanski, A. (1978). Endogenous attribution and intrinsic motivation. In D. Greene & M. R. Lepper (Eds.), *The hidden costs of reward*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Publications.
- Krustrup, P., Aagaard, P., Nybo, L., Petersen, J., Mohr, M., & Bangsbo, J. (2010). Recreational football as a health promoting activity: a topical review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(1), S1-S13. doi:10.1111/j.1600-0838.2010.01108.x
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *Journal of Educational Research*, 103(5), 295-308. doi: 10.1080/00220670903383044Pii925461638
- Liukkonen, J., Telama, R., & Biddle, S. J. H. (1998). Enjoyment in youth sport: A goal perspectives approach. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 55-75.
- Lochbaum, M. R., & Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- Lopez-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristan, J. (2011). Perceived motivational climate, self-determined motivation and self-esteem in young mexican athletes. *Revista De Psicologia Del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Lorente, F. O., Souville, M., Griffet, J., & Grelot, L. (2004). Participation in sports and alcohol consumption among French adolescents. *Addictive Behaviours*, 29, 941-946.
- Lloyd, J., & Fox, K. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education: Research Supplement*, 11, 12-16.

- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919. doi: 10.1037/0022-0663.76.5.909
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675.
- Marsh, H. W. & Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(4), 18-21.
- McLean, K., Mallett, C. & Newcombe, P. (2008). Initial development of the Coach Motivation Scale: Qualitative perspectives? In: Rossi, T., Hay, P., McCuaig, L., Tinning, R. and Macdonald, D., *AIESEP2008 World Congress: Sport Pedagogy Research, Policy and Practice: International Perspectives in Physical Education and Sports Coaching*. North meets South; East meets West, Sapporo, Japan. 21-24 January, 2008.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.
- Merrell, K. W., & Gimpell, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Milavić, B., Grgantov, Z., & Aleksovska-Velickovska, L. (2013). Age and positional differences in psychological coping skills of young female volleyball players. *PESH*, 2(1), 9-16.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14, 193-202. doi:10.1046/j.1600-0838.2003.00320.x
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Moffet, A. C., Alexander, M. G. F., & Dummer, G. M. (2006). Teaching social skills and assertiveness to students with disabilities. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(6), 43-47.
- Morgan, K., & Kingston, K. (2010). Promoting a mastery motivational climate in a higher education sports class. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 9(1), 73-84. doi: 10.3794/johlste.91.236
- Morgan, K., Sproule, J., Weigand, D., & Carpenter, P. (2005). A computer-based observational assessment of the teaching behaviours that influence motivational climate in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 83-105. doi: 10.1080/1740898042000334926
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Auweele, Y. V. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 336-343.

- National Association for Sport and Physical Education (1995). *Moving into the future: National standards for physical education*. St. Louis, MO: Mosby.
- Newton, M., & Duda, J. L. (1995). Relations of goal orientations and expectations on multidimensional state anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 81(3), 1107-1112.
- Newton, M., Duda, J., & 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 Sports Sciences*, 18(4), 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nicholls, J. G. & Miller, A.T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 3: The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British PE classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 315-332. doi: 10.1111/j.1600-0838.1999.tb00253.x

- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences, 17*, 643-665.
- Ntoumanis, N., and Biddle, S. J. H. (1998). The relationship of coping and its perceived effectiveness to positive and negative affect in sport. *Personality and Individual Differences, 24*, 773-788.
- Ntoumanis, N., Biddle, S. J. H., & Haddock, G. (1999). The mediating role of coping strategies on the relationship between achievement motivation and affect in sport. *Anxiety, Stress, and Coping, 12*, 299-327.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport and Exercise, 4*(4), 397-413. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00038-9
- Ommundsen, Y., & Roberts, G.C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport, 9*, 389-397.
- Ommundsen, Y., Roberts, G.C., & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Sciences, 16*, 153-164.
- Oudeyer, P-Y., & Kaplan, F. (2008) How can we define intrinsic motivation? *Proceedings of the 8th International Conference on Epigenetic Robotics: Modeling Cognitive Development in Robotic Systems*, Lund University Cognitive Studies, Lund: LUCS, Brighton.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 247-254. doi: 10.1080/10413200591010139

- Papacharisis, V., Simou, K., & Goudas, M. (2003). The relationship between intrinsic motivation and intention towards exercise. *Journal of Human Movement Studies*, 45, 277-386.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11-20.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24, 367-382. doi:10.1080/02640410400022060
- Papaioannou, A., Kosmidou, E., Tsigilis, N., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. In j. Liukonnen (Ed.): *Psychology for physical Education*, (Vol., 2, pp.35 – 55), Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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. doi: 10.1080/10413209908402950
- Papaioannou, A., & Macdonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A. G., Sagovits, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Skordala, M. (2011). Global goal orientations: Prediction of sport and exercise involvement

- and smoking. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 273-283.
doi:10.1016/j.psychsport.2010.12.001
- Papaioannou, A. G., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsigilis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 466-480.
doi:10.1016/j.psychsport.2009.01.003
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). Attitudes, values, interest, and goals: A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Parish, L.E., & Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Patrick, T. D., & Hrycaiko, D. W. (1998). Effects of a mental training package on an endurance performance. *The Sport Psychologist*, 12, 283-299.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., & Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation. Extrinsic motivation and a motivation in sports: The sport motivation scale. *Journal of Sport and Social Psychology*, 17, 35-53.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 191-200.

- Peretti-Watel, P., Beck, F., & Legleye, S. (2002). Beyond the U-curve: the relationship between sport and alcohol, cigarette and cannabis use in adolescents. *Addiction*, *97*, 707-716.
- Petitpas, A.J., Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student athletes. *The Journal of Primary Prevention*, *24*(3), 325-334.
- Petlichkoff, L. M. (2001). Teaching life skillsthrough golf: Development and delivery of a sports-based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol. 2, pp. 318-319). Thessaloniki: Christodoulidis.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choise on the motivation of adolescent girls ih physical education. *Joyrnal of teaching in Physical Education*, *23*, 19-30.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and iIII-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *32*(1), 39-60.
- Rainey, C. J., McKeown, R. E., Sargent, R. G., & Valois, R. F. (1996). Patterns of tobacco and alcohol use among sedentary, exercising, nonathletic, and athletic youth. *Journal of School Health*, *66*, 27-32.
- Reinboth, M., & Duda, J. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, *7*(3), 269-286.

- Rink, J. E. (1998). Motor Learning. In B. Mohnsen (Eds), *Concepts of physical education: what every student needs to know* (pp 15-37). Reston, VA: National Association for Sport & Physical Education.
- Roberts, G. C. (2001). *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientations on achievement beliefs, cognitions, and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 6, 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Sarrazin, P., Guillet, E., & Cury, F. (2001). The effect of coach's task and ego involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science, 1*(4), 1-9. doi: 10.1080/17461390100071404
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32*(3), 395-418. doi: 10.1002/Ejsp.98
- Savoy, C. (1993). A yearly mental training program for college basketball player. *Sport Psychologist, 7*, 173-190.
- Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G. C. Roberts (Eds), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sebire, S. J., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2009). Examining Intrinsic Versus Extrinsic Exercise Goals: Cognitive, Affective, and Behavioral Outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 31*, 189-210.
- Seifriz, J., Duda, J., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 14*(4), 375-391.
- Smith, A. L., & D'Arripe – Longueville, F. (2014). Peer relationships and the youth sport experience. In a. G. Papaioannou & D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 199-212). New York: Routledge.
- Smith, J., & Harwood, C. (2002). The transiency of goal involvement states within match-play: a case study of an elite player. *Journal of Sports Sciences, 20*(1), 71-72.

- Smith, R., Cumming, S., & Smoll, F. (2008). Development and validation of the motivational climate scale for youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology, 20*(1), 116-136. doi: 10.1080/10413200701790558
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1997). Coach-mediated team building in youth sports. *Journal of Applied Sport psychology, 9*, 114-132.
- Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion, 33*(2), 173-183. doi: 10.1007/s11031-009-9126-4
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29*, 39-59.
- Smith, A. L., Ullrich – French, S. Walker, E., & Hurley, K. S. (2006). Peer relationship profiles and motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 362-382.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a psychoeducational intervention for coaches on changes in child athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology, 1*, 23-46.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., & Pensgaard, A. M. (2005). The effect of competitive outcome and taskinvolving, ego-involving, and cooperative structures on the psychological well-being of individuals engaged in a co-ordination task: A self-

determination approach. *Motivation & Emotion*, 29, 41-68. doi: 10.1007/s11031-005-4415-z

Stornes, T., & Ommundsen, Y. (2004). Achievement goals, motivational climate and sportpersonship: a study of young handball players. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 205-221. doi:10.1080/0031383042000198512

Tenenbaum, G., Eklund, R., & Kamata, A. (2012). Introduction to measurement in sport and exercise psychology. In G. Tenenbaum, R. Eklund, & A. Kamata (Eds.), *Measurement in Sport and Exercise Psychology* (pp. 3-7). Champaign, IL: Human Kinetics.

Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.

Thelwell, R. C., & Greenlees, I. A. (2001). The effects of a mental skills training package on gymnasium triathlon performance. *The Sport Psychologist*, 15, 127-141.

Thelwell, R. C., Greenlees, I. A., & Weston, N. J. V. (2006). Using psychological skills training to develop soccer performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 254-270. doi: 10.1080/10413200600830323

Theodorakis, Y. (1995). Effects of self-efficacy, satisfaction, and personal goals on swimming performance. *The Sport Psychologist*, 9, 245-253.

Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361-379. doi:10.1016/j.psychsport.2005.10.002

- Theokas, C., Danish, S., Hodge, K., Heke, I., & Forneris, T. (2008). Enhancing life skills through sport for children and youth. In N. L. Holt (Eds), *Positive youth development through sport* (p. 71-81). New York: Routledge.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, *47*, 475-475.
doi: 10.1080/00336297.1995.10484170
- Utman, H. C. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, *1*, 170-182.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. N. Singer, H.A Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology (2nd ed.)* (pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, *30*, 662-680.
- Van de Pol, P. K. C., & Kavussanu, M. (2011). Achievement goals and motivational responses in tennis: Does the context matter? *Psychology of Sport and Exercise*, *12*, 176-183.

- Van de Pol, P. K. C., & Kavussanu, M. (2012). Achievement motivation across training and competition in individual and team sports. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. doi: 10.1037/a0025967
- Van de Pol, P.K.C., Kavussanu, M., & Ring, C. (2012). Goal orientations, perceived motivational climate, and motivational responses in football: A comparison between training and competition contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 491-499. doi:10.1016/j.psychsport.2011.12.002
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes motivational indices as a function of their perceptions of the coach and peer - created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 497-516. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.03.005>
- Vealey, R. S., & Campbell J. L. (1988). Achievement goals of adolescent figure skaters: Impact on self-confidence, anxiety, and performance. *Journal of Adolescent Research*, 3, 227-243. doi: 10.1177/074355488832009
- Vlachopoulos, S., Biddle, S., & Fox, K. (1997). Determinants of emotion in children's physical activity: A test of goal perspectives and attribution theories. *Pediatric Exercise Science*, 9, 65-79.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18
- 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.

- Wang, S. H. (2004). *The effects of goal setting on female middle school students' physical activity levels and motivation toward exercise*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University, Florida.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M., Amorose, A., & Wilko, A. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science, 21*, 475-492.
- White, S.A., & Zellner, S.R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist, 10*, 58-72.
- Whitehead, J. Andrée, K. V., & Lee, M. J. (2004). Achievement perspectives and perceived ability: How far do interactions generalise in youth sport? *Psychology of Sport and Exercise, 5*, 291-317.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Jari-Erik Nurmi, J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine, 8*, 327-336.
- Young, M., Kelley, R. M., & Denny, G. (1997). Evaluation of selected life-skill modules from the contemporary health series with students in grade 6. *Perceptual & Motor Skills, 84*, 811-818.
- Zarrett, N., Lerner, R. M., Carrano, J., Fay, K., Peltz, J. S., & Li, Y. (2008). Variations in adolescent engagement in sports and its influence on positive

youth development. In N. L. Holt (Eds), *Positive youth development through sport* (p. 9-23). New York: Routledge.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Γούδας, Μ., Μαγκώτσιου, Ε., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2009). Παραγοντική σταθερότητα δύο μορφών της κλίμακας «Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγηση της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών». *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 7, 97-114.

Δημητρίου, Ε., Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., & Γεροδήμος, Β. (2007). Η επίδραση ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής στην αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών/τριών Α΄ γυμνασίου. *Άθληση & Κοινωνία*, 45, 68-75.

Κιορπέ, Δ. (2002). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4, 379-389.

Κόσσυβα, Ε., & Χατζηχαριστός, Δ. (2007). Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Γυμνάσια: Προάγεται η Φυσική Δραστηριότητα για την Υγεία; *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (3), 341 – 351.

Μαγκώτσιου, Ε., & Γούδας, Μ. (2007). Η συνεργατική μάθηση ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 82-94.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.

Σταυρίδης, Α. (2008). *Η επίδραση της δόμης του στόχου στην εσωτερική παρακίνηση, στόχους επίτευξης, στο κλίμα παρακίνησης και στην απόδοση* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Φόρμες Συναίνεσης

ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ

Πληροφορίες Έρευνας

Αγαπητέ Παίκτη/τρια,

Είμαστε μια ομάδα ερευνητών από το Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που διεξάγουμε μια έρευνα στο παιδικό ποδόσφαιρο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσουμε τι παρακινεί νεαρούς αθλητές όπως εσύ να παίζουν ποδόσφαιρο. Ενδιαφερόμαστε επίσης στο πως το επηρεάζει τα συναισθήματα και την υγεία σου. Ελπίζουμε ότι αυτή η έρευνα θα βοηθήσει τον προπονητή σου να βελτιώσει τη δική σου συμμετοχή και των συμπαικτών σου στο ποδόσφαιρο.

Θα θέλαμε να προσκαλέσουμε εσένα και την ομάδα σου να συμμετάσχεις σε αυτή την έρευνα. Θα χρειαστεί να συμπληρώσεις ένα ερωτηματολόγιο στην αρχή και στο τέλος της ποδοσφαιρικής περιόδου. Ένας εκπαιδευμένος ερευνητής θα είναι παρών για να παρέχει βοήθεια στο παιδί σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα διαρκέσει περίπου 30 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο θα σε ρωτάει σχετικά με την παρακίνησή σου όταν παίζεις ποδόσφαιρο, πως συμπεριφέρεται ο προπονητής σου κατά τη διάρκεια της προπόνησης και των αγώνων, πως αισθάνεσαι γενικά για τους άλλους ανθρώπους στην ομάδα σου, τις σκέψεις σου για τον εαυτό σου σαν άτομο και σαν παίκτη και τα συναισθήματά σου όταν παίζεις ποδόσφαιρο και σε άλλες στιγμές της ζωής σου. Οι γονείς και ο προπονητής σου έχουν συμφωνήσει να συμμετέχεις σε αυτή την έρευνα. Ωστόσο, η συμμετοχή σου σε αυτή την έρευνα είναι ολοκληρωτικά *δική σου* επιλογή. Μπορείς να αποχωρήσεις οποιαδήποτε στιγμή θελήσεις χωρίς να έχεις οποιοδήποτε πρόβλημα με τους γονείς, τον προπονητή ή τον ερευνητή. Αν θέλεις να αποσυρθείς από την έρευνα μπορείς πολύ απλά να το πεις στον προπονητή σου ή στον ερευνητή και οι απαντήσεις σου δεν θα χρησιμοποιηθούν.

Αν και θα βοηθούσε την έρευνά μας να απαντούσες σε όλες τις ερωτήσεις, δεν χρειάζεται να απαντήσεις κάποια ερώτηση που δεν θέλεις. Δεν θα δείξουμε τις απαντήσεις σου σε κανέναν (συμπεριλαμβανομένου των γονιών σου και του προπονητή) εκτός από αυτούς που δουλεύουν για αυτή την έρευνα.

Για να μπορέσεις να συμμετέχεις σε αυτή την έρευνα, θα πρέπει να υπογράψεις την φόρμα συναίνεσης, που βρίσκεται στην τελευταία σελίδα του φυλλαδίου. Υπογράφοντας τη φόρμα αυτή, συμφωνείς ότι οι απαντήσεις σου θα χρησιμοποιηθούν για επιστημονικούς σκοπούς και ίσως να δημοσιευθούν σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό. Αυτό σημαίνει επίσης ότι μπορείς να είσαι βέβαιος/α ότι δεν θα δημοσιεύσουμε ποτέ το όνομά σου δίπλα από κάτι που έχεις πει.

Αν έχεις κάποια αμφιβολία-ερώτηση για την έρευνα, που θες να συζητήσεις περισσότερο, παρακαλώ πολύ επικοινωνήσε με τον Καθηγητή κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο ή τον ερευνητή κ. Κρομμύδα Χαράλαμπο. Πληροφορίες για να επικοινωνήσεις μαζί τους δίνονται παρακάτω.

Σε ευχαριστούμε θερμά για το χρόνο που αφιέρωσες να διαβάσεις αυτό το γράμμα. Η συμμετοχή σου θα εκτιμηθεί ιδιαίτερος σε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα.

Με εκτίμηση,

κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Καρυές, Τρίκαλα, 42100

τηλ: 6932213330, e-mail: sakispar@pe.uth.gr

κ. Κεραμίδας Παναγιώτης, Διδακτορικός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Καρυές, Τρίκαλα, 42100

τηλ.: 6977229114, e-mail: pkeram@pe.uth.gr

Έντυπο Συναίνεσης Αθλητή

Έρευνα: **ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ**

Υπεύθυνος: κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

Εγώ, ο/η Θέλω να συμμετέχω στην έρευνα του κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιου και των συνεργατών του από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Διάβασα το φυλλάδιο πληροφοριών που έλαβα και κατανόησα πλήρως το σκοπό της έρευνας. Μου έχουν δοθεί εξηγήσεις για τη διαδικασία της έρευνας.

Καταλαβαίνω ότι οποιαδήποτε πληροφορία παρέχω δεν θα δοθεί σε κανέναν εκτός από την ερευνητική ομάδα και ότι έχω το δικαίωμα να αποσυρθώ από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να τιμωρηθώ από τους γονείς, τον προπονητή ή τον ερευνητή.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ

Πληροφορίες Έρευνας

Αγαπητέ Γονέα,

Είμαστε μια ομάδα ερευνητών από το Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μαζί με ερευνητές από άλλες τέσσερις Ευρωπαϊκές χώρες που διεξάγουμε μια έρευνα στο παιδικό ποδόσφαιρο. Η έρευνα συντονίζεται από το πανεπιστήμιο Birmingham της Αγγλίας. Οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα θα είναι αθλητές και αθλήτριες ποδοσφαίρου, ηλικίας 10-14 ετών καθώς και οι προπονητές τους από την Ελλάδα, Αγγλία, Γαλλία, Νορβηγία και Ισπανία. Η έρευνα έχει την έγκριση των εθνικών ομοσπονδιών ποδοσφαίρου των πέντε χωρών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αλλαγές που συμβαίνουν στην παρακίνηση και στην ποιότητα της συμμετοχής των παικτών σε διαφορετικές φάσεις κατά τη διάρκεια μιας αγωνιστικής ποδοσφαιρικής περιόδου. Αυτή η έρευνα θα μας βοηθήσει να δημιουργήσουμε πρακτικές συμβουλές στους προπονητές στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό για τη διασφάλιση, υποστήριξη και διατήρηση της ποιότητας ζωής και παρακίνησης των νεαρών ποδοσφαιριστών κατά τη διάρκεια μιας αγωνιστικής ποδοσφαιρικής περιόδου.

Θα θέλαμε να προσκαλέσουμε το παιδί σας να λάβει μέρος σε αυτή την έρευνα. Η έρευνα ασχολείται με τον γιό σας ή την κόρη σας που θα συμπληρώσει έναν αριθμό ερωτηματολογίων πριν ή μετά την προπόνηση στην αρχή και στο τέλος μιας ποδοσφαιρικής περιόδου. Ένας εκπαιδευμένος ερευνητής θα είναι παρών για να παρέχει βοήθεια στο παιδί σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα διαρκέσει περίπου 30 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο θα μετράει την παρακίνηση του παιδιού στο ποδόσφαιρο, το πως συμπεριφέρεται ο προπονητής του/της κατά τη διάρκεια των προπονήσεων και των αγώνων, το πως νοιώθει γενικά για τους άλλους ανθρώπους στην ομάδα τους/της, τις σκέψεις του/της σχετικά με τον εαυτό του/της ως άτομο και ως αθλητή και τα συναισθήματά του/της τόσο όταν παίζει ποδόσφαιρο όσο και σε άλλες στιγμές της

ζωής του/της. Το παιδί σας δεν θα χρειαστεί να γράψει το όνομά του πουθενά πάνω στο ερωτηματολόγιο.

Η συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτή την έρευνα είναι καθαρά εθελοντική και οι πληροφορίες που θα παρέχει θα διατηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και δεν θα διαρρεύσουν σε τρίτα πρόσωπα, συμπεριλαμβανομένου εσάς και του προπονητή του/της. Αν και θα βοηθούσε την έρευνά μας να απαντούσε σε όλες τις ερωτήσεις, εντούτοις το παιδί σας μπορεί να μην απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις αν επιθυμεί να το κάνει. Το παιδί σας μπορεί να σταματήσει τη συμμετοχή του/της σε οποιαδήποτε στάδιο της έρευνας ενημερώνοντάς μας κατευθείαν ή μέσω του προπονητή του/της χωρίς καμία αρνητική επίπτωση. Σας παρακαλούμε να μας ενημερώσετε προσωπικά ή μέσω του προπονητή του/της στην περίπτωση που δεν θέλετε να χρησιμοποιήσουμε τις απαντήσεις που μας έχει ήδη δώσει το παιδί σας. Αν εσείς ή το παιδί σας επιλέξετε να αποχωρήσετε από την έρευνά μας. Δεν θα χρησιμοποιήσουμε τις απαντήσεις αυτές σε μελλοντικές αναλύσεις ή δημοσιεύσεις.

Συμφωνώντας να λάβετε μέρος σε αυτή την έρευνα, εσείς και το παιδί σας συμφωνείτε ότι τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιηθούν για επιστημονικούς λόγους καθώς και ότι μπορεί να δημοσιευθούν σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό, παρέχοντας την ασφάλεια ότι θα διατηρηθεί απόλυτα η ανωνυμία του παιδιού σας. Αυτό σημαίνει, ότι μπορείτε να είστε βέβαιοι ότι δεν θα δημοσιεύσουμε ποτέ το όνομα του παιδιού σας δίπλα από κάτι που έχει πει.

Οι αναλύσεις θα γίνουν σε ομαδικό επίπεδο και θα ταιριάξουμε τα ερωτηματολόγια από μέτρηση σε μέτρηση χρησιμοποιώντας έναν κωδικό αριθμό. Όταν η έρευνα θα ολοκληρωθεί η ποδοσφαιρική ομάδα του παιδιού σας θα λάβει μια αναφορά με τα βασικά αποτελέσματα της μελέτης με κατάλληλες υποδείξεις για τον τρόπο προπόνησης.

Αν ΔΕΝ ΘΕΛΕΤΕ να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνα, τότε σας παρακαλούμε να υπογράψετε την επισυναπτόμενη φόρμα ένστασης. Αν δεν λάβουμε πίσω αυτή την φόρμα από εσάς μέχρι τις 10 Οκτωβρίου, θα υποθέσουμε ότι δίνετε τη συγκατάθεσή σας να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνα. Η απόφασή σας να εμποδίσετε το παιδί σας να συμμετέχει σε αυτή την έρευνα δεν θα έχει καμία επίδραση στη σχέση του/της με την ποδοσφαιρική του ομάδα ή τον προπονητή του/της. Η συγκατάθεση του παιδιού σας καθώς και του προπονητή του/της θα πρέπει να εξασφαλισθεί πριν το παιδί λάβει μέρος στην έρευνα. Αν έχετε κάποια αμφιβολία-ερώτηση για τη διεξαγωγή της έρευνας, παρακαλώ πολύ

επικοινωνήστε μαζί μας. Πληροφορίες για μας δίνονται παρακάτω. Ελπίζουμε ότι θα υποστηρίξετε αυτό το αξιόλογο ερευνητικό πρόγραμμα.

Με εκτίμηση,

κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα
Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Καρυές, Τρίκαλα, 42100

τηλ: 6932213330, e-mail: sakispar@pe.uth.gr

κ. Κεραμίδας Παναγιώτης, Διδακτορικός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα
Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Καρυές, Τρίκαλα, 42100

τηλ.: 6977229114, e-mail: pkeram@pe.uth.gr

Έντυπο Ένστασης Γονέα

Έρευνα: **ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ**

Υπεύθυνος: κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

Όνομα παιδιού:

Εγώ, ο/η διάβασα το φυλλάδιο πληροφοριών που έλαβα και κατανόησα πλήρως το σκοπό και το σχεδιασμό της έρευνας. ΔΕΝ ΔΙΝΩ την άδεια στο παιδί μου να λάβει μέρος σε αυτή την έρευνα.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Σας παρακαλώ επιστρέψτε τη φόρμα αυτή στον προπονητή του παιδιού σας (γράψτε την ημερομηνία), ο οποίος θα την παραδώσει στην ερευνητική ομάδα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγια Έρευνας στο Παιδικό

Ποδόσφαιρο



A/A:

1. Ημερομηνία γέννησης: ____/____/____
Για παράδειγμα, αν γεννήθηκες στις 17 Αυγούστου 1998, παρακαλώ γράψε: 17/Αυγούστου/1998

2. Πόσο χρονών είσαι; (Παρακαλώ γράψε την ηλικία σου σε έτη και μήνες) ____ ετών & ____ μηνών.

3. Είσαι αγόρι ή κορίτσι? Κύκλωσε το σωστό: Αγόρι Κορίτσι

4. Πόσα αδέρφια (αγόρια, κορίτσια) έχεις συνολικά, χωρίς εσένα? (συμπεριλαμβάνονται ετεροθαλή αγόρια ή κορίτσια)

0	1	2	3	4	5	6	Πάνω από 6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Ποιο είναι το όνομα της διεύθυνσης κατοικίας σου και της πόλης σου;

6. Ποιο από τα παρακάτω θα περιέγραφε καλύτερα την εθνικότητά σας; **Υπογράμμισε το σωστό.**

Έλληνας	<input type="checkbox"/>	Λευκός και Μαύρος Καραϊβικής	<input type="checkbox"/>	Μαύρος Καραϊβικής	<input type="checkbox"/>
Αλβανός	<input type="checkbox"/>	Λευκός και Ασιάτης	<input type="checkbox"/>	Άλλης μαύρης φυλής	<input type="checkbox"/>
Ρουμάνος	<input type="checkbox"/>	Άλλης μεικτής φυλής	<input type="checkbox"/>	Κινέζος	<input type="checkbox"/>
Βούλγαρος	<input type="checkbox"/>	Ινδός	<input type="checkbox"/>	Ανατολικής Ευρώπης	<input type="checkbox"/>
Ρώσος	<input type="checkbox"/>	Πακιστανός	<input type="checkbox"/>	Άλλης φυλής	<input type="checkbox"/>
Βρετανός	<input type="checkbox"/>	Μπαγκλαντές	<input type="checkbox"/>		
Ιρλανδός	<input type="checkbox"/>	Άλλης Ασιατικής φυλής	<input type="checkbox"/>		
Άλλης λευκής φυλής	<input type="checkbox"/>	Μαύρος Αφρικής	<input type="checkbox"/>		

7. Ποια πιστεύεις ότι είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειά σου;

Πολύ καλή οικονομική κατάσταση	Καλή οικονομική κατάσταση	Στο μέσο όρο	Όχι πολύ καλή οικονομική κατάσταση	Καθόλου καλή οικονομική κατάσταση
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Ποιά είναι το όνομα της ομάδας σου που παίζεις/προπονείς σήμερα; _____

9. Πόσες αγωνιστικές περιόδους (σεζόν) έχεις παίξει για αυτή την ομάδα; _____

10. Κατά μέσο όρο, πόσες ώρες την εβδομάδα προπονείς και παίζεις για την ομάδα σου σε μια αγωνιστική περίοδο; _____ ώρες

11. Ποιο είναι το όνομα του κύριου προπονητή σου στην ομάδα που αγωνίζεσαι/ προπονείς σήμερα;
Το όνομα του κύριου προπονητή της ομάδας μου είναι _____

12. Κατά μέσο όρο, πόσες ώρες την εβδομάδα περνάς με τον προπονητή σου; _____ ώρες

13. Ποιά είναι η αγαπημένη σου ποδοσφαιρική ομάδα; _____ το αγαπημένο σου φαγητό; _____ ο αγαπημένος σου τραγουδιστής; _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Αυτή η λίστα περιγράφει τι λένε ή τι κάνουν οι προπονητές στους παίκτες στην ομάδα 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 κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων; Ο κύριος προπονητής σου τι είδους ατμόσφαιρα δημιουργεί συνήθως τις τελευταίες 3-4 εβδομάδες;

Όταν συμπληρώνεις αυτές τις ερωτήσεις, σκέψου σχετικά με το πώς συμπεριφερόταν στην ομάδα σου κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων.	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Ο προπονητής μου ενθάρρυνε τους παίκτες να δοκιμάσουν νέες ασκήσεις.	1	2	3	4	5
2. Ο προπονητής μου ήταν λιγότερο φιλικός με τους παίκτες όταν δεν προσπαθούσαν να δουν τα πράγματα με τον τρόπο του.	1	2	3	4	5
3. Ο προπονητής μου έδινε στους παίκτες επιλογές και εναλλακτικές.	1	2	3	4	5
4. Ο προπονητής μου προσπαθούσε να βεβαιώνεται πως οι παίκτες ένιωθαν καλά όταν προσπαθούσαν το καλύτερό τους.	1	2	3	4	5
5. Ο προπονητής αντικαθιστούσε τους παίκτες όταν έκαναν λάθη.	1	2	3	4	5
6. Ο προπονητής μου πίστευε πως είναι σημαντικό οι παίκτες να συμμετέχουν στο ποδόσφαιρο επειδή οι παίκτες το θέλουν πραγματικά.	1	2	3	4	5
7. Ο προπονητής μου ήταν λιγότερο υποστηρικτικός προς τους παίκτες όταν δεν προπονούνταν ή/και δεν έπαιζαν καλά.	1	2	3	4	5
8. Μπορούσα να υπολογίζω στον προπονητή μου πως θα με νοιαστεί, ότι κι αν συνέβαινε.	1	2	3	4	5
9. Ο προπονητής μου πρόσεχε περισσότερο τους καλύτερους παίκτες.	1	2	3	4	5
10. Ο προπονητής μου φώναζε στους παίκτες όταν τα θαλάσσωσαν.	1	2	3	4	5
11. Ο προπονητής μου βεβαιωνόταν πως οι παίκτες ένιωθαν επιτυχημένοι όταν βελτιώνονταν.	1	2	3	4	5
12. Ο προπονητής μου έδινε λιγότερη προσοχή στους	1	2	3	4	5

παίκτες αν τον είχαν δυσαρεστήσει.					
13. Ο προπονητής μου αναγνώριζε τους παίκτες που προσπαθούσαν σκληρά.	1	2	3	4	5
14. Ο προπονητής μου εκτιμούσε πραγματικά τους παίκτες σαν ανθρώπους, όχι απλώς σαν ποδοσφαιριστές.	1	2	3	4	5
15. Ο προπονητής μου μας επέτρεπε να κάνουμε κάτι που μας αρέσει στο τέλος της προπόνησης μόνο αν οι παίκτες τα είχαν πάει καλά κατά την διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου.	1	2	3	4	5
16. Ο προπονητής μου απαντούσε τις ερωτήσεις των παικτών πλήρως και προσεκτικά.	1	2	3	4	5
17. Ο προπονητής μου αποδεχόταν λιγότερο τους παίκτες αν τον/την είχαν απογοητεύσει.	1	2	3	4	5
18. Ο προπονητής μου βεβαιωνόταν πως κάθε παίκτης συνεισέφερε με ένα σημαντικό τρόπο.	1	2	3	4	5
19. Ο προπονητής μου είχε τους αγαπημένους του/της παίκτες.	1	2	3	4	5
20. Ο προπονητής μου ανταμείβε τους παίκτες με βραβεία ή κέρασματα μόνο αν είχαν παίξει καλά.	1	2	3	4	5
21. Ο προπονητής μου επαινούσε μόνο τους παίκτες που απέδιδαν το μέγιστο κατά την διάρκεια του αγώνα.	1	2	3	4	5
22. Όταν ο προπονητής μου ζητούσε από τους παίκτες να κάνουν κάτι, προσπαθούσε να εξηγήσει γιατί θα ήταν καλό να το κάνουν.	1	2	3	4	5
23. Ο προπονητής μου βεβαιωνόταν πως όλοι είχαν ένα σημαντικό ρόλο στην ομάδα.	1	2	3	4	5
24. Ο προπονητής μου φώναζε στους παίκτες μπροστά σε άλλους για να τους αναγκάσει να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα.	1	2	3	4	5
25. Ο προπονητής μου πίστευε πως μόνο οι καλύτεροι παίκτες θα πρέπει να παίζουν σε αγώνα.	1	2	3	4	5
26. Ο προπονητής μου απειλούσε να τιμωρήσει τους παίκτες για να τους κρατήσει σε τάξη κατά την διάρκεια της προπόνησης.	1	2	3	4	5
27. Ο προπονητής μου άκουγε ανοικτά και δεν έκρινε τα προσωπικά συναισθήματα των παικτών.	1	2	3	4	5

28. Ο προπονητής μου μας άφηνε να καταλάβουμε πως όλοι οι παίκτες αποτελούν μέρος της επιτυχίας της ομάδας.	1	2	3	4	5
29. Ο προπονητής μου κυρίως χρησιμοποιούσε ανταμοιβές/επαίνους για να κάνει τους παίκτες να ολοκληρώσουν όλες τις ασκήσεις που τους ανέθετε κατά την διάρκεια της προπόνησης.	1	2	3	4	5
30. Ο προπονητής μου ενθάρρυνε τους παίκτες να βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5
31. Ο προπονητής μου προσπαθούσε να επεμβαίνει σε πτυχές της ζωής των παικτών έξω από το ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
32. Ο προπονητής μου πίστευε πως είναι σημαντικό για τους παίκτες να παίζουν ποδόσφαιρο γιατί αυτοί (οι παίκτες) το ευχαριστιούνται.	1	2	3	4	5
33. Ο προπονητής μου ευνοούσε κάποιους παίκτες περισσότερο από άλλους.	1	2	3	4	5
34. Ο προπονητής μου ενθάρρυνε τους παίκτες να δουλέψουν πραγματικά μαζί σαν ομάδα.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Όταν συμπληρώνεις αυτές τις ερωτήσεις, σκέψου σχετικά με το πώς συμπεριφερόσουν στην ομάδα σου κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση και να κυκλώσετε τον κατάλληλο αριθμό που αντιστοιχεί στην παρακάτω κλίμακα.

Σκέψου σχετικά με το πώς συμπεριφερόσουν στην ομάδα σου κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Συνεργαζόμουν με τους συμπαίκτες μου.	1	2	3	4	5
2. Ενδιαφερόμουν για το τι ένωθαν οι συμπαίκτες μου.	1	2	3	4	5
3. Είχα νευρικά ξεσπάσματα και «μπουρίνια».	1	2	3	4	5
4. Πείραζα και ενοχλούσα τους συμπαίκτες μου.	1	2	3	4	5
5. Μου άρεσε η ομαδική δουλειά και δινόμουν ολοκληρωτικά.	1	2	3	4	5
6. Σεβόμουν τους συμπαίκτες μου και νοιαζόμουν γι'αυτούς.	1	2	3	4	5
7. Ήμουν «τσατίλας».	1	2	3	4	5
8. Προκαλούσα αναταραχή στην ομάδα μου.	1	2	3	4	5
9. Έβαζα ομαδικούς στόχους και χαιρόμουν όταν τους πετύχαινα.	1	2	3	4	5
10. Ένωθα τους συμπαίκτες μου και τους συμπονούσα.	1	2	3	4	5
11. Συχνά τα «έπαιρνα στο κρανίο».	1	2	3	4	5
12. Συχνά έκανα την ομάδα «άνω-κάτω» με τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5
13. Εργαζόμουν ομαδικά με τους συμπαίκτες μου.	1	2	3	4	5
14. Έδειχνα ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των τους συμπαικτών μου.	1	2	3	4	5
15. Είχα συχνά εκρήξεις θυμού.	1	2	3	4	5
16. Μάλωνα με τους συμπαίκτες μου και τους/τις αναστάτωνα.	1	2	3	4	5

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτηματολόγια Έρευνας στη Φυσική Αγωγή



A/A:

1. Ημερομηνία γέννησης: ____/____/____
Για παράδειγμα, αν γεννήθηκες στις 17 Αυγούστου 1998, παρακαλώ γράψε: 17 /Αυγούστου/1998

2. Πόσο χρονών είσαι; (Παρακαλώ γράψε την ηλικία σου σε έτη και μήνες) ____ ετών & ____ μηνών.

3. Είσαι αγόρι ή κορίτσι? Κύκλωσε το σωστό: Αγόρι Κορίτσι

4. Σχολείο: _____ Τάξη: _____ Τμήμα: _____

5. Ποιο από τα παρακάτω θα περιέγραφε καλύτερα την εθνικότητά σας; **Υπογράμμισε το σωστό.**

Έλληνας <input type="checkbox"/>	Ρομά <input type="checkbox"/>	Κινέζος <input type="checkbox"/>	Άλλης Ανατολικής Ευρώπης <input type="checkbox"/>
Αλβανός <input type="checkbox"/>	Ρώσος <input type="checkbox"/>	Λευκός και Ασιάτης <input type="checkbox"/>	Άλλης λευκής φυλής <input type="checkbox"/>
Σέρβος <input type="checkbox"/>	Βρετανός <input type="checkbox"/>	Μαύρος Αφρικής <input type="checkbox"/>	Άλλης Ασιατικής φυλής <input type="checkbox"/>
Βούλγαρος <input type="checkbox"/>	Πακιστανός <input type="checkbox"/>	Μαύρος Καραϊβικής <input type="checkbox"/>	Άλλης μαύρης φυλής <input type="checkbox"/>
Ρουμάνος <input type="checkbox"/>	Μπαγκλαντές <input type="checkbox"/>	Λευκός και Μαύρος Αφρικανός <input type="checkbox"/>	Άλλης μεικτής φυλής <input type="checkbox"/>
Άλλης Βαλκανικής <input type="checkbox"/>	Ινδός <input type="checkbox"/>	Λευκός και Μαύρος Καραϊβική <input type="checkbox"/>	Άλλης φυλής <input type="checkbox"/>

6. Ποια πιστεύεις ότι είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειά σου;

Πολύ καλή οικονομική κατάσταση <input type="checkbox"/>	Καλή οικονομική κατάσταση <input type="checkbox"/>	Στο μέσο όρο <input type="checkbox"/>	Όχι πολύ καλή οικονομική κατάσταση <input type="checkbox"/>	Καθόλου καλή οικονομική κατάσταση <input type="checkbox"/>
------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Αυτή η λίστα περιγράφει τι λένε ή τι κάνουν οι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) στους μαθητές/τριες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Όταν δίνεις τις απαντήσεις σου, σκέψου σχετικά με το τι λέει ή κάνει κανονικά **ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) σου**. Τι νομίζεις ότι γίνεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής τον περισσότερο χρόνο κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων; Ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) σου τι είδους ατμόσφαιρα δημιουργεί συνήθως τις τελευταίες 3-4 εβδομάδες;

Όταν συμπληρώνεις αυτές τις ερωτήσεις, σκέψου σχετικά με το πώς συμπεριφερόταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων.	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Ο ΚΦΑ μου ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να δοκιμάσουν νέες ασκήσεις.	1	2	3	4	5
2. Ο ΚΦΑ μου ήταν λιγότερο φιλικός με τους/τις μαθητές/τριες όταν δεν προσπαθούσαν να δουν τα πράγματα με τον τρόπο του.	1	2	3	4	5
3. Ο ΚΦΑ μου έδινε στους/στις μαθητές/τριες επιλογές και εναλλακτικές.	1	2	3	4	5
4. Ο ΚΦΑ μου προσπαθούσε να βεβαιώνεται πως οι μαθητές/τριες ένιωθαν καλά όταν προσπαθούσαν το καλύτερό τους.	1	2	3	4	5

5. Ο ΚΦΑ αντικαθιστούσε τους/τις μαθητές/τριες όταν έκαναν λάθη.	1	2	3	4	5
6. Ο ΚΦΑ μου πίστευε πως είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής επειδή οι ίδιοι/ες το θέλουν πραγματικά.	1	2	3	4	5
7. Ο ΚΦΑ μου ήταν λιγότερο υποστηρικτικός προς τους/τις μαθητές/τριες όταν δεν συμμετείχαν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής ή/και δεν έπαιζαν καλά.	1	2	3	4	5
8. Μπορούσα να υπολογίζω στον ΚΦΑ μου πως θα με νοιαστεί, ότι κι αν συνέβαινε.	1	2	3	4	5
9. Ο ΚΦΑ μου πρόσεχε περισσότερο τους/τις καλύτερους/ες μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
10. Ο ΚΦΑ μου βεβαιωνόταν πως οι μαθητές/τριες βελτιωνόταν.	1	2	3	4	5
11. Ο ΚΦΑ μου εκτιμούσε πραγματικά τους/τις μαθητές/τριες σαν ανθρώπους.	1	2	3	4	5
12. Ο ΚΦΑ μου αποδεχόταν λιγότερο τους/τις μαθητές/τριες αν τον/την είχαν απογοητεύσει.	1	2	3	4	5
13. Ο ΚΦΑ μου βεβαιωνόταν πως κάθε μαθητής/τρια συμμετείχε στο μάθημα Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
14. Ο ΚΦΑ μου είχε τους αγαπημένους του/της μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
15. Όταν ο ΚΦΑ μου ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να κάνουν κάτι, προσπαθούσε να εξηγήσει γιατί θα ήταν καλό να το κάνουν.	1	2	3	4	5
16. Ο ΚΦΑ μου βεβαιωνόταν πως όλοι/ες είχαν ένα σημαντικό ρόλο στο μάθημα Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
17. Ο ΚΦΑ μου φώναζε στους/στις μαθητές/τριες μπροστά σε άλλους για να τους αναγκάσει να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα.	1	2	3	4	5
18. Ο ΚΦΑ μου πίστευε πως μόνο οι καλύτεροι/ες μαθητές/τριες θα πρέπει να παίζουν σε σχολικό αγώνα.	1	2	3	4	5
19. Ο ΚΦΑ μου απειλούσε να τιμωρήσει τους μαθητές/τριες για να τους κρατήσει σε τάξη κατά την διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
20. Ο ΚΦΑ μου άκουγε όλους τους μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
21. Ο ΚΦΑ μου μας άφηνε να καταλάβουμε πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες αποτελούν μέρος της επιτυχίας του μαθήματος Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
22. Ο ΚΦΑ μου ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5
23. Ο ΚΦΑ μου πίστευε πως είναι σημαντικό για τους μαθητές/τριες να παίζουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γιατί αυτοί (οι μαθητές/τριες) το ευχαριστιούνται.	1	2	3	4	5
24. Ο ΚΦΑ μου ευνοούσε κάποιους/ες μαθητές/τριες περισσότερο από άλλους.	1	2	3	4	5
25. Ο ΚΦΑ μου ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να δουλέψουν πραγματικά μαζί σαν ομάδα.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Όταν συμπληρώνεις αυτές τις ερωτήσεις, σκέψου σχετικά με το πώς συμπεριφερόσουν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση και να κυκλώσετε τον κατάλληλο αριθμό που αντιστοιχεί στην παρακάτω κλίμακα.

Σκέψου σχετικά με το πώς συμπεριφερόσουν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων.	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Συνεργαζόμουν με τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	1	2	3	4	5
2. Ενδιαφερόμουν για το τι ένιωθαν οι συμμαθητές/τριές μου.	1	2	3	4	5
3. Είχα νευρικά ξεσπάσματα και «μπουρίνια».	1	2	3	4	5
4. Πείραζα και ενοχλούσα τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	1	2	3	4	5
5. Μου άρεσε η ομαδική δουλειά και δινόμουν ολοκληρωτικά.	1	2	3	4	5
6. Σεβόμουν τους/τις συμμαθητές/τριές μου και νοιαζόμουν γι'αυτούς.	1	2	3	4	5
7. Ήμουν «τσατίλας».	1	2	3	4	5
8. Προκαλούσα αναταραχή στο μάθημα Φυσικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
9. Έβαζα ομαδικούς στόχους και χαιρόμουν όταν τους πετύχαινα.	1	2	3	4	5
10. Ένωθα τους/τις συμμαθητές/τριές μου και τους/τις συμπονούσα.	1	2	3	4	5
11. Συχνά τα «έπαιρνα στο κρανίο».	1	2	3	4	5
12. Συχνά έκανα το μάθημα Φυσικής Αγωγής «άνω-κάτω» με τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5
13. Εργαζόμουν ομαδικά με τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	1	2	3	4	5
14. Έδειχνα ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών/τριών μου.	1	2	3	4	5
15. Είχα συχνά εκρήξεις θυμού.	1	2	3	4	5
16. Μάλωνα με τους/τις συμμαθητές/τριές μου και τους/τις αναστάτωνα.	1	2	3	4	5

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!