

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ

ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ
ΣΚΕΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

της

Αργυροπούλου Ευαγγελίας

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό Σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Θεοδωράκης Γιάννης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Επίκουρος Καθηγητής

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται

Στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ψυχολογία στην Άσκηση» του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

2012

ΤΡΙΚΑΛΑ

Υπόδειγμα σελίδας των πνευματικών δικαιωμάτων (Copyright)

© 2012

Ευαγγελία Αργυροπούλου
ALL RIGHTS RESERVED

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

*Προς το τελευταίο εκβάν έκαστον
των πρίν υπαρξάντων κρίνεται
(Τέλος καλό όλα καλά)*

ΤΗΝ ΑΦΙΕΡΩΝΩ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ-ΒΑΛΕΡΙΑ-ΘΩΜΑ

Για το χρόνο που μου αφιέρωσαν από την παιδική τους ηλικία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αργυροπούλου Ευαγγελία: Κλίμα Παρακίνησης Στο Μάθημα Της Φυσικής Αγωγής Και Σκέψεις Μαθητών. (Υπό την επίβλεψη του καθηγητή κ. Παπαϊωάννου Αθανασίου).

Ο σκοπός της παρακάτω έρευνας ήταν να μελετηθούν οι σχέσεις του κλίματος παρακίνησης, των στόχων επίτευξης και της αυτο-ομιλίας μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες ($n=1171$) μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και Β΄ και Γ΄ του Γυμνασίου του Ν. Λάρισας συμπλήρωσαν έγκυρα, αξιόπιστα και ανώνυμα ερωτηματολόγια κλίματος παρακίνησης, στόχων επίτευξης, και θετικής – αρνητικής σκέψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά από τους στόχους επίτευξης, αλλά και η προστασία του εγώ από το κλίμα παρακίνησης εμφανίστηκαν να κάνουν τη μεγαλύτερη πρόβλεψη για τη θετική αυτο-ομιλία. Ενώ για την αρνητική αυτο-ομιλία εκτός από τον προσανατολισμό στη δουλειά και την προστασία του εγώ και η κοινωνική αποδοχή, (συνεισέφερε σημαντικά μόνο στη πρόβλεψη των μη σχετικών σκέψεων) συνεισέφεραν σημαντικά. Εν κατακλείδι, σημειώνεται ότι η έρευνα αποτελεί μια προκαταρκτική μελέτη της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ θετικών και αρνητικών σκέψεων, στόχων επίτευξης και κλίματος παρακίνησης, η οποία μπορεί να τεθεί ως βάση για πρακτικές εφαρμογές στα πλαίσια μαθημάτων φυσικής αγωγής και για μελλοντικές ερευνητικές αναζητήσεις.

Λέξεις κλειδιά: Αυτο-ομιλία, Κλίμα παρακίνησης, Στόχοι επίτευξης, Φυσική Αγωγή.

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the relationship between motivational climates, achievement goals and students' self-talk in physical education settings. The participants (N=1171) were students of the sixth grade of elementary school, second and third grade of junior high school from the district of Larissa that filled valid, reliable and confidential questionnaires in their classrooms about the motivational climate, achievement goals and positive-negative thought. The results showed that task-orientation through achievement goals, but also ego-protection through climate motivation have appeared in order to predict greater positive self-talk. While for negative self-talk, other than task-orientation and ego-protection, social acceptance (which contributed significantly to the prediction of non-relevant thoughts) has contributed significantly.

Overall, noted that the present research is the preliminary study investigation the relationship between positive and negative thoughts, achievement goals and motivational climates, which can be basic for practical applications in physical education settings and for future researches.

Key-words: Self-talk, Motivation climate, Achievement goals, Physical Education.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελ.:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΡΕΥΝΑ

- 1.1 Σκοπός της έρευνας
- 1.2 Σημασία της έρευνας
- 1.3 Ερευνητικές υποθέσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

- 2.1. Τι είναι η αυτο-ομιλία
- 2.2. Η Αυτο-ομιλία στην Αθλητική ψυχολογία
- 2.3 Λειτουργίες της αυτο-ομιλίας
- 2.4. Παρεμβατικές- Πειραματικές Έρευνες και Αυτο-ομιλία
- 2.5 Έρευνες Πεδίου και Αυτο-ομιλία ως Περιεχόμενο Σκέψης
- 2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-ομιλία
- 2.7 Επιρροή του Προπονητή στην Αυτο-ομιλία των αθλητών
- 2.8 Στόχοι επίτευξης και αυτο-ομιλία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΠΙΤΕΥΞΗ

3.1 Στόχοι Επίτευξης

3.2 Φόβος της Αποτυχίας και Στόχοι Επίτευξης

3.3 Προσανατολισμοί Στόχων Επίτευξης στην Φυσική Αγωγή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

4.1 Ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις

4.2 Έρευνες στο κλίμα παρακίνησης στα πλαίσια της φυσικής αγωγής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Δείγμα - Συμμετέχοντες

5.2 Όργανα αξιολόγησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

6.1 Παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου Αυτο-ομιλίας στη Φυσική Αγωγή

6.2 Αναλύσεις συσχέτισης και αναλύσεις παλινδρόμησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Αξιολόγηση ερωτηματολογίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Πρακτικές εφαρμογές

8.2 Προτάσεις

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην καθημερινότητά του ο άνθρωπος μιλάει με τον εαυτό του (αυτοδιαλογάται), κάνοντας διάφορες σκέψεις και πολλές φορές συζήτηση με τον εαυτό του. Οι σκέψεις αυτές διαδεχόμενη η μία την άλλη στριφογυρνώντας στο μυαλό σαν «ανεμοστρόβιλος» ή μονολογώντας με τον εαυτό, επηρεάζουν πολλές φορές τη διάθεση, την συμπεριφορά και τον τρόπο δράσης του ατόμου. Στη γνωστική ψυχολογία νεότερες προσεγγίσεις έδωσαν έμφαση στη δύναμη της σκέψης και πως αυτή μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά, το άγχος και τα συναισθήματα του ανθρώπου (Ellis, 1976; Meichenbaum, 1977). Ο Θεοδωράκης (2005) για πρώτη φορά πρότεινε τον όρο «αυτο-ομιλία» αντί του όρου «αυτοδιάλογος». Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι οι σκέψεις με τον εαυτό που γίνονται σιωπηλά ή φωναχτά, είτε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης είτε πριν ή και μετά, ονομάζονται αυτο-ομιλία.

Ο σκοπός του ανθρώπου συνοδεύεται από έντονη συνήθως προσπάθεια για την πραγματοποίησή του, η οποία συνδέεται με τη θέληση που μετατρέπει σε πράξη τη σκέψη και ενισχύει τη προσπάθεια. Η θέληση για την πραγμάτωση των στόχων παρουσιάζεται σαν το πιο ισχυρό από όλα τα ψυχοδιανοητικά στοιχεία του ανθρώπου (Δογάνης, 1990). Η θέληση είναι η κινητήρια δύναμη που οδηγεί το άτομο στη δράση και την επιτυχία, η οποία αυξάνεται με την επίτευξη των στόχων και συντελεί στην ικανοποίηση των προσωπικών φιλοδοξιών και αναγκών του ατόμου (Δογάνης, 1990). Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που καθορίζουν, την επιλογή ή την προτίμηση κάποιας δραστηριότητας, την επιμονή σ' αυτήν, αλλά και την ενεργοποίηση του ατόμου για την επιτυχία της απόδοσης. Ο τομέας λοιπόν της ψυχολογίας και ιδιαίτερα της αθλητικής ψυχολογίας που μελετάει το «γιατί» της ανθρώπινης συμπεριφοράς ονομάζεται «παρακίνηση». Η παρακίνηση αναφέρεται στην ανθρώπινη δράση και τους παράγοντες που προκαλούν τη συμπεριφορά και που καθορίζουν τους στόχους προς τους οποίους κατευθύνεται η δραστηριότητα (Δογάνης, 1990).

Σύμφωνα με τους Deci, & Ryan (2000), με τον γενικό όρο παρακίνηση περιγράφονται οι δράσεις των ατόμων και οι 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 γιατί η δράση του μπορεί να ποικίλει σε ένταση και διάρκεια.

Στη σχολική φυσική αγωγή παρακίνηση είναι η βαθύτερη αιτία για την οποία τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες. Αναφέρεται σε παράγοντες της προσωπικότητας, κοινωνικούς ή γνωστικούς. Η παρακίνηση ορίζεται σαν εσωτερική, όταν η συμπεριφορά εκτελείται για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που πηγάζει από την εκτέλεσή της, σαν εξωτερική, όταν η συμπεριφορά εκτελείται για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα ή για να κερδηθεί κάποια εξωτερική αμοιβή και σαν μη παρακίνηση, όταν το άτομο δε βρίσκει λόγο για να αναπτύξει μια συμπεριφορά. (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, και Γούδας, 2003)

Σε σχέση με το περιβάλλον της μάθησης, η Ames (1992) χρησιμοποίησε τον όρο κλίμα παρακίνησης και διέκρινε δύο βασικούς προσανατολισμούς ως προς τους στόχους που υιοθετούνται. Το κλίμα παρακίνησης που προσανατολίζεται στη μάθηση και το κλίμα που προσανατολίζεται στην απόδοση. Το κλίμα μάθησης αναφέρεται σε δομές που υποστηρίζουν την προσπάθεια και τη συνεργασία και στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης και την προσωπική ανάπτυξη, ενώ το κλίμα απόδοσης αναφέρεται σε δομές που υποστηρίζουν κοινωνικές συγκρίσεις και ανταγωνισμό και στοχεύουν στην υπεροχή σε σχέση με άλλους. Ο Papaioannou (1999) σε μία νέα θεώρηση σχετικά με το κλίμα παρακίνησης διαχώρισε το κλίμα απόδοσης σε κλίμα προσέγγισης, (όπου προβάλλονται στόχοι επίδειξης συγκριτικής ανωτερότητας) και κλίμα αποφυγής, (όπου προβάλλονται στόχοι αποφυγής συγκριτικής κατωτερότητας), και παράλληλα πρόσθεσε το κλίμα που προσανατολίζεται στην κοινωνική αποδοχή βασισμένο στο αρχικό θεωρητικό μοντέλο των στόχων (Nicholls, 1989).

Ως κλίμα παρακίνησης, ορίζεται από τους Papaioannou & Digelidi, (1998); Digelidis, Papaioannou Christodoulidis & Lapidis, (2003), το γενικότερο ψυχολογικό περιβάλλον που καθοδηγεί τους στόχους μιας δραστηριότητας στην τάξη ή στην αθλητική ομάδα. Ο προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών και των διδακτικών προσεγγίσεων του καθηγητή φυσικής αγωγής. Βασικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει το κλίμα παρακίνησης και τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών είναι ο καθηγητής φυσικής αγωγής μέσω των μεθοδολογικών και διδακτικών επιλογών του. Όταν ο προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης είναι προς τη «δουλειά», τότε οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα χρήσιμο, ευχάριστο, προκλητικό, και προσπαθούν περισσότερο Fantuzzo, King, & Heller, (1992), ενώ, και η εσωτερική τους παρακίνηση διατηρείται σε υψηλά επίπεδα (Papaioannou & Kouli, 1999). Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην προσπάθεια, στην επιμονή, την σκληρή δουλειά και έχει σαν κριτήρια

αξιολόγησης τη μάθηση και την ατομική βελτίωση. Αντίθετα, όταν ο προσανατολισμός του κλίματος εστιάζεται στο «εγώ» του μαθητή, τότε η εσωτερική παρακίνηση μειώνεται (Papaioannou & Digelidis, 1998).

Αρκετές έρευνες επισημαίνουν τον καταλυτικό ρόλο που παίζει το κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση (Goudas & Biddle, 1994; Goudas et al., 1995; Papaioannou & Digelidis, 1998; Ntoumanis, 2001; Morgan & Carpenter, 2002). Από τις έρευνες που αναφέρθηκαν φάνηκε ότι η παρακίνηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, γι' αυτό και η καλή κατανόηση της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο, και οι παράγοντες που την επηρεάζουν θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε πως η παρακίνηση επηρεάζει τις σκέψεις των μαθητών στη διάρκεια ενός μαθήματος Φυσικής Αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΡΕΥΝΑ

1.1 Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με τις θετικές και αρνητικές σκέψεις των μαθητών. Θα εξετασθεί επίσης εάν το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και οι στόχοι επίτευξης των μαθητών συνεισφέρουν στην ερμηνεία των θετικών-αρνητικών σκέψεων των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

1.2 Σημασία της έρευνας

Αυτή είναι η πρώτη μελέτη διερεύνησης της σχέσης θετικών-αρνητικών σκέψεων και κλίματος παρακίνησης καθώς και στόχων επίτευξης. Οι παραπάνω υποθέσεις είναι καινοτόμες αφού υπάρχουν ελάχιστες έρευνες στη βιβλιογραφία. Εάν επιβεβαιωθούν οι παραπάνω υποθέσεις, τα κατ' αρχήν συμπεράσματα θα είναι ότι χρειάζεται ενίσχυση του κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση ώστε οι μαθητές να σκέφτονται πιο θετικά στη διάρκεια του μαθήματος. Υπάρχουν πολλές οδηγίες σ' αυτή την κατεύθυνση που μπορεί να βοηθήσουν τους καθηγητές της Φ.Α. (π.χ. Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003). Επίσης θα ξεκινήσει μια σειρά ερευνών που θα αποσκοπούν στη βελτίωση του κλίματος παρακίνησης και των σκέψεων των μαθητών. Συγκεκριμένα θα εξετασθεί αν συγκεκριμένες συμπεριφορές των καθηγητών και μέθοδοι διδασκαλίας που γνωρίζουμε ότι επηρεάζουν το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. θα έχουν επίσης επιδράσεις και στις θετικές και αρνητικές σκέψεις των μαθητών.

1.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Το αντιλαμβανόμενο κλίμα στο μάθημα της Φ.Α. που δίνει έμφαση στη μάθηση και στην κοινωνική αποδοχή θα σχετίζεται θετικά με τις θετικές σκέψεις (εμπύκωση, αυτοπεποίθηση, έλεγχος άγχους, τεχνική υπόδειξη) των μαθητών και αρνητικά με τις αρνητικές σκέψεις (ανησυχία, αποφυγή προσπάθειας, σωματική κούραση, μη σχετικές σκέψεις) των μαθητών.

Το αντιλαμβανόμενο κλίμα στο μάθημα της Φ.Α. που δίνει έμφαση σε στόχους ενίσχυσης και προστασίας του εγώ θα σχετίζεται θετικά με τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών. Το αντιλαμβανόμενο κλίμα που δίνει έμφαση στον προσανατολισμό στο εγώ θα σχετίζεται θετικά με τις αρνητικές σκέψεις και αρνητικά με τις θετικές σκέψεις, ενώ το κλίμα που δίνει έμφαση στον προσανατολισμό στη μάθηση θα σχετίζεται θετικά με τις θετικές σκέψεις των μαθητών και αρνητικά με τις αρνητικές σκέψεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Τι είναι η αυτο-ομιλία

Τον όρο αυτο-ομιλία τον χρησιμοποιούμε για εκφράσουμε τον εσωτερικό διάλογο με τον εαυτό μας είτε αυτός πραγματώνεται με την μορφή πραγματικών λέξεων είτε με τη μορφή εικόνων ή εννοιών. Ο Guerrero, (2005) περιγράφει την συνομιλία με τον εαυτό μας ως αυτο-ομιλία, αυτοδιάλογο, εσωτερικό διάλογο, εσωτερική συνομιλία, αυτο-δηλώσεις, αυτο-κατευθυνόμενη ομιλία, λεκτική σκέψη, γλώσσα της σκέψης, και με πολλούς άλλους τρόπους. Η αυτο-ομιλία με τη μορφή σκέψεων ως φιλοσοφική αναζήτηση έχει τις ρίζες της στον Πλάτωνα ο οποίος έγραψε: «σκέψεις είναι το καθεστώς του ενεργητικού διαλόγου που διεξάγεται από το μυαλό με τον εαυτό χωρίς λόγο ή ήχο» (Σοφιστής 263e).

Ο Βούδας είπε: « Με τις σκέψεις μας, να κάνουμε τον κόσμο», δίνοντας έμφαση στη δύναμη της σκέψης. Αυτοί και πολλοί άλλοι ορισμοί έχουν δοθεί κατά καιρούς για το «φαινόμενο» των σκέψεων.

2.2. Η Αυτο-ομιλία στην Αθλητική ψυχολογία

Οι γνωστικές διεργασίες αναφέρονται στην ενεργητική καταβολή νοητικού δυναμικού που διαθέτει το άτομο για να διαμορφώνει και να αναδιαμορφώνει διαρκώς την ροή της σκέψης του και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς του (Ellis, 2000, Meichenbaum, 1977). Μία κατεξοχήν χρησιμοποιούμενη γνωστική στρατηγική που χρησιμοποιείται και αναφέρεται στον χώρο της άθλησης είναι η αυτο-ομιλία (Hardy, 2006). Οι αθλητές

αναφέρουν ότι μιλούν συχνά στον εαυτό τους κατά την ώρα του αγώνα και των προπονήσεών τους (Θεοδωράκης, 2005).

Η αυτο-ομιλία αυτή κάποιες φορές γίνεται φωναχτά και άλλες φορές διενεργείται εσωτερικά (Perkos, Theodorakis, & Chroni, 2002). Η αυτο-ομιλία έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους αλλά συνοπτικά αναφέρεται ως ένα «πολυδιάστατο φαινόμενο που σχετίζεται με τις δηλώσεις των αθλητών που απευθύνονται προς τον εαυτό» (Hardy, Hall, & Hardy, 2005). Οι συνομιλίες αυτές με τον εαυτό επιτρέπουν και βοηθούν τα άτομα στο να ερμηνεύσουν τις αντιλήψεις και συναισθηματικές τους αντιδράσεις, να ρυθμίσουν τις γνωστικές τους διεργασίες και να αποδίδουν στον εαυτό τους καθοδήγηση αλλά και ενίσχυση (Hackfort, & Schwenkmezger, 1993).

Γενικά, συμπεραίνεται λοιπόν ότι η αυτο-ομιλία αποτελεί ένα είδος γνωστικής στρατηγικής που αποσκοπεί στην βελτίωση της αθλητικής απόδοσης (Mallet & Hanrahan, 1997; Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, & Kazakas, 2000). Γενικότερα οι ευεργετικές επιδράσεις της αυτο-ομιλίας στην απόδοση, στην τεχνική και στη μάθηση είναι πια γεγονός (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Galanis, & Theodorakis, 2011). Αυτές τις λειτουργίες θα εξετάσουμε λεπτομερέστατα παρακάτω.

2.3 Λειτουργίες της αυτο-ομιλίας

Η αυτο-ομιλία βοηθά τα άτομα να διαμορφώσουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τις συμπεριφορές τους, συμβάλλει στην αυτορρύθμισή τους, στον έλεγχο του στρες και στη λύση των τυχόν προβλημάτων που θα συναντήσουν (Morrin, 1993). Η αυτο-ρύθμιση της σκέψης, παίζει σπουδαίο ρόλο στη διατήρηση της ψυχικής ευεξίας, ενώ η ικανότητα ελέγχου των σκέψεων είναι βασικός παράγοντας στην ανθρώπινη απόδοση (Bandura, 1997).

Οι Johnson, Hrycaiko, Johnson και Hallas (2004), πρότειναν ότι ο λειτουργικός πυρήνας της αυτο-ομιλίας συνοψίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί έναν τύπο αυτο-οδηγίας για την έναρξη και συνέχιση μιας δράσης, ή σειράς δράσεων που θα έχουν ως αποτέλεσμα την επιθυμητή συμπεριφορά. Οι Johnson, και οι συνεργάτες του (2004), εξέτασαν την επίδραση

της αυτο-ομιλίας στην απόδοση στο σουτ σε αθλήτριες ποδοσφαίρου. Στην έρευνα πήραν μέρος 4 αθλήτριες κάτω των 14 ετών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι παίκτριες βελτίωσαν την απόδοσή τους στο χαμηλό σουτ στο ποδόσφαιρο. Οι αθλήτριες έκαναν χρήση της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης, λέγοντας τις προκαθορισμένες λέξεις κλειδιά. Επιπλέον βρέθηκε ότι οι συμμετέχουσες θεώρησαν την αυτο-ομιλία ένα σημαντικό συστατικό για τη βελτίωση της απόδοσης.

Οι Landin (1994) και Nideffer (1993), τονίζουν ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα της δαπανώμενης προσοχής προς έναν στόχο, αλλά και να εναλλάσσει διαρκώς την προσοχή ανάλογα με το ποια είναι τα κρίσιμα στοιχεία του στόχου. Ο Finn (1985) και οι Zinnser et.al. (2006), ισχυρίζονται ότι η αυτο-ομιλία λειτουργεί σαν ρυθμιστής της καταβαλλόμενης προσπάθειας και σαν μέσο αύξησης της αυτοπεποίθησης, ενώ οι Hardy, Jones, και Gould, (1996) ισχυρίζονται ότι είναι αποτελεσματική στον έλεγχο του άγχους και στην πυροδότηση κατάλληλων αντιδράσεων (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mroumpaki & Theodorakis, 2009). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν και οι κατηγοριοποιήσεις της αυτο-ομιλίας. Οι Hardy, Gammage, και Hall (2001), προτείνουν τον διαχωρισμό της λειτουργίας της αυτο-ομιλίας σε δύο κύριες διαστάσεις: την καθοδηγητική διάσταση και την παρακινητική διάσταση. Η γνωστική/καθοδηγητική διάσταση αφορά την αυτο-ομιλία σχετικά με την εκτέλεση των δεξιοτήτων που απαιτούνται και την χρήση και ανάπτυξη στρατηγικών σχετικών με τη δραστηριότητα. Αντίστοιχα η παρακινητική διάσταση αφορά λειτουργίες της αυτο-ομιλίας όπως: αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας, εμπύχωση, καταστολή και έλεγχο του άγχους των ατόμων.

Μια επιπλέον διαφοροποίηση της αυτο-ομιλίας που προτείνουν οι ερευνητές είναι αυτή σε θετική και αρνητική. Η θετική αυτο-ομιλία αναφέρεται σε κατευθυνόμενα προς τον εαυτό σχόλια με την μορφή εμπύχωσης και ικανοποίησης από την καταβαλλόμενη προσπάθεια ενώ αντίθετα, η αρνητική αυτο-ομιλία αναφέρεται σε σχολιασμούς με μορφή αρνητικής κριτικής για τον εαυτό (Zourbanos, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, 2007).

2.4. Παρεμβατικές- Πειραματικές Έρευνες και Αυτο-ομιλία

Στον χώρο της αθλητικής ψυχολογίας, δύο κύριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν χρησιμοποιηθεί για την διερεύνηση της αυτο-ομιλίας. Η πρώτη προσέγγιση αφορά τις έρευνες πεδίου που γίνονται σε πραγματικές συνθήκες και εξετάζουν το περιεχόμενο σκέψης που βιώνουν οι συμμετέχοντες. Η δεύτερη προσέγγιση σχετίζεται με πειραματικές-παρεμβατικές ερευνητικές προσπάθειες που εξετάζουν την αυτο-ομιλία ως γνωστική στρατηγική, όπου γίνεται χρήση συγκεκριμένων και προσχεδιασμένων λέξεων που συμβάλλουν στην ενθάρρυνση και καθοδήγηση των αθλητών (Γουρτζή, Φιλίππου, Καγιώργη & Ζουρμπάνος, 2007). Παρακάτω θα γίνει παρουσίαση δεδομένων που προέρχονται από ερευνητικούς σχεδιασμούς και των δύο προσεγγίσεων.

Γενικότερα μεγάλο πλήθος πειραματικών ερευνών έχει υποστηρίξει εμπειρικά την σημασία και αποτελεσματικότητα της αυτο-ομιλίας στην εκμάθηση δεξιοτήτων και στην αθλητική απόδοση. Σε έρευνα των Theodorakis et al. (2000), διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα διαφορετικών μορφών αυτο-ομιλίας ως προς την βελτίωση της απόδοσης.

Το πειραματικό τους σχέδιο αποτελούνταν από 4 διαφορετικά πειράματα που μελετούσαν την έκβαση της χρήσης παρακινητικής και καθοδηγητικής αυτο-ομιλίας:

- στην ακρίβεια στο ποδόσφαιρο,
- στο σερβίς στο μάντμιντον,
- στην έκταση γονάτου σε ισοκινητικό δυναμόμετρο και
- σε ένα τεστ καθισμάτων.

Οι ερευνητικές τους υποθέσεις ήταν ότι η απόδοση θα διαφοροποιούνταν μεταξύ των δύο τύπων αυτο-ομιλίας (παρακίνησης και καθοδήγησης) και ότι η διαφοροποίηση αυτή θα οφειλόταν στην διαφορετική φύση των δραστηριοτήτων. Πράγματι, βρέθηκε ότι στις δύο πρώτες δραστηριότητες που απαιτούσαν ακρίβεια και τέλειο κινητικό συντονισμό, η καθοδηγητική αυτο-ομιλία αύξησε την απόδοση στην ομάδα της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η χρήση καθοδηγητικών λεκτικών εντολών σε αθλήματα που απαιτούν ακριβή και τέλειο συντονισμό κινήσεων (σκι, κολύμβηση, γκολφ, τένις), έχει θετικό αντίκτυπο στην απόδοση (Ziegler, 1987; Rushall, et.al. 1988; Rushall & Shewchuk,

1989; Ming & Martin, 1996; Mallet & Hanrahan, 1997). Υποστηρίζεται επίσης ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης συνιστά ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο κατά την εκμάθηση νέων κινητικών δεξιοτήτων και συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση σε δεξιότητες που δεν απαιτούν πολυπλοκότητα, όπως μελετήθηκε σε αρχάριους νεαρούς μπασκετμπολίστες από τους Perko, Theodoraki, και Chroni (2002). Στην έρευνά τους έδειξαν ότι οι αθλητές μπάσκετ αύξησαν περισσότερο την απόδοσή τους στην τρίπλα και στην πάσα κάνοντας χρήση της καθοδηγητικής αυτο-ομιλίας.

Σχετικά με την αυτο-ομιλία παρακίνησης φάνηκε ότι επηρέασε περισσότερο μόνο την επίδοση της ομάδας στη δραστηριότητα της έκτασης γονάτου, που αποτελούσε δυναμική άσκηση. Πράγματι, η αυτο-ομιλία που λειτουργεί ως κίνητρο έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο σε δραστηριότητες που απαιτούν δύναμη και αντοχή, και χαρακτηρίζεται από λεκτικοποιήσεις του τύπου «μπορείς να το κάνεις» κ.α. Γενικά η αυτο-ομιλία παρακίνησης εξυπηρετεί λειτουργίες όπως αύξηση προσπάθειας, αύξηση επιθυμίας για τον επιθυμητό στόχο, δημιουργία αυτοπεποίθησης, αντιμετώπισης πόνου και ρύθμιση της συμπεριφοράς. Προς αυτήν την κατεύθυνση ερευνητικής διερεύνησης στράφηκαν οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mroumpaki, και Theodorakis, (2009) οι οποίοι μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της παρακινητικής αυτο-ομιλίας στην αυτοπεποίθηση, στην απόδοση, και στον έλεγχο του άγχους.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 72 αθλητές τένις και το πείραμα διεξήχθη σε 5 φάσεις: μια προκαταρκτική αξιολόγηση, τρεις προπονητικές φάσεις και μια τελική αξιολόγηση. Οι αθλητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η πειραματική ομάδα εξασκήθηκε στην χρήση αυτο-ομιλίας κατά την προπονητική περίοδο. Η δεύτερη ομάδα, η ομάδα ελέγχου, δεν έκανε χρήση της αυτο-ομιλίας κατά την προπονητική περίοδο και προπονήθηκε με τον παραδοσιακό τρόπο. Στο τέλος της έρευνας μετρήθηκε το άγχος και η αυτοπεποίθηση όλων των αθλητών, και αυτών της πειραματικής ομάδας και αυτών της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι η χρήση αυτο-ομιλίας παρακίνησης είχε θετική επίδραση στην επίδοση, αύξησε την αυτοπεποίθηση των αθλητών και μείωσε το γνωστικό άγχος των αθλητών.

Επίσης, μέσω της έρευνας αυτής αποδεικνύεται ότι, παρόλο που οι προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες (Theodorakis et al., 2000) διατείνονταν ότι η αυτο-ομιλία παρακίνησης προωθεί περισσότερο κινητικά πρότυπα που απαιτούν δύναμη και αντοχή,

αυτός ο τύπος αυτο-ομιλίας μπορεί να είναι αποτελεσματικός και σε έργα που ενέχουν ακρίβεια κινήσεων.

Η μελέτη της σχέσης αυτο-πεποίθησης και αυτο-ομιλίας είναι σημαντική διότι «οι αθλητές πρέπει να έχουν αυτοπεποίθηση για να νικήσουν αλλά και να νικήσουν για να έχουν αυτοπεποίθηση» (Singer, 1986; Valley, Hayashi, Garner, Holman, & Giakobbi, 1998; Τσιγγίλης, Δαρόγλου, Αρδαμερινός, Παρτεμιάν, & Ιωακειμίδης, 2003). Προς την κατεύθυνση αυτή στράφηκε η έρευνα του Τσιγγίλη και των συνεργατών του (2003), η οποία εξερεύνησε την επίδραση της παρακινητικής αυτο-ομιλίας αυτή την φορά, στο επίπεδο αυτοπεποίθησης και απόδοσης κατά την διάρκεια εκτέλεσης ενός σουτ στη χειροσφαίριση. Η πειραματική ομάδα χρησιμοποίησε λέξεις κλειδιά και η ομάδα ελέγχου μακρόσυρτες φράσεις.

Η έρευνα αυτή όμως δεν επιβεβαίωσε τις υποθέσεις της που ήταν βελτίωση αυτοπεποίθησης και απόδοσης καθώς δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Σημειώνεται όμως ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας άρεσε στους συμμετέχοντες, την βρήκαν ενδιαφέρουσα και ανέφεραν ότι τους παρακίνησε να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, αυτοσυγκέντρωση και οργάνωση της σκέψης τους, γεγονός που συμφωνεί με τα δεδομένα στον χώρο αυτό της μελέτης. Οι ερευνητές επίσης αναφέρουν ότι παρόλο που δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις η πειραματική ομάδα εμφάνισε υψηλότερες τιμές από την ομάδα ελέγχου, και ότι η αδυναμία επιβεβαίωσης των υποθέσεων οφείλεται στο μικρό ερευνητικό δείγμα .

Σε μία άλλη έρευνα οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios και Theodorakis (2008) χώρισαν 46 νεαρούς παίκτες τένις σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, όπου η πειραματική ομάδα διδάχθηκε και έκανε χρήση παρακινητικής αυτο-ομιλίας στις 3 προπονητικές φάσεις του πειράματος (υπήρξε και προπαρασκευαστική φάση και τελική φάση). Βρέθηκε ότι η χρήση παρακινητικής αυτο-ομιλίας αύξησε τόσο την αυτο-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων όσο και την επίδοσή τους. Η έρευνα αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αυτο-ομιλία συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης μέσω της αύξησης της αυτο-αποτελεσματικότητας που επιτυγχάνει.

Ένα άλλο ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε και μελετήθηκε σε σχέση με τον παρακινητικό και καθοδηγητικό τύπο αυτο-ομιλίας, ήταν εάν συντελούν στην βελτίωση της απόδοσης μέσω της μείωσης παρεμβαλλόμενων σκέψεων που αποπροσανατολίζουν το άτομο

από τον στόχο του σε διαφορετικές κινητικές απαιτήσεις. Οι Landin και McDonald (1990), διαπιστώνουν σημαντική βελτίωση στο σερβίς στο τένις σε δείγμα αθλητριών κολεγίου, κυρίως τη βελτίωση του χτυπήματος πάνω από το κεφάλι (overhand) με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων: «σήκωσε-χτύπα» κ.λ.π. Οι Mallet και Hanrahan (1997), σε έρευνά τους έδειξαν βελτίωση της επίδοσης σε αθλητές των 100 μέτρων με τη χρήση καθοδηγητικής αυτο-ομιλίας χρησιμοποιώντας τις λέξεις κλειδιά: «σπρώξε» στα πρώτα 30 μέτρα, «φτέρνα», στα επόμενα 30 και «επίθεση», στα τελευταία μέτρα. Συμπερασματικά λοιπόν όταν η δεξιότητα απαιτεί τεχνική ακριβείας, τότε η πιο αποτελεσματική είναι αυτή της καθοδήγησης. Αντίθετα όταν αυτή απαιτεί δύναμη και αντοχή, τότε πιο αποδοτική είναι αυτή της παρακίνησης.

Στην έρευνα των Hatzigeorgiadis, Theodorakis και Zourbanos (2004) συμμετείχαν αθλητές του πόλο και εκπονήθηκαν δύο πειραματικοί σχεδιασμοί όπου ο ένας απαιτούσε κινητική δραστηριότητα συντονισμού και ακρίβειας (ρίψη μπάλας σε στόχο) και ο άλλος δύναμη (ρίψη μπάλας στη μεγαλύτερη δυνατή απόσταση).

ομάδα παρακινητικής αυτο-ομιλίας,

- ομάδα καθοδηγητικής αυτο-ομιλίας και
- ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πρώτη, δραστηριότητα συντονισμού και ακρίβειας και η δυο ομάδες βελτιώθηκαν με την καθοδηγητική να υπερέχει της παρακινητικής. ενώ στην δεύτερη δραστηριότητα που απαιτούσε δύναμη βελτιώθηκε μόνο η ομάδα που έκανε χρήση της παρακινητικής αυτο-ομιλίας. Η έρευνα αυτή επεσήμανε ότι πράγματι στις πειραματικές ομάδες μειώθηκε σημαντικά η παρεμβαλλόμενη σκέψη με την χρήση αυτο-ομιλίας και ότι πιθανόν αυτό το χαρακτηριστικό της αυτο-ομιλίας είναι υπεύθυνο για την βελτίωση των αποδόσεων που παρατηρείται. Η άποψη αυτή συμφωνεί και με άλλα ευρήματα της ερευνητικής βιβλιογραφίας όπου οι αθλητές επιτυχημένων επιδόσεων αναφέρουν παρουσία ή απουσία παρεμβαλλόμενων σκέψεων ή ύπαρξη σκέψεων μόνο σχετικών με τις στρατηγικές και τις τεχνικές του αθλήματος (Gould, Eklund & Jackson, 1992; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2001). Στο ίδιο συμπέρασμα και στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής κατέληξαν και οι Kolovelonis, Goudas, και Dermitzaki (2011), σε έρευνά τους σε Έλληνες μαθητές ηλικίας 10-12 χρόνων.

Οι παραπάνω ερευνητές, εξέτασαν την επίδραση της καθοδηγητικής και παρακινητικής αυτο-ομιλίας σε μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν σε δυο διαφορετικές δραστηριότητες, αυτή της πάσας στήθους και των επαναλήψεων των push-ups. Στην έρευνα πήραν μέρος 54 μαθητές (24 αγόρια και 30 κορίτσια), οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Μια ομάδα έκανε χρήση της παρακινητικής αυτο-ομιλίας, η άλλη ομάδα της καθοδηγητικής αυτο-ομιλίας και η τρίτη ομάδα δεν χρησιμοποίησε καθόλου αυτο-ομιλία. Οι ομάδες εξετάστηκαν πριν και μετά των προσπαθειών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομάδες που έκαναν χρήση της αυτο-ομιλίας αναφερόμενοι και στους δυο τύπους, αύξησαν την απόδοσή τους σε σχέση με την ομάδα ελέγχου η οποία δεν έκανε χρήση αυτής. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με προηγούμενες έρευνες οι οποίες κατέδειξαν ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της απόδοσης (Hatzigeorgiadis et al., 2009; Johnson et al., 2004; Perkos et al., 2002; Theodorakis et al., 2001).

Και οι δυο τύποι αυτο-ομιλίας, και η καθοδηγητική και η παρακινητική βοήθησαν τους μαθητές να αυξήσουν την προσοχή τους κατά την εκτέλεση της πάσας στήθους και επίσης να αυξήσουν την απόδοσή τους. Επιπρόσθετα οι μαθητές που χρησιμοποίησαν την παρακινητική αυτο-ομιλία κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια και εκτέλεσαν περισσότερες επαναλήψεις. Τα αποτελέσματα αυτά δεν υποστήριξαν την υπόθεση, ότι με τη χρήση της καθοδηγητικής αυτο-ομιλίας στην εκτέλεση της πάσας στήθους οι μαθητές θα είχαν καλύτερη απόδοση από αυτούς που έκαναν χρήση της παρακινητικής. Στην πραγματικότητα η επίδραση της παρακινητικής αυτο-ομιλίας ήταν μεγαλύτερη από αυτή της καθοδηγητικής στην προσπάθεια εκτέλεσης των επαναλήψεων της πάσας στήθους. Αντίθετα στην εκτέλεση των πιέσεων η παρακινητική αυτο-ομιλία αύξησε την απόδοση των μαθητών που έκαναν χρήση αυτής έναντι αυτών που έκαναν χρήση της καθοδηγητικής.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η παρακινητική αυτο-ομιλία είναι περισσότερο αποτελεσματική σε δραστηριότητες που απαιτούν δύναμη και αντοχή (Edwards et al., 2008; Hatzigeorgiadis et al., 2004). Μολονότι τα ευρήματα της παρούσης έρευνας συμφωνούν με την προηγούμενη έρευνα των Theodorakis et al. (2000), η καθοδηγητική αυτο-ομιλία είχε επίσης θετική επίδραση στην δραστηριότητα της δύναμης και αντοχής, αλλά ήταν λιγότερο αποτελεσματική σε σχέση με την παρακινητική. Συμπερασματικά η έρευνα αυτή είναι η πρώτη σε Ελληνικά δεδομένα που μας φανερώνει ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ανεξαρτήτως

του τύπου χρήσης βοηθάει στην παρακίνηση των μαθητών στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

Τέλος διερευνάται η αυτο-ομιλία σχετικά με την προσοχή και το άγχος, έτσι ώστε να γίνει σαφής η λειτουργία της ανάλογα με το είδος που χρησιμοποιείται. Οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos και Theodorakis (2007), εξέτασαν αρχικά 21 αθλήτριες κολύμβησης σε μια δεξιότητα στο πόλο που απαιτούσε ακρίβεια και δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία. Έπειτα από ένα 3μερο πρόγραμμα ασκήσεων κολύμβησης κατά το οποίο χρησιμοποίησαν την αυτο-ομιλία, επανεξετάστηκαν σε δεξιότητα της ακρίβειας στο πόλο χρησιμοποιώντας λεκτικές οδηγίες αυτο-ομιλίας (λέξεις-κλειδιά), σχετικές με την προσοχή και το άγχος. Οι αθλήτριες ανέφεραν ότι η κύρια λειτουργία της αυτο-ομιλίας που αντιλήφθηκαν ήταν η βελτίωση της προσοχής τους. Επίσης ανέφεραν ότι η σχετική με την προσοχή τους αυτο-ομιλία επηρέασε την προσπάθεια που κατέβαλλαν και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ενώ δεν επηρέασε σημαντικά τον έλεγχο του άγχους τους. Η σχετική με το άγχος αυτο-ομιλία επιτέλεσε σημαντικά αποτελέσματα και στους παραπάνω αναφερόμενους τομείς. Τέλος αναφέρθηκε ότι και οι δύο τύποι αυτο-ομιλίας τις βοήθησαν να μειώσουν τις αυτόματες κινητικές αντιδράσεις και την αυτόματη εκτέλεση. Έτσι λοιπόν διαπιστώθηκε ότι οι διαφορετικές μορφές αυτο-ομιλίας (παρακίνησης και καθοδήγησης) μπορεί να επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να έχει επίδραση στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, τον έλεγχο του άγχους, και στην ενεργοποίηση της αυτόματης εκτέλεσης (Theodorakis, Hatzigeorgiadis, Chroni, 2008; Hatzigeorgiadis, 2006). Πρόσφατα, στη διερεύνηση των λειτουργιών της αυτο-ομιλίας εξετάστηκε ότι η απόδοση ενός προγράμματος παρέμβασης αυτο-ομιλίας οφείλεται στις διακυμάνσεις της αυτοπεποίθησης και του άγχους (Hatzigeorgiadis, et al., 2009). Στην έρευνα πήραν μέρος 72 αθλητές/τριες αγωνιστικής αντισφαίρισης. Διαπιστώθηκε ότι η αυτο-ομιλία σχετίστηκε θετικά με την απόδοση, βελτίωσε την αυτοπεποίθηση και μείωσε το γνωστικό άγχος.

2.5 Έρευνες Πεδίου και Αυτο-ομιλία ως Περιεχόμενο Σκέψης

Σε αντίθεση με τα δεδομένα που δίνουν οι πειραματικές έρευνες, οι έρευνες πεδίου, οι οποίες εξετάζουν την αυτο-ομιλία ως περιεχόμενο σκέψης, είναι λιγιστές και τα αποτελέσματά τους δεν δίνουν ξεκάθαρα συμπεράσματα για την σχέση μεταξύ θετικής-αρνητικής αυτο-ομιλίας και επίδοσης (Hardy, 2006).

Η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζει ότι η θετική αυτο-ομιλία μπορεί να επηρεάσει θετικά την απόδοση των αθλητών, ενώ η αρνητική μπορεί να μειώσει την απόδοσή τους (Zinsser et al., 2006).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθεί ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο σχηματοποιεί και προσδιορίζει την φύση της αυτο-ομιλίας ως συστατικό της σκέψης. Σε περιγραφική μελέτη τους οι Hardy, Gammage και Hall (2001), συστήνουν τα τέσσερα W (where, when, what και why), που δηλώνουν τους τέσσερις βασικούς τομείς σκέψης γύρω από τους οποίους επικεντρώνεται η αυτο-ομιλία και αφορούν το που, το πότε, το τι και το γιατί της επιτελούμενης δραστηριότητας. Σχετικά με το Πού φαίνεται οι αθλητές να χρησιμοποιούν αυτο-ομιλία περισσότερο σε αθλητικά περιβάλλοντα ενώ σε σχέση με το Πότε η αυτο-ομιλία χρησιμοποιείται κυρίως κατά την προπόνηση και τον αγώνα και λιγότερο πριν.

Αναφορικά με το Τι περιέχει η αυτο-ομιλία προτείνουν ότι, το περιεχόμενο μπορεί να διαιρεθεί σε τέσσερις συγκεκριμένες διαστάσεις σχετικά:

- με την φύση της αυτο-ομιλίας, η οποία αναφέρεται στο εάν οι δηλώσεις είναι θετικές «μπορώ να το καταφέρω αυτό» ή αρνητικές, «δεν υπάρχει περίπτωση να το καταφέρω»
- με την εξωτερική έκφραση της αυτο-ομιλίας που αφορά το εάν το άτομο μιλά δυνατά στον εαυτό του ή από μέσα του,
- με την δομή της αυτο-ομιλίας όπως το εάν είναι μεμονωμένες λέξεις («κεφάλι»), μικρές εκφράσεις («κεφάλι σταθερό»), ή ολόκληρες προτάσεις («κράτα κεφάλι κάτω μέχρι να χτυπήσεις την μπάλα»), και τέλος

- με το πρόσωπο στο οποίο γίνεται η λεκτική διαμεσολάβηση, δηλαδή αν είναι στο α' ενικό (μπορώ να το κάνω) ή στο β' ενικό (μπορείς να το κάνεις).

Τέλος το Γιατί αναφέρεται στον γνωστικό/καθοδηγητικό και στον παρακινητικό ρόλο της αυτο-ομιλίας που έχει ήδη αναφερθεί.

Σε μετέπειτα ανασκόπηση τους οι Hardy, Hall & Hardy (2005), στήριξαν τα ευρήματα της αρχικής έρευνας τους, ισχυριζόμενοι ότι:

- το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας διαφέρει μεταξύ των δύο φύλων και των τύπο του αθλήματος,
- ότι γενικότερα η αυτο-ομιλία χρησιμοποιείται περισσότερο και λειτουργεί περισσότερο σε πλαίσιο αγώνων παρά προετοιμασίας και
- ότι οι αθλητές ατομικών αθλημάτων κάνουν εκτενέστερη και πιο λειτουργική χρήση αυτο-ομιλίας.

Το θεωρητικό τους αυτό πλαίσιο συμβαδίζει πλήρως με την γενικότερη άποψη για τις αυτο-ρυθμιστικές δράσεις που παρέχει η αυτο-ομιλία στον χώρο του αθλητισμού.

Ένας από τους λόγους που η έρευνα στον τομέα της αυτο-ομιλίας υστερεί, είναι η απουσία μέχρι πρόσφατα ψυχομετρικών εργαλείων για την καταγραφή και αξιολόγησή της (Καγιώργη, Ζουρμπάνος, Σταύρου & Χατζηγεωργιάδης, 2009). Στην αθλητική ψυχολογία υπήρχε μια κλίμακα που αξιολογούσε εν μέρει την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών, η οποία μετρούσε την συχνότητα των σκέψεων των αθλητών κατά τη διάρκεια του αγώνα.

Το Thought Occurrence Questionnaire (TOQ; Sarason, Sarason, Keefe, Hayes and Shearin, 1986). Το Ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες: «task-related worries» (TOQ-W), «task-irrelevant thoughts» (TOQ-I), και «thoughts of escape» (TOQ-E). Έτσι οι Hatzigeorgiadis και Biddle, (2000) θέλησαν να εμπλουτίσουν το υπάρχον ερωτηματολόγιο με κλίμακες που θα αξιολογούσαν την αυτο-ομιλία των αθλητών. Δημιούργησαν λοιπόν μια έγκυρη κλίμακα που αξιολογεί εν μέρει, (διότι μετράει κυρίως αρνητικές σκέψεις) την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό, το Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000). Αργότερα και

εξαιτίας αυτού του κενού στη βιβλιογραφία οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis και Papaioannou (2009), προχώρησαν στην ανάπτυξη της Κλίμακας Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (ΚΑΑ) ή Automatic Self-talk Questionnaire for Sports-ASTQS που μετράει πιο ολοκληρωμένα (θετική και αρνητική) τη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Οι ερευνητές εξέτασαν την αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας μέσω διερευνητικής και παραγοντικής ανάλυσης. Αναδείχτηκαν 8 παράγοντες: 4 θετικής αυτο-ομιλίας (εμφύχωση, συγκέντρωση, έλεγχος άγχους και αυτοπεποίθηση), 3 αρνητικής (ανησυχία, σκέψεις εγκατάλειψης και σωματική κόπωση) και μια ουδέτερη διάσταση (άσχετες σκέψεις). Στόχος της μελέτης τους ήταν η ΚΑΑ να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση τόσο της φύσης, όσο και της συχνότητας της αυτο-ομιλίας.

Εξετάζοντας λοιπόν την προβλεπτική εγκυρότητα αλλά και την πιθανή σχέση της κοινωνικής στήριξης με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας, βρέθηκε ότι για τη θετική αυτο-ομιλία η κοινωνική στήριξη προβλέπει κυρίως την αυτο-ομιλία που σχετίζεται με δηλώσεις ενίσχυσης της εμπιστοσύνης και της συγκέντρωσης. Ενώ όσον αφορά την αρνητική αυτο-ομιλία τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη προβλέπει αρνητικά την αυτο-ομιλία που σχετίζεται με δηλώσεις αποφυγής της προσπάθειας και ανησυχίας (Ζουρμπάνος, 2008).

Όσον αφορά τα δεδομένα αυτού του χώρου έρευνας, οι Dagrou et al. (1991) δεν διαπίστωσαν διαφορές στην αρνητική και θετική ομιλία κατά την διάρκεια καλών άλλα και χειρότερων αγώνων. Αντίθετα, οι Van Raalte, Brewer, Rivera και Petitpas (1994), σε έρευνά τους με νεαρούς παίκτες του τένις βρήκαν ότι σε ηττημένους αγώνες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν πιο πολύ αρνητική αυτο-ομιλία από θετική. Βέβαια δεν βρήκαν αντίστοιχη σχέση μεταξύ επιτυχημένων αγώνων και θετικής αυτο-ομιλίας, αλλά οι παίκτες ανέφεραν ότι η θετική αυτο-ομιλία τους βοηθά να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Σε μετέπειτα έρευνα οι Van Raalte, Cornelius, Brewer, και Hatten (2000), όπου το δείγμα ήταν ενήλικες τενίστες, βρήκαν ότι η αρνητική αυτο-ομιλία δεν συσχετίζεται απαραίτητα με την ήττα, γεγονός που πιθανόν εξηγείται από τον καλύτερο έλεγχο που έχουν οι έμπειροι τενίστες ως προς τον έλεγχο των επιδράσεων της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Ένα ακόμη ερευνητικό ζήτημα που διερευνά αυτή τη προσέγγιση είναι το ποιοί παράγοντες ευθύνονται για την δημιουργία θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας.

Οι Gaudreau, Blondin και LaPierre (2002), βρήκαν σε αθλητές του γκολφ, ότι η απόκλιση στόχου-απόδοσης συνδέεται θετικά με αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα κατά τον αγώνα. Παρόμοια, οι Conroy και Metzler (2004), αναφέρουν ότι το άγχος κατά τον αγώνα συνδέεται με την τάση χρήσης αρνητικής αυτο-ομιλίας.

Δεδομένα ερευνών πεδίου από τον ελληνικό χώρο έχουμε από τους Καγιώργη, Ζουρμπάνο, Σταύρου και Χατζηγεωργιάδη (2008) οι οποίοι μελέτησαν την σχέση μεταξύ αγωνιστικού άγχους και θετικής/αρνητικής αυτο-ομιλίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 174 αθλητές/τριες κολύμβησης που συμπλήρωσαν την ASTQS. Τα αποτελέσματα τους δείχνουν ότι οι αθλητές τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο θετική παρά αρνητική αυτο-ομιλία κατά τον αγώνα. Επίσης οι γυναίκες κολυμβήτριες δηλώνουν ότι έχουν περισσότερες σκέψεις ανησυχίας σε σχέση με τους άντρες. Οι θετικές σκέψεις κυρίως αφορούσαν αυτο-ομιλία σχετική με την βελτίωση της αυτοπεποίθησης και καθοδήγησης, πίστη στον εαυτό, αυτο-αποτελεσματικότητα και έλεγχο του άγχους. Οι αρνητικές σκέψεις σχετίζονταν με δηλώσεις προς τον εαυτό που αναφέρονταν περισσότερο στην κούραση και την ανησυχία παρά σε σκέψεις μη σχετικές και σκέψεις εγκατάλειψης. Τα δεδομένα αυτά συναινούν στην παραδοχή ότι η χρήση κατάλληλης αυτο-ομιλίας και συγκεκριμένα της θετικής, αποτρέπει τις αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση.

Σε παρόμοια ερευνητική γραμμή οι Γουρζή, Φιλίππου, Καγιώργη και Ζουρμπάνος (2009), διερεύνησαν την συσχέτιση προαγωνιστικού άγχους και θετικής /αρνητικής αυτο-ομιλίας κατά των αγώνα. Οι 76 συμμετέχοντες κολυμβητές, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αγωνιστικής κατάστασης των Κάκκου και Ζέρβα (1996), και το ερωτηματολόγιο Αυτο-ομιλίας για τα σπορ, ASTQS (Zourbanos et al., 2009). Βρέθηκε ότι το σωματικό και γνωστικό άγχος των αθλητών είχε υψηλή συσχέτιση με την αρνητική αυτο-ομιλία, και η αυτοπεποίθηση είχε μέτρια θετική σχέση με την θετική αυτο-ομιλία και μέτρια αρνητική με την αρνητική. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με δεδομένα της βιβλιογραφίας που υποστηρίζουν τις θετικές επιδράσεις της αυτο-ομιλίας στον έλεγχο της προσοχής και διάθεσης, στην δημιουργία κινήτρου, ενώ υποστηρίζεται ότι η αρνητική συμβάλλει στην χαμηλότερη απόδοση. Η τελευταία έρευνα επίσης υποδεικνύει ότι η σωματική κατάσταση του αθλητή αποτελεί σημαντικό παράγοντα δημιουργίας αρνητικής αυτο-ομιλίας σε αθλητικά πλαίσια.

2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-ομιλία

Η μελέτη της επιρροής των σκέψεων από το κοινωνικό περιβάλλον έχει απασχολήσει κυρίως την εκπαιδευτική ψυχολογία. Στον τομέα αυτό η έρευνα της αυτο-ομιλίας έχει στραφεί κυρίως στη μελέτη της σχέσης της συμπεριφοράς του δασκάλου και της ανατροφοδότησής του, με την αυτο-ομιλία των μαθητών.

Λίγες είναι οι μελέτες που έχουν προσδιορίσει τη φύση της αυτο-ομιλίας (Conroy & Metzler, 2004; Van Raalte et al., 1994; Zourbanos et al., 2006). Η αυτο-ομιλία μπορεί να επηρεάζεται από προσωπικούς παράγοντες (Paivio, 1971), ή από κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως: ο φόβος της αποτυχίας, (Conroy & Metzler, 2004), από τους σημαντικούς άλλους όπως: τον προπονητή, γονείς, συμμαθητές (Zourbanos et al., 2006; Oliver et al., 2008) και από τις συνθήκες του αγώνα (Van Raalte et al., 1994; Van Raalte, Cornelius, Brewer, & Petitpas, 2006).

Σημαντικό παράγοντα στην επιρροή της αυτο-ομιλίας και του περιεχομένου σκέψης σε αθλητικά πλαίσια παίζουν και κοινωνικοί παράγοντες όπως η στήριξη, η θετική συμπεριφορά και δηλώσεις των προπονητών. Δεδομένα τέτοιων ερευνών θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω.

2.7 Επιρροή του Προπονητή στην Αυτο-ομιλία των αθλητών

Η επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος στις διεργασίες σκέψης του ατόμου διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στον χώρο της αθλητικής ψυχολογίας και της συμπεριφοράς των προπονητών. Οι Zourbanos, et.al. (2006) μελέτησαν τη σχέση της συμπεριφοράς των προπονητών μέσω της στήριξης που παρείχαν και της θετικής/αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 207 αθλητές οι οποίοι συμπλήρωσαν το Test Of Performance Strategies (TOPS-2) (Thomas, Murhy & Hardy, 1999) το Coaching Behavior Questionnaire (CBQ: Williams et al., 2003) και το Social Support Questionnaire (SSQ; Rees & Hardy, 2000; 2004). Τα δεδομένα που προέκυψαν συμβαδίζουν με τις ερευνητικές υποθέσεις ότι η στήριξη της αυτοεκτίμησης που παρέχουν οι προπονητές παίζει εξαιρετικά

σημαντικό ρόλο, καθώς κατέχει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ της γενικότερης υποστηρικτικής κοινωνικά συμπεριφοράς και της θετικής αυτο-ομιλίας. Παράλληλα η αρνητική στάση του προπονητή προβλέπει ανάπτυξη αρνητικής αυτο-ομιλίας στον αθλητή.

Σε μετέπειτα έρευνα οι Zourbanos, et.al. (2007), βρήκαν και πάλι ότι τα αρνητικά σχόλια των προπονητών και η αρνητική συμπεριφορά τους προκαλούν αρνητική αυτο-ομιλία. Αργότερα οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni, & Theodorakis, (2010) εξέτασαν τη σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή με την αυτο-ομιλία έμπειρων αθλητών πριν και μετά την ολοκλήρωση του αγώνα σε μια έρευνα με διπλό σκοπό. Ο σκοπός της πρώτης μελέτης ήταν να εξετάσει την εγκυρότητα της δομής της Ελληνικής έκδοσης του CBQ (Williams et al., 2003), και ο σκοπός της δεύτερης μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του προπονητή με την αυτο-ομιλία των αθλητών με βάση το μοντέλο των Smoll και Smith (1989), η οποία εξέταζε τις συνέπειες της συμπεριφοράς των προπονητών στα διαφορετικά αποτελέσματα (Smoll και Smith, 2007) και στο μοντέλο των Hardy et. al., (2009) σχετικά με όσα προηγούνται της αυτο-ομιλίας σε κάποιες καταστάσεις, όπως συμπεριφορά των προπονητών (Zourbanos et.al., 2006).

Τα αποτελέσματα των δύο παραγόντων του μοντέλου έδειξαν καλή εσωτερική συνοχή και εγκυρότητα δεδομένων, αποδεικνύοντας ότι μπορεί να υπάρξει ένα αποτελεσματικό μέτρο για την εξέταση της συμπεριφοράς των προπονητών με Ελληνικά δείγματα και δεύτερον, και εφόσον το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε και από τους συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την συμπεριφορά των προπονητών και το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας τους κατά τη διάρκεια του αγώνα, και από τους προπονητές οι οποίοι αποτύπωσαν την συμπεριφορά τους κατά την διάρκεια του αγώνα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποστήριξη σχετίστηκε θετικά με την θετική αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία ενώ η θετική συμπεριφορά των προπονητών είχε μεγαλύτερη θετική συσχέτιση όσον αφορά την αυτοπεποίθηση, τον έλεγχο της ανησυχίας και την εμπύχωση και μικρότερη συσχέτιση με την καθοδήγηση. Για την αντίληψη των προπονητών σχετικά με την δική τους συμπεριφορά ήταν μέτριες ενώ οι σχέσεις των αντιλήψεων των ίδιων των προπονητών και της αυτο-ομιλίας των αθλητών ήταν αρκετά όμοιες με τις αντιλήψεις των αθλητών για τη συμπεριφορά των προπονητών και την αυτο-ομιλία τους. Το εύρημα αυτό διαθέτει μεγάλη αξία εφαρμογής καθώς διαπιστώνουμε την επιρροή της συμπεριφοράς από τον παράγοντα προπονητή-γυμναστή στην αυτο-ομιλία

των αθλητών και συγκεκριμένα στις διάφορες διαστάσεις της αυτο-ομιλίας, συμπέρασμα που μας οδηγεί να καταλάβουμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και σε μετέπειτα έρευνα των Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Goudas & Papaioannou (2011), οι οποίοι έδειξαν ότι οι αντιλήψεις σχετικά με την υποστήριξη που παρέχεται από τον προπονητή σχετίζονται θετικά με την θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αρνητικά με την αρνητική.

Η έρευνα αυτή είχε επίσης σκοπό να αναπτύξει στην Ελληνική γλώσσα ένα μέτρο που να αντικατοπτρίζει την κοινωνική υποστήριξη που παρέχεται από τον προπονητή βασισμένο στους Rees and Hardy (2000). Έτσι εξετάστηκε και η δομή των παραγόντων της Ελληνικής έκδοσης των διαστάσεων της κοινωνικής υποστήριξης, αποδεικνύοντας πως το ερωτηματολόγιο αυτό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέτρο για την εξέταση των αντιλήψεων της υποστήριξης που παρέχεται από τον προπονητή. Εν κατακλείδι, ο ρόλος της αυτο-ομιλίας στην αθλητική απόδοση είναι ευρέως αναγνωρισμένος και η έρευνα των παραγόντων που τον επηρεάζουν αποδεικνύεται εξαιρετικά πολύτιμη τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, προωθώντας τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην μορφοποίηση της σκέψης των αθλητών και των ατόμων που ασχολούνται σε οποιοδήποτε πλαίσιο με τον τομέα της φυσικής αγωγής.

2.8 Στόχοι επίτευξης και αυτο-ομιλία

Σε έρευνά τους οι Hatzigeorgiadis και Biddle (1999), εξέτασαν τη σχέση της αντιληπτικής ικανότητας με τον προσανατολισμό στο στόχο. Υπέθεσαν λοιπόν σύμφωνα με τη θεωρία ότι η γνωστική παρέμβαση θα συνδεθεί αρνητικά με τον προσανατολισμό στο εγώ στα άτομα με υψηλή αντιληπτική ικανότητα, και θετικά στα άτομα με χαμηλή αντιληπτική ικανότητα. Στην έρευνα πήραν μέρος 182 παίκτες/τριες, 92 παίκτες σνούκερ και 92 αντισφαίρισης. Οι αθλητές συμπλήρωσαν το Thought Occurrence Questionnaire (TOQ; Sarason, Sarason, Keefe, Hayes and Shearin, 1986) για την αξιολόγηση της συχνότητας των σκέψεων που έρχονται στο μυαλό κατά τη διάρκεια του αγώνα, το ερωτηματολόγιο προσανατολισμού στο στόχο Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, (TEOSQ;

Duda,1993) και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της αντιληπτικής ικανότητας Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan, and Tammen, 1989).

Ο σκοπός της έρευνας ήταν διττός. Αρχικά θέλησαν να εξετάσουν την ισχύς του ΤΟQ, ως επαρκές όργανο αξιολόγησης της γνωστικής παρέμβασης στον αθλητισμό, και δευτερευόν να προσδιορίσουν εάν ο προσδιορισμός του στόχου συνδέεται με τις παρεμβαλλόμενες σκέψεις στη διάρκεια της εκτέλεσης. Επιπλέον εξετάστηκε ο ρόλος της αντιληπτής ικανότητας ως διαμεσολαβητής σε μια τέτοια σχέση. Κάθε υποκλίμακα εξετάστηκε χωριστά και τα αποτελέσματα για τις υποκλίμακες «ανησυχία σχετική με το στόχο», «άσχετων σκέψεων με το στόχο», «σκέψεων αποφυγής» έδειξαν ότι, χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση του ερωτηματολογίου σε κάποιες υποκλίμακες.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τον προσανατολισμό στο στόχο σε σχέση με τις σκέψεις έδειξαν ότι: Ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέθηκε αρνητικά με τις σκέψεις αποφυγής της προσπάθειας ανεξάρτητα από τα επίπεδα της ικανότητας αντίληψης. Υπήρξε μια θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στο εγώ και των σκέψεων αποφυγής στα άτομα με χαμηλή αντιληπτική ικανότητα, ενώ τα άτομα με υψηλό επίπεδο αντιληπτικής ικανότητας είχαν αρνητική σχέση με τέτοιες σκέψεις. Επίσης τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με προηγούμενη έρευνα του Nicholls (1984), που υποστήριξε ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται με την σταθερότητα και εμμονή στη δραστηριότητα και οι αντιλήψεις για την ικανότητα δεν φαίνονται να επηρεάζουν αυτή τη συμπεριφορά, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ συνδέεται με σκέψεις αποφυγής καθώς και αποφυγή από τη δραστηριότητα, ενώ οι σκέψεις αυτές εξαρτώνται από την αντίληψη για την ικανότητα η οποία βασίζεται στην έκβαση της απόδοσης και την κοινωνική σύγκριση.

Σε άλλη έρευνα των Hatzigeorgiadis and Bidlle (2001), εξέτασαν την αντίληψη των αθλητών για την σχέση των παρεμβαλλόμενων σκέψεων και της επίδρασής τους στη συγκέντρωση και στην προσπάθεια κατά τη διάρκεια μιας αθλητικής επίδοσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 115 παίκτες βόλεϊ (58 άντρες, 57 γυναίκες). Εξετάστηκαν τρία διαφορετικά είδη σκέψεων: οι ανησυχίες σχετικά με την επίδοση, οι άσχετες σκέψεις και οι σκέψεις αποφυγής της προσπάθειας. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΤΟQS (Thought Occurrence Questionnaire for Sports; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000) για την αξιολόγηση των παρεμβαλλόμενων σκέψεων και της επίδρασή τους στη συγκέντρωση και στην προσπάθεια.

Οι ανησυχίες σχετικά με την επίδοση ήταν το είδος σκέψης που οι περισσότεροι αθλητές ανέφεραν πως έχουν (108 από τους 115), σε σύγκριση με τις άσχετες σκέψεις όσον αφορά την κατάσταση (63 από τους 115) και τις σκέψεις αποφυγής της προσπάθειας (59 από τους 115). Επίσης, οι ανησυχίες ήταν το είδος σκέψης που εμφανιζόταν πιο συχνά στο μυαλό των αθλητών σε σύγκριση με τις άλλες δύο. Βέβαια 41 αθλητές ανέφεραν ότι έχουν και τα τρία είδη σκέψεων. Σε μια άλλη έρευνα οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2002), μελέτησαν την επίδραση που είχε ο υψηλός προσανατολισμός στη δουλειά στις σκέψεις ανησυχίας και στις σκέψεις απόσυρσης των αθλητών σε σχέση με την επίδοση. Εξετάστηκε επίσης και η επίδραση του υψηλού προσανατολισμού στο εγώ και χαμηλού στη δουλειά, στις σκέψεις ανησυχίας και απόσυρσης των αθλητών. Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης αξιολογήθηκαν πριν την έναρξη ενός τουρνουά βόλεϊ, ενώ οι παρεμβαλλόμενες σκέψεις αξιολογήθηκαν σε τρεις διαφορετικές φάσεις μετά το πέρας των αγώνων. Βρέθηκε ότι οι αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ και χαμηλό στη δουλειά, βίωναν περισσότερες σκέψεις απόσυρσης όταν έχαναν παρά όταν νικούσαν, και ειδικότερα σε σχέση με τους αθλητές που διέθεταν τον αντίστροφο τύπο προσανατολισμού στόχων.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι όταν υπάρχει υψηλός προσανατολισμός στο εγώ και μάλιστα δεν συνδυάζεται με υψηλό προσανατολισμό στη δουλειά, τότε αυτό μπορεί να συνδυαστεί με δυσλειτουργικά γνωστικά πρότυπα.

Σε αντίστοιχη μελέτη ο Hatzigeorgiadis (2002), βρήκε ότι ο υψηλός προσανατολισμός στη δουλειά, αποτελεί παράγοντα γνωστικής ισορροπίας και σταθερότητας, καθώς και αιτία πιο λειτουργικών αντιδράσεων σε πλαίσια επίτευξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα, εξετάστηκαν οι σκέψεις που παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια του αγώνα μεταξύ παικτών βόλεϊ σε συνάρτηση με τον κυρίαρχο προσανατολισμό στόχων και το αποτέλεσμα. Οι συμμετέχοντες ήταν 71 παίκτες βόλεϊ (50 άντρες, 21 γυναίκες) και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από τα 20 μέχρι τα 26 χρόνια. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TOQS (The Thought Occurrence Questionnaire for Sport; Hatzigeorgiadis and Biddle, 2000) για να εξεταστούν οι παρεμβαλλόμενες σκέψεις, και το ερωτηματολόγιο TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire; Duda and Nicholls, 1992) για την αξιολόγηση του προσανατολισμού στόχων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν περίπου σε 10 λεπτά στο χώρο του γυμναστηρίου. Τέσσερις ομάδες δημιουργήθηκαν: υψηλή μάθηση/χαμηλό εγώ (νίκη), υψηλή μάθηση/χαμηλό εγώ (ήττα), υψηλό εγώ/χαμηλή μάθηση (νίκη), υψηλό εγώ/χαμηλή μάθηση (ήττα). Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι: οι αθλητές με υψηλό εγώ και

χαμηλή μάθηση όταν ηττήθηκαν δεν διέφεραν από τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ οι αθλητές με υψηλό εγώ και χαμηλή μάθηση όταν νίκησαν παρουσίασαν περισσότερες ανησυχίες από την ομάδα των αθλητών με υψηλή μάθηση και χαμηλό εγώ κατά την νίκη ή την ήττα. Αντίθετα οι αθλητές με υψηλή μάθηση και χαμηλό εγώ παρουσίασαν περισσότερες ανησυχίες στην ήττα παρά στη νίκη.

Στις έρευνες των Harwood, Cumming και Hall (2002, 2003), εξετάστηκε η σχέση μεταξύ του προσανατολισμού του στόχου και της χρήσης της αυτο-ομιλίας, βασιζόμενοι στη δυναμική λειτουργία που η αυτο-ομιλία μπορεί να δώσει στους προσωπικούς στόχους επίτευξης των αθλητών στον αθλητισμό. Ισχυρίστηκαν ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας παρέχει μεγαλύτερη αίσθηση της επάρκειας και ενισχύει τον προσανατολισμό στο στόχο, ενώ υπέθεσαν ότι οι αθλητές με υψηλότερο προσανατολισμό στο στόχο θα έκαναν μεγαλύτερη χρήση της ψυχολογικής στρατηγικής προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους, έναντι αυτών που είχαν χαμηλότερο προσανατολισμό στο στόχο.

Για την ανάλυση αυτής της υπόθεσης πραγματοποιήθηκαν από τους προαναφερθέντες δύο έρευνες. Στην πρώτη έρευνα Cumming, Hall, Harwood, και Gammage (2002), σε μία επαρχία του Καναδά έδειξαν ότι οι κολυμβητές υψηλού επιπέδου με μέτριο στόχο μάθησης και υψηλό εγώ, συμμετείχαν πιο συχνά σε δραστηριότητες χρησιμοποιώντας την παρακινητική αυτο-ομιλία, φαντάζοντας τους εαυτούς τους με περισσότερες ικανότητες σε σύγκριση με τους άλλους, από ότι οι αθλητές με μέτριο προφίλ του εγώ. Η χρήση της αυτο-ομιλίας εδώ υπήρξε προτρεπτική για τους αθλητές και την ενίσχυση του εγώ. Στη δεύτερη έρευνα οι Harwood et al. (2003), χρησιμοποιώντας ως δείγμα 290 Άγγλους αθλητές υψηλού επιπέδου υπό τον όρο διαπολιτισμική υποστήριξη, ενίσχυσαν την αξία του να είσαι σε υψηλή θέση και να θέτεις υψηλούς στόχους, χρησιμοποιώντας τη υψηλότερη συχνότητα της αυτο-ομιλίας, σε σχέση με το προφίλ του μέτριου και χαμηλού στόχου μάθησης και εγώ.

Επιπρόσθετα οι Harwood et al., (2003), διαπίστωσαν ότι οι προσανατολισμοί στη μάθηση και στο εγώ σχετίζονται με χωριστές λειτουργίες της αυτο-ομιλίας για τον κάθε ένα στόχο ξεχωριστά. Ο προσανατολισμός στο εγώ σχετίστηκε θετικά με την φανταστική επιτυχημένη επίδειξη δεξιοτήτων σε σύγκριση με άλλους αθλητές (παρακινητική ειδική αυτο-ομιλία), (ειδικά κίνητρα και εικόνες), ενώ ο προσανατολισμός στο στόχο σχετίστηκε θετικά με την αυτο-ομιλία στην εκτέλεση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, (γνωστική γενική αυτο-ομιλία), με στρατηγικές, και την προσωπική γνώση, όπως η αυτοπεποίθηση, η ψυχική

ανθεκτικότητα, και την εστίαση στο στόχο (γενική παρακινητική αυτο-ομιλία). Είναι λοιπόν πιθανό οι αθλητές υψηλού επιπέδου να χρησιμοποιούν εκείνες τις ψυχολογικές στρατηγικές (αυτο-ομιλία και χαλάρωση), οι οποίες υπηρετούν τους στόχους επίτευξης. Βασιζόμενη σ' αυτή τη θεωρία οι ερευνητές (Cumming et al., 2002; Harwood et al., 2003; Hodge & Petlichoff, 2000), εξέτασαν σε αθλητές υψηλού επιπέδου τις ατομικές διαφορές στη χρήση της χαλάρωσης, της αυτο-ομιλίας και της δεξιότητας της φαντασίας στην πράξη και τον ανταγωνισμό, σαν λειτουργίες προδιάθεσης στον προσανατολισμό των στόχων. Υπέθεσαν λοιπόν ότι οι αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στους στόχους μάθησης /εγώ, θα έκαναν μεγαλύτερη χρήση ψυχολογικών δεξιοτήτων/στρατηγικών, στις διάφορες αθλητικές καταστάσεις, όταν θα συγκρίνονταν με αθλητές με χαμηλότερο προσανατολισμό στη μάθηση / εγώ. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 573 Βρετανοί νεαροί αθλητές υψηλού επιπέδου (174 άνδρες, 395 γυναίκες, 4 μη αναφερόμενοι), και χρησιμοποιήθηκε το Perceptions of Success Questionnaire (POSQ), των Roberts, Tressure, και Balague (1998), και το Test of Performance Strategies (TOPS), των Thomas, Murphy και Hardy (1999).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αθλητές με στόχους υψηλής μάθησης και μέτριο εγώ και οι αθλητές με στόχους χαμηλής μάθησης και υψηλό εγώ δεν διαφοροποιούνται σημαντικά στη χρήση ψυχολογικών δεξιοτήτων στην πράξη και τον ανταγωνισμό, ενώ οι αθλητές με υψηλό στόχο μάθησης και μέτριο εγώ χρησιμοποιούν τη φαντασία, τον καθορισμό στόχων και την αυτο-ομιλία περισσότερο στις διάφορες αθλητικές καταστάσεις, από τους αθλητές με χαμηλό στόχο μάθησης και υψηλό εγώ. Επιπλέον οι αθλητές με υψηλή μάθηση και μέτριο εγώ χρησιμοποιούσαν περισσότερο την φαντασία, τον καθορισμό στόχων και την αυτο-ομιλία στον αγώνα από τους αθλητές με μέτρια μάθηση και χαμηλό εγώ.

Επίσης διαπίστωσαν:

- ότι το 14% της συνολικής διακύμανσης στον προσανατολισμό των στόχων εξαρτάται από το φύλο, με τους άνδρες να έχουν υψηλότερο προσανατολισμό στο εγώ,
- ότι οι άνδρες χρησιμοποιούσαν την χαλάρωση στον ανταγωνισμό περισσότερο από τις γυναίκες,
- ότι οι άνδρες κάνουν χρήση του αυτο-ομιλίας περισσότερο από τις γυναίκες και τέλος

- ότι αθλητές των ατομικών αθλημάτων ανέφεραν υψηλότερο προσανατολισμό στο εγώ από τους αθλητές ομαδικών αθλημάτων.

Η έρευνα όμως αυτή δίνει την ένδειξη ότι οι αθλητές που είναι προσανατολισμένοι στο εγώ μπορεί να συμμετάσχουν σε δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν τους στόχους τους. Έτσι λοιπόν ο τρόπος με τον οποίο ένας αθλητής ορίζει την επιτυχία και την αποτυχία συνδέεται άμεσα με τις δεξιότητες που αυτός ή αυτή θεωρεί θεμελιώδους σημασίας για την επίτευξη των στόχων του και την αντίληψη της ικανότητάς του.

Σε έρευνά τους οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2008), σε 38 αθλητές ανωμάλου δρόμου εξέτασαν τη σχέση της έντασης και της κατεύθυνσης της ανησυχίας με την αρνητική αυτο-ομιλία πριν τον αγώνα. Δύο υποθέσεις εξετάστηκαν σύμφωνα με τη θεωρία.

Πρώτον ότι η ένταση της ανησυχίας πριν τον αγώνα θα σχετίζεται θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία κατά τη διάρκεια του αγώνα, και ότι η γνωστική ανησυχία θα είναι μεγαλύτερη από τη σωματική.

Η δεύτερη υπόθεση εξέταζε τα συμπεράσματα σχετικά με τη διάσταση και την κατεύθυνση ανησυχίας. Υπέθεσαν λοιπόν ότι οι αθλητές που θεωρούν τα συμπτώματα ανησυχίας ως χρήσιμα για την απόδοση θα έχουν λιγότερο αρνητική αυτο-ομιλία από εκείνους που αντιλαμβάνονται τα συμπτώματα ως καταστρεπτικά για την απόδοση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε καμιά διαφορά στην ένταση και την κατεύθυνση ανησυχίας και αρνητικής αυτο-ομιλίας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η γνωστική ένταση ανησυχίας συσχετίστηκε μέτρια με την αρνητική αυτο-ομιλία στον αγώνα ενώ οι αθλητές που αντιλαμβάνονται τα συμπτώματα ανησυχίας ως χρήσιμα για την απόδοση ανέφεραν λιγότερο αρνητική αυτο-ομιλία από αυτούς που αντιλαμβάνονται τα συμπτώματα ως καταστρεπτικά για την απόδοση.

Στη δεύτερη μελέτη τους σε 36 αθλητές εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ της έντασης και της κατεύθυνσης της ανησυχίας με την αρνητική αυτο-ομιλία στην εκτέλεση, θεωρώντας το βαθμό της έντασης και της κατεύθυνσης της ανησυχίας προάγγελο της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Η έρευνα είχε και δεύτερο στόχο που ήταν να αξιολογηθούν οι σχέσεις της ανησυχίας πριν τον αγώνα με τον στόχο και την απόδοση. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι δεν υπήρξε καμιά διαφορά ανάμεσα στην ένταση ανησυχίας, στην κατεύθυνση ανησυχίας και αρνητικής αυτο-ομιλίας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι συσχετίσεις επιβεβαίωσαν τις

μέτριες σχέσεις μεταξύ της έντασης και της κατεύθυνσης ανησυχίας και της αρνητικής αυτο-ομιλίας που βρέθηκε στην πρώτη μελέτη. Τα αποτελέσματα της δεύτερης μελέτης επίσης αποκάλυψαν ότι οι αποκλίσεις μεταξύ των στόχων και της απόδοσης πρόβλεψαν την αρνητική αυτο-ομιλία. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι αθλητές πρέπει να προσπαθούν για στόχους που είναι προσιτοί.

Οι έρευνες λοιπόν έδειξαν ότι οι σκέψεις που σχετίζονται με τον προσανατολισμό στο στόχο έχουν άμεση σχέση με την απόδοση. Τι είναι όμως οι στόχοι και πως αυτοί επηρεάζονται από τις σκέψεις, θα εξετάσουμε παρακάτω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΠΙΤΕΥΞΗ

3.1 Στόχοι Επίτευξης

Στην αθλητική ψυχολογία και ειδικότερα στο θέμα των στόχων επίτευξης η θεωρία προσανατολισμού στόχων του Nicholls (1984, 1989), έχει προσελκύσει την προσοχή των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με την θεωρία, υπάρχουν δύο προσωπικοί προσανατολισμοί στόχων, οι οποίοι αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την επιτυχία: ο προσανατολισμός ή στόχος στην «προσωπική βελτίωση» ή στη μάθηση ή στη δουλειά, και ο προσανατολισμός στο «εγώ» ή στην επίδοση. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην «προσωπική βελτίωση» θεωρούν επιτυχία το ξεπέρασμα των προσωπικών τους επιδόσεων, την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων ή την τελειοποίηση μιας ήδη κερκτημένης δεξιότητας (Ames, 1992).

Σύμφωνα με τη θεωρία η αντίληψη της ικανότητας είναι σημαντική στον καθορισμό της συμπεριφοράς και έχει επιπτώσεις στα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ, (σε μη επιθυμητές συμπεριφορές, όπως χαμηλή εσωτερική παρακίνηση, απογοήτευση σε περίπτωση αποτυχίας, άγχος και αρνητικά συναισθήματα) (βλέπε, Duda, 1992, Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992), ενώ στα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην μάθηση δεν έχει καμιά επίδραση.

Η κατανόηση και οι στρατηγικές ενίσχυσης της κινητοποίησης έχουν απασχολήσει έντονα τους ερευνητές στον χώρο της επιστήμης της ψυχολογίας και της αθλητικής ψυχολογίας. Η έρευνα στους κλάδους αυτούς έχει τονίσει ιδιαίτερα τον ρόλο ύπαρξης των κινήτρων στην καθημερινή ζωή των ατόμων, και πιο συγκεκριμένα σε πλαίσια επίτευξης (Roberts, Treasure, & Conroy, 2007). Η μελέτη των κινήτρων στον ερευνητικό αυτό χώρο συσχετίζεται ισχυρά με τους στόχους επίτευξης και ορίζεται αναφορικά «με τους παράγοντες της προσωπικότητας, τις κοινωνικές μεταβλητές και τις γνωστικές διαδικασίες που προκύπτουν όταν το άτομο καταπιάνεται με ένα έργο από το οποίο πρόκειται να αξιολογηθεί και σκοπεύει να φτάσει σε μία συγκεκριμένη κατάσταση ή διάκριση μέσω αυτού του έργου» (Duda, Cumming & Balaguer, 2007).

Οι Duda, Cumming, και Ballaguer (2007), αναφέρονται σε δύο κοινωνικά γνωστικά μοντέλα σχετικά με τα κίνητρα στον αθλητισμό που έχουν αποτελέσει τη βάση για μια

πληθώρα ερευνών τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Την θεωρία του αυτο-προσδιορισμού (self-determination theory), και τις σύγχρονες θεωρίες σχετικά με την επίτευξη στόχων (achievement goals). Αυτές οι δύο έννοιες των κινήτρων επικεντρώνονται στην συμπεριφορά των ατόμων απέναντι σε ένα στόχο, δίνουν έμφαση στη σημασία των κινήτρων σχετικά με το νόημα που κρύβεται πίσω από την προσπάθεια, και εξετάζουν πως τα άτομα ερμηνεύουν τις κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες έχουν τοποθετηθεί.

Η θεωρία του αυτο-προσδιορισμού απευθύνεται στον βαθμό κατά τον οποίο η συμπεριφορά θεωρείται πως τροφοδοτείται από την αίσθηση της ατομικής επιλογής και της προσωπικής βούλησης. Μία βασική υπόθεση είναι ότι οι άνθρωποι είναι ενεργοί οργανισμοί, με έμφυτες τάσεις για προσωπική εξέλιξη, βέλτιστη δέσμευση, και αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η συγκεκριμένη θεωρία διακρίνει τους λόγους που ρυθμίζουν την ενέργεια, δηλαδή η εσωτερική παρότρυνση, η εξωτερική παρότρυνση και η έλλειψη κινήτρων.

Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει τρεις βασικούς τύπους κινητοποίησης:

- την ενδογενή κινητοποίηση,
- την εξωγενή κινητοποίηση και
- την μη κινητοποίηση.

Η ενδογενής κινητοποίηση συνδέεται με την ικανότητα της αυτορυθμιζόμενης επιλογής προς δράση, με κίνητρο την βίωση αισθημάτων ικανοποίησης, ευχαρίστησης και ενδιαφέροντος που ενέχονται στο επιλεγμένο έργο και κατευθύνονται προς τον εαυτό. Εν αντιθέσει, σε περιπτώσεις εξωγενούς κινητοποίησης το άτομο εμπλέκεται στο έργο για λόγους που δεν ενυπάρχουν στο έργο καθεαυτό και δεν επιφέρουν αισθήματα προσωπικής ικανοποίησης, αλλά για παράδειγμα την αποφυγή ποινών. Τέλος, σε περιπτώσεις μη κινητοποίησης το άτομο εμπλέκεται παθητικά σε κάποια έργα χωρίς να έχει ως στόχο μέσω επιτέλεσης του έργου να λάβει κάποια εσωτερική ή εξωτερική αμοιβή. Οι Deci και Ryan (1985, 2000), προτείνουν ότι τόσο η εξωγενής όσο και η ενδογενής κινητοποίηση, ενισχύουν την διαδικασία κινητοποίησης και την ψυχολογική λειτουργία σε συγκεκριμένα πλαίσια, καταλήγοντας έτσι σε επιθυμητά αποτελέσματα.

Σε αντίθεση με την άποψη αυτή, έχει υποστηριχθεί ότι τύποι κινητοποίησης που ενέχουν χαμηλά επίπεδα αυτο-προσδιορισμού (πχ. μη κινητοποίηση, εξωγενής κινητοποίηση) ανταποκρίνονται σε δυσλειτουργικές γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές αντιδράσεις (όπως, μεγαλύτερο άγχος, απουσία επιμονής στην προσπάθεια). Δεδομένα από

τον χώρο της φυσικής αγωγής συμφωνούν και υποστηρίζουν την άποψη αυτή (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003; Vallerand, 2001; Duda, Cumming, & Balaguer, 2005).

Στα σύγχρονα πλαίσια επίτευξης στόχων, έχει γίνει δεκτό πως το νόημα της ενασχόλησης κάποιου ατόμου με δραστηριότητες επίτευξης όπως είναι ο αθλητισμός, «χρωματίζεται» από την επίτευξη των στόχων που έχουν επιτευχθεί. Αυτοί οι στόχοι αιχμαλωτίζουν τα κριτήρια για τη βαθύτερη υποκειμενική επιτυχία (και αποτυχία) και επηρεάζουν τον τρόπο που τα άτομα ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται νοητικά, συναισθηματικά, στις προσπάθειες επίτευξης (Dweck, 1999; Elliot, 1999; Nicholls, 1984,1989).

Ο Nicholls (1989) διακρίνει τις προσωπικές θεωρίες επίτευξης σε συνδυασμό με την αντίληψη των ικανοτήτων, σε δύο τύπους κινητοποίησης ή διαφορετικά προσανατολισμού προς τον στόχο:

- την «εμπλοκή στην δραστηριότητα» ή προσανατολισμό στη δουλειά (task orientation) ή προσανατολισμό στη μάθηση (learning or mastery orientation), και
- την «εμπλοκή στο εγώ» ή προσανατολισμό στο εγώ (ego orientation), ή προσανατολισμό στην επίδοση (performance orientation). (Εμείς θα υιοθετήσουμε τον όρο προσανατολισμό στη Μάθηση και στο Εγώ).

Σε περιπτώσεις που το άτομο προσανατολίζεται προς μάθηση, τότε ο στόχος της δράσης του είναι να αναπτύξει μαεστρία (ικανότητα) σχετική με τη δραστηριότητα, βελτίωση και μάθηση και η ικανότητά του εκλαμβάνεται ως καθοδηγούμενη και ενυπάρχουσα στον εαυτό. Η επιτυχία σε αυτού του είδους τον προσανατολισμό είναι ταυτόσημη με την απόκτηση μαεστρίας (ανάπτυξη ικανοτήτων), και βελτίωσης. Αντίθετα, τα άτομα με προσανατολισμό στόχου προς το εγώ, επιδιώκουν την επίδειξη ικανοτήτων με στόχο την υπερκάλυψη της ικανότητας των άλλων. Η επιτυχία ορίζεται όταν επιτυγχάνεται υπεροχή σε σχέση με τους άλλους, και η αντίληψη της ικανότητας δεν είναι σταθερή και καθοδηγούμενη από τον εαυτό, αλλά καθορίζεται σε σχέση με τις ικανότητες των άλλων (Roberts, et.al., 2007).

Το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας στόχων επίτευξης υπέστη σημαντικές διαφοροποιήσεις και προεκτάσεις την περασμένη δεκαετία, που οδήγησαν σε μία αναθεωρημένη εκδοχή του, αυτή του μοντέλου επίτευξης στόχων 2x2. Η εκδοχή αυτή προέκυψε από παρατηρήσεις του Elliot (1999), ότι για να οριστούν οι στόχοι επίτευξης,

πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο ο ορισμός της επάρκειας της ικανότητας, όσο και το σθένος της απαιτούμενης προσπάθειας.

Έτσι το μοντέλο αυτό ορίζει τα εξής επίπεδα στόχων επίτευξης:

- Στόχοι προσέγγισης της δεξιότητας (Mastery-approach goals), οι οποίοι είναι αρκετά συνηθισμένοι στο χώρο του αθλητισμού και αποσκοπούν στην επίτευξη ενός προσωπικού ρεκόρ.
- Στόχοι προσέγγισης επίδοσης (Performance-approach goals), οι οποίοι επικεντρώνονται στην προσπάθεια του ατόμου να ξεπεράσει τις επιδόσεις των άλλων και εμπεριέχουν το στοιχείο του ανταγωνισμού.
- Στόχοι αποφυγής επίδοσης (Performance-avoidance goals) όπου τα άτομα ανησυχούν για την εμφάνιση κάποιας ανικανότητας σε σχέση με τους άλλους.
- Στόχοι αποφυγής δεξιότητας (Mastery-avoidance goals), οι οποίοι σχετίζονται με την αποφυγή κάποιου λάθους και εμφανίζονται σε τελειομανείς αθλητές ή αθλητές σε προχωρημένη ηλικία (Roberts et al., 2007).

3.2 Φόβος της Αποτυχίας και Στόχοι Επίτευξης

Η μελέτη της κινητοποίησης ήδη από πολύ νωρίς έχει επισημάνει, ότι το κίνητρο διαφυγής της αποτυχίας (φόβος αποτυχίας εναλλακτικά) λειτουργεί σαν κινητοποιητικός παράγοντας για την ανθρώπινη συμπεριφορά (Conroy & Elliot, 2004). Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές στον χώρο μελέτης των στόχων επίτευξης τονίζουν ότι ο φόβος της αποτυχίας και οι στόχοι επίτευξης, αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες για τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της επίτευξης στόχων. Ωστόσο δεν έχει πλήρως διευκρινιστεί εάν ο φόβος της αποτυχίας προϋπάρχει του στόχου ή το αντίστροφο. Ωστόσο οι Conroy και Elliot σε έρευνά τους το 2004, συμφωνούν και επιβεβαιώνουν την άποψη ότι ο φόβος της αποτυχίας προβλέπει θετικά τους στόχους αποφυγής (μάθησης και επίδοσης), ενώ σε μικρότερο βαθμό σχετίζεται με την πρόβλεψη στόχων προσέγγισης επίδοσης.

Στον τομέα της άθλησης, έχει προταθεί ένα πολυδιάστατο και ιεραρχικό μοντέλο για τον φόβο της αποτυχίας, το οποίο βασίστηκε στην γνωστικο-συναισθηματική θεωρία για τις συναισθηματικές αντιδράσεις του (Lazarus, 1991). Η θεωρία αυτή ορίζει τον φόβο της αποτυχίας ως γνωστικό σχήμα που εμπεριέχει τις συνέπειες της αποτυχίας, και το οποίο ενεργοποιείται σε συνθήκες όπου το άτομο κρίνει ότι η αποτυχία είναι πιθανό να συμβεί. Το

γνωστικό αυτό σχήμα λοιπόν προδιαθέτει το άτομο να βιώσει απειλή και άγχος, το οποίο σχετίζεται θετικά με τον φόβο της αποτυχίας όπως προκύπτει από αξιολογήσεις.

Οι Conroy, Poczwadowski, και Henschen (2001), συνοψίζουν 5 μη επιθυμητά επακόλουθα της αποτυχίας όπως προκύπτουν από πολλά ερευνητικά δείγματα και από πολλές μετρήσεις:

- βίωση ντροπής (ρεζίλεμα),
- μείωση της αυτο-αξίας,
- προοπτική ενός αβέβαιου μέλλοντος,
- μείωση ενδιαφέροντος των σημαντικών άλλων και
- πρόκληση ανησυχίας και εκνευρισμού στους σημαντικούς άλλους.

Γενικότερα υποστηρίχθηκε ότι ο φόβος της αποτυχίας προϋπάρχει και αυξάνει την πιθανότητα τα άτομα να υιοθετήσουν στόχους αποφυγής. Η δήλωση αυτή είναι μεγάλης σημασίας στον χώρο της άθλησης και της φυσικής αγωγής, διότι η μείωση του φόβου αποτελεί σημείο κλειδί στην ελαχιστοποίηση υιοθέτησης δυσλειτουργικού τύπου στόχων επίτευξης (Conroy & Elliot, 2004). Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν δεδομένα ερευνών από την μελέτη των στόχων επίτευξης στον τομέα της φυσικής αγωγής.

3.3 Προσανατολισμοί Στόχων Επίτευξης στην Φυσική Αγωγή

Σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να βελτιώσει και να προωθήσει την εμπλοκή των μαθητών στην φυσική δραστηριότητα και άσκηση, τόσο μέσα στο σχολικό πλαίσιο όσο και εκτός αυτού. Επιπλέον, υπό μία πιο μακροπρόθεσμη οπτική, η φυσική αγωγή θέτει ως στόχο την υιοθέτηση ενός φυσικού και ενεργητικού τρόπου ζωής από τους μαθητές που να τους συνοδεύει καθ' όλη την διάρκεια ζωής τους. Διαχρονικές μελέτες έχουν αποδείξει, αν και όχι ιδιαίτερος ισχυρά, ότι μέσω σχεδιασμένων παρεμβάσεων, ο μακροπρόθεσμος στόχος της φυσικής αγωγής μπορεί να είναι εφικτός. Κεντρικός πυρήνας αυτών των προγραμμάτων παρέμβασης είναι η κινητοποίηση που παρέχεται στους μαθητές (Duda & Ntoumanis, 2003).

Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Nicholls (1992) ότι: «στα προγράμματα φυσικής αγωγής δεν μπορούμε να έχουμε ποτέ ισότητα στις ικανότητες, συνεπώς ο στόχος είναι να ελπίζουμε σε ισότητα στη δραστηριοποίηση». Ένα θεωρητικό πλαίσιο που προάγει την κατανόησή μας σχετικά με τις διαδικασίες κινητοποίησης στα πλαίσια της ΦΑ όπου οι

διαφορές στην ικανότητα είναι προφανείς, είναι αυτό των στόχων επίτευξης (Duda & Ntoumanis, 2003).

Μιλώντας πάντα στο πλαίσιο της θεωρίας στόχων επίτευξης, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών για τους λόγους εμπλοκής τους σε μαθήματα φυσικής αγωγής και αθλητικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, αποτελούν ένα σημαντικό συστατικό της σκέψης τους, σχετικό με την σημασία που αποδίδουν στην δραστηριοποίηση τους σε πλαίσια επίτευξης. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι ο προσανατολισμός προς τη μάθηση είναι πιο παραγωγικός ως προς την κινητοποίηση που θα επιδείξουν οι μαθητές σε πλαίσιο επίτευξης, σχετικά με τον προσανατολισμό προς το εγώ. Για παράδειγμα, οι Treasure και Roberts (1994) σε έρευνα τους με παιδιά ηλικίας 11, 13 και 15 ετών που φοιτούσαν σε σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, βρήκαν ότι ο προσανατολισμός προς το τη μάθηση συσχετιζόταν με πεποιθήσεις των παιδιών ότι η επιτυχία σε αθλητικές δραστηριότητες εκπηγάει από υψηλή προσπάθεια και συνεργασία. Αντίθετα μαθητές με προσανατολισμό στο εγώ, είχαν την πεποίθηση ότι η επιτυχία εξαρτάται από μεγάλη ικανότητα και εξωτερικούς παράγοντες. Ίδια αποτελέσματα παρέχουν και άλλες έρευνες (Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992; Spray, Biddle, & Fox, 1999). Επιπλέον, οι Treasure και Roberts (1994) συμπληρώνουν ότι σε μαθητές με προσανατολισμό προς τη μάθηση, σημειώνεται η πεποίθηση ότι η φυσική δραστηριότητα συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και στην βελτιστοποίηση της ποιότητας ζωής, ενώ μαθητές με προσανατολισμό στο εγώ, θεωρούσαν ότι ο σκοπός της φυσικής δραστηριότητας είναι η ανύψωση του κοινωνικού στάτους. Οι Goudas, Biddle, και Fox (1994) στο μάθημα της φυσικής αγωγής, έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση έχει υψηλή θετική σχέση με την παρακίνηση των μαθητών, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ δεν έχει καμία απολύτως σχέση.

Οι Walling και Duda (1995) μάλιστα, σε έρευνα στο πλαίσιο της ΦΑ βρήκαν περαιτέρω ότι, ο προσανατολισμός προς το έργο συνυφαίνεται με την άποψη των μαθητών ότι εξωτερικοί παράγοντες (όπως η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού δασκάλου που ενθαρρύνει τους μαθητές) συνιστούν έναν παράγοντα επιτυχίας στα μαθήματα της ΦΑ (Duda & Ntoumanis, 2003). Οι Walling και Duda (1995), βρήκαν και μία επιπλέον διαφοροποίηση των μαθητών σχετικά με τα αποτελέσματα και τα προσφερόμενα της ΦΑ στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα μαθητές με προσανατολισμό στη μάθηση θεωρούν ότι η ΦΑ έχει ως αποτέλεσμα να προσπαθούν για το καλύτερο και να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Αντίθετα οι μαθητές με προσανατολισμό στο εγώ, πιστεύουν απλώς ότι η ΦΑ αποτελεί ένα

πιο χαλαρό και εύκολο σχολικό μάθημα που προωθεί τον ανταγωνισμό (Duda & Ntoumanis, 2003).

Οι Vlachopoulos και Biddle (1996), διαπίστωσαν παρόμοια αποτελέσματα σε μία έρευνα που περιελάμβανε δοκιμασία 800 μέτρων. Σε ένα δείγμα 674 Ελλήνων μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Παπαϊωάννου (1998), απέδειξε πως ο προσανατολισμός στο στόχο και ένα διδακτικό κλίμα που περιλαμβάνει εργασίες, είναι θετικά συνδεδεμένα με την πειθαρχία των μαθητών. Σε αντίθεση, ο προσανατολισμός στο εγώ και ένα διδακτικό κλίμα που περιλαμβάνει μόνο την προσωπική συμμετοχή είναι θετικά συνδεδεμένα με την άποψη πως δεν υπάρχει λόγος πειθαρχίας. Οι Standage και Treasure (2002), σε μία εργασία τους που αφορούσε 318 Βρετανούς μαθητές στις μεσαίες τάξεις του σχολείου, εξέτασαν τις διαφορές των κινήτρων για σωματική άσκηση ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικούς προσανατολισμούς στη μάθηση ή στο εγώ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ομάδες με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό τους στο εγώ, παρουσίασαν περισσότερα κίνητρα παρά οι ομάδες με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση.

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό, θα αναφερθούμε σε κάποια βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την μελέτη των στόχων επίτευξης στην ΦΑ και στον αθλητικό χώρο, όπως αναφέρονται σε μία μετα-ανάλυση της βιβλιογραφίας από τους Biddle, Wang, Kavussanu, και Spray (2003).

Τα συμπεράσματα είναι τα εξής:

- προσανατολισμός στη δουλειά συσχετίζεται ισχυρά με τις πεποιθήσεις ότι η προσπάθεια αποφέρει την επιτυχία, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ συσχετίζεται ισχυρά με τις πεποιθήσεις ότι η ικανότητα αποφέρει την επιτυχία.
- προσανατολισμός στη δουλειά συνακολουθεί πεποιθήσεις ότι ο σκοπός της άθλησης και της ΦΑ είναι η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, ικανότητας, συνεργατικότητας και υγιεινού τρόπου ζωής, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ δημιουργεί την πεποίθηση ότι η άθληση και η ΦΑ επιφέρουν ανύψωση του κοινωνικού στάτους.
- προσανατολισμός στη δουλειά συμβαδίζει με την ανάπτυξη στρατηγικών επίτευξης, ενώ ο ρόλος του προσανατολισμού στο εγώ σε αυτό το κομμάτι δεν είναι πλήρως ξεκάθαρος σε όλες τις περιπτώσεις πλαισίων επίτευξης.

- Και οι δύο προσανατολισμοί στόχων επίτευξης έχουν μία μέσου βαθμού συσχέτιση με την αντίληψη των ατόμων για την επάρκεια των ικανοτήτων τους.
- Όσον αφορά τα κίνητρα, στον προσανατολισμό στο έργο αυτά αφορούν την ανάπτυξη συνεργασίας και δεξιοτήτων, ενώ στον προσανατολισμό στο εγώ αφορούν την ανάπτυξη αναγνωρισιμότητας, της υπεροχής έναντι των άλλων και ανταγωνισμού.
- Αυτο-αναφορές σχετικά με την βίωση θετικών συναισθημάτων συσχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό στο έργο, ενώ δεν υπάρχει συσχέτιση με τον προσανατολισμό στο εγώ.
- Αυτο-αναφορές σχετικά με την βίωση αρνητικών συναισθημάτων έχουν αρνητική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στο έργο και καμία συσχέτιση με τον προσανατολισμό στο εγώ.
- Άτομα με προσανατολισμό στο εγώ τείνουν να υιοθετούν μη ηθικά σωστές συμπεριφορές σε αθλητικά περιβάλλοντα (όπως επιθετικότητα) και να εμπλέκονται σε πιο σκληρά και επιθετικά αθλήματα.
- Φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στόχων των μαθητών και των στόχων που έχουν οι σημαντικοί άλλοι στο περιβάλλον τους (πχ. γονείς).

Τα τελευταία 10 χρόνια, υπάρχει μια πληθώρα ερευνών σχετικά με την διαδικασία απόκτησης κινήτρων στον τομέα της Φυσικής Αγωγής. Η μελέτη που παρουσιάζεται εδώ επικεντρώνεται σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε σωματικές/αθλητικές δραστηριότητες που εκτελούν μαθητές. Οι Hassandra, Goudas, και Chroni (2003), εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 254 μαθητές του γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ατομικές διαφορές στην αντίληψη ικανότητας, η αντίληψη αυτονομίας, η φυσική κατάσταση, και ο προσανατολισμός στο στόχο επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Επίσης ένας μεγάλος αριθμός εξωτερικών παραγόντων όπως: ο δάσκαλος της φυσικής αγωγής, η τάξη, οι αθλητικές εγκαταστάσεις, η ενθάρρυνση ή όχι από τους γονείς, η συμμετοχή ή όχι σε εξωσχολικές δραστηριότητες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι κοινωνικές αξίες σχετίζονται με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών.

Έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει αναλύσεις στόχων με τη δημιουργία προφίλ επίσης επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο του υψηλού προσανατολισμού στη μάθηση ώστε να επιτευχθεί η αποφασιστικότητα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σε έρευνά τους οι Κοσμίδου, Παπαϊωάννου, Τσιγγίλης, και Μυλώσης (2002), θέλησαν να εξετάσουν τις πιθανές διαφορές μεταξύ των δύο φύλλων με βάση το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης (Παπαϊωάννου, 1999). Το δείγμα αποτέλεσαν 1493 μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκ/σης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσωπικός στόχος «ενίσχυση του εγώ» συνέβαλε σημαντικά στο διαχωρισμό των δύο φύλλων σε όλα τα επίπεδα. Τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές από τα κορίτσια στον συγκεκριμένο στόχο και οι διαφορές αυτές πιθανόν να σχετίζονται με την επίδραση κοινωνικών παραγόντων και κυρίως των γονέων.

Φαίνεται λοιπόν γενικότερα ότι η κινητοποίηση που πηγάζει από προσανατολισμό προς τη μάθηση είναι πιο παραγωγική και λειτουργική σε πλαίσια επίτευξης στην ΦΑ, εν αντιθέσει με τον προσανατολισμό στο εγώ. Αυτό είναι σημαντικό να κρατηθεί κατά νου κατά την δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης, με στόχο την παροχή κινητοποίησης και τρόπου σκέψης στους μαθητές που να επιτρέπουν να εκπληρωθούν οι εξαιρετικά ωφέλιμοι στόχοι της ΦΑ (Duda & Ntoumanis, 2003).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθεί μία ακόμη σημαντική έννοια που σχετίζεται με την σκέψη και την κινητοποίηση των ατόμων σε αθλητικά περιβάλλοντα, και δεν είναι άλλη παρά αυτή του κλίματος παρακίνησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

4.1 Ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις

Η Duda (1993), επισημαίνει ότι είναι πολύ σημαντικό, στον τομέα του αθλητισμού και της φυσικής αγωγής, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να προσανατολίζει τους αθλητές/μαθητές προς το έργο/μάθηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όλοι οι αθλούμενοι έχουν θετικές προσδοκίες επιτυχίας και όχι μόνο δεν φοβούνται να αναλάβουν ένα δύσκολο έργο για τα μέτρα τους, αλλά αντίθετα το βρίσκουν προκλητικό και παρακινούνται ώστε να μεγιστοποιήσουν την καταβαλλόμενη προσπάθεια τους (Wang & Biddle, 2001).

Προερχόμενες από την θεωρία της επίτευξης στόχων και τη θεωρία της παρακίνησης, οι συναφείς επιρροές όπως το κλίμα παρακίνησης, αναφέρονται στις συναισθηματικές και κοινωνικές συνθήκες, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με αναφορά στις διαπροσωπικές διαδικασίες και στην αξιολόγηση (Ames, 1992; Grolnick, Deci, & Ryan, 1997, Nicholls, 1989).

Κατά την Ames (1984,1992b), ένα περιβάλλον μπορεί να έχει χαρακτήρα «κοινωνικής σύγκρισης», «ατομικό» ή «συνεργασίας». Ο χαρακτήρας του περιβάλλοντος δημιουργείται από τις πληροφορίες που δίνονται από τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό το περιβάλλον (π.χ. γονείς, συμμαθητές, καθηγητής φυσικής αγωγής). Οι πληροφορίες παρέχονται μέσα από τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο καθηγητής, τον τρόπο που συμπεριφέρεται, τι επαίνους δίνει, ποιες πράξεις επαινεί ή απορρίπτει. Αυτές οι συναφείς συνθήκες όπως και η αντίληψη των καταστάσεων όσων αφορά τα κίνητρα έχουν κρίσιμη σημασία στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, καθώς τα συστήματα πεποιθήσεων που κατασκευάζουν οι μαθητές για τέτοιες επιρροές έχουν σοβαρές συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν και αντιδρούν συναισθηματικά σε ένα επίτευγμα (Gornik & Wellman, 1994; Medin, 1989).

Επίσης, η εσωτερική παρακίνηση και η θετική επίδραση είναι προϋποθέσεις για την προσπάθεια και την επιμονή και την συνεχή συμμετοχή σε σωματικές δραστηριότητες και τον αθλητισμό. Στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής, η συμπεριφορά των καθηγητών μπορεί να έχει κρίσιμη επίδραση στις πεποιθήσεις των μαθητών για την ικανότητά τους, στην αυτορρύθμιση των κινήτρων και στις συναισθηματικές τους καταστάσεις με τον τρόπο που

σχεδιάζουν τα μαθήματα, χωρίζουν τους μαθητές σε ομάδες, δίνουν αναγνώριση, αξιολογούν την απόδοση, μοιράζονται την εξουσία και διαμορφώνουν το περιβάλλον της Φυσικής Αγωγής. Εν ολίγοις, καθιερώνουν ένα κλίμα παρακίνησης. Έτσι, οι αντιλήψεις των μαθητών για το κλίμα παρακίνησης στην Φυσική Αγωγή μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που προσεγγίζουν τα επιτεύγματα (Ames, 1992b; Dweck, 1991; Gagne et al., 2003; Ryan & Grolnick, 1986; Ommundsen, 2001b).

Ένα κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στην μάθηση φαίνεται να χαρακτηρίζεται από καθηγητές που τονίζουν την προσπάθεια και την πρόοδο στην ανατροφοδότηση που δίνουν στους μαθητές, και είναι ικανοποιημένοι όταν οι μαθητές μαθαίνουν καινούργιες δεξιότητες, βελτιώνονται και συνεργάζονται για να μάθουν (Papaioannou & Kouli, 1999).

Δεύτερον, σε ένα κλίμα με προσανατολισμό στην μάθηση ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής επίσης τονίζει πως τα λάθη είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της μάθησης (Ames, 1992b; Papaioannou, 1998).

Τρίτον, ένα κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στην μάθηση διευκολύνεται από την παρουσίαση μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων και εργασιών οι οποίες είναι η ιδανική πρόκληση για μαθητές με διαφορετικές ικανότητες. Σε αντίθεση, ένα κλίμα επίδοσης επικεντρώνεται στις ανταμοιβές κοινωνικής σύγκρισης, στην τυποποιημένη ικανότητα και στους πιο ικανούς μαθητές. Επίσης, ένα κλίμα επίδοσης προωθείται από την έμφαση του καθηγητή στον διαπροσωπικό ανταγωνισμό, την δημόσια αξιολόγηση και την τυποποιημένη ανατροφοδότηση. Σε ένα κλίμα επιδόσεων, τα λάθη τιμωρούνται, η ενίσχυση και η προσοχή παρέχονται διαφορετικά ως λειτουργίες της ικανότητας, και ενδέχεται να υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών στην τάξη (Ames, 1992; Nicholls, 1989).

Οι Ommundsen και Kvalo (2007) εξέτασαν την επίδραση της διαφορετικής συμπεριφοράς των καθηγητών φυσικής αγωγής και της αυτονομίας των μαθητών στην παρακίνησή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές, ηλικίας 16 χρόνων, που βρίσκονται στην 10^η τάξη από πέντε γυμνάσια της δυτικής Νορβηγίας που κυμαίνονταν σε μέγεθος από 16 μέχρι 29 μαθητές. Χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση με 15 θέματα του Sport Climate Questionnaire για να μετρηθεί η αντίληψη της αυτονομίας κατά την διάρκεια της φυσικής αγωγής (Deci & Ryan, 1987). Η διατύπωση του Sport Climate Questionnaire τροποποιήθηκε ελαφρώς για να ταιριάζει με το πλαίσιο της φυσικής αγωγής. Κάποια δείγματα είναι «Πιστεύω πως ο καθηγητής της φυσικής

αγωγής μου προσφέρει πολλές επιλογές» και «Πιστεύω πως ο καθηγητής της φυσικής αγωγής με αποδέχεται».

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μάθημα της φυσικής αγωγής αρκετά ευχάριστο και με εσωτερική παρακίνηση. Επίσης, αντιλαμβάνονται το κλίμα ως αρκετά προσανατολισμένο στη δεξιότητα και οι καθηγητές της φυσικής αγωγής προσφέρουν αυτονομία μέχρι ένα σημείο. Τα αγόρια παρουσιάζουν το κλίμα με προσανατολισμό περισσότερο στις επιδόσεις απ' ό,τι τα κορίτσια, και τα αγόρια διαπιστώθηκε πως αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους στην φυσική αγωγή υψηλότερη απ' ό,τι τα κορίτσια.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται πως το κλίμα της φυσικής αγωγής χαρακτηρίζεται από την προσωπική βελτίωση και την πρόοδο μέσω της προσπάθειας και της δεξιότητας είναι πιο πιθανόν να έχουν εσωτερικά κίνητρα (Vallerand, 1997).

Αυτές οι ενδείξεις υποδεικνύουν πως ένα κλίμα επιδόσεων μπορεί να προκαλέσει αυξημένα επίπεδα έλλειψης κινήτρων, ανεξάρτητα από τις μεταβολές των επιπέδων αντίληψης της ικανότητας των μαθητών. Επίσης, οι καθηγητές φυσικής αγωγής μπορούν να εμποδίσουν τους μαθητές απ' το να χάνουν το ενδιαφέρον τους και να αναπτύξουν έλλειψη κινήτρων. Για το σκοπό αυτό πρέπει να μειώσουν την έμφαση στον διαπροσωπικό ανταγωνισμό, τη δημόσια αξιολόγηση και την τυποποιημένη ανατροφοδότηση.

Όλα τα ανωτέρω συζητηθέντα θέματα προσδιορίζουν την έννοια του θετικού κλίματος παρακίνησης, ωστόσο για να έχουν ισχύ πρέπει να επιβεβαιώνονται και από ερευνητικά δεδομένα. Τέτοια δεδομένα θα παρουσιαστούν στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

4.2 Έρευνες στο κλίμα παρακίνησης στα πλαίσια της φυσικής αγωγής

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες έρευνες που αφορούν το κλίμα παρακίνησης σε σχέση με τους στόχους επίτευξης των μαθητών. Η θεωρία των στόχων επίτευξης έχει άμεση εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον εφόσον αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με έντονο προσανατολισμό στο «εγώ» ενδιαφέρονται κυρίως για τη διάκρισή τους και την καλύτερη απόδοσή τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Η επιθυμία τους να είναι «πρώτοι» υπερισχύει σε σχέση με τη μάθηση.

Η παρακίνησή τους εξαρτάται από την απόδοση, γι' αυτό αποφεύγουν να συμμετέχουν στο μάθημα ή καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια, αν κρίνουν ότι δεν μπορούν να διακριθούν. Αντίθετα τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη «μάθηση» ενδιαφέρονται να μαθαίνουν, να βελτιώνονται και ακόμα και αν κάνουν λάθη γνωρίζουν ότι είναι μέρος της μάθησης και προσπαθούν ακόμη περισσότερο. Τα παιδιά που έχουν λοιπόν στόχο τη μάθηση διατηρούν υψηλή παρακίνηση.

Τη σημαντικότητα αυτή δείχνει με την ερευνά του και ο Παραϊοαννου (1995), που εξέτασε τις αντιλήψεις της διαφοροποιημένης μεταχείρισης των καθηγητών απέναντι στους μαθητές με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις. Αναφέρει επίσης την καταγεγραμμένη παρακίνηση αλλά και το άγχος των παιδιών με χαμηλή ή υψηλή αντιληπτή ικανότητα κατά τη διάρκεια της αθλητικής ικανότητας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν όταν ο Κ.Φ.Α. τονίζει τη μάθηση και κατευθύνει το μάθημα σε ευγενή άμιλλα, τότε τα παιδιά υιοθετούν στόχους που αφορούν τη προσωπική τους βελτίωση και έχουν υψηλότερη παρακίνηση. Το αντίθετο συμβαίνει όταν το μάθημα Φ.Α. είναι προσανατολισμένο στην επίδοση. Επίσης όταν υιοθετούνταν χαμηλοί μαθησιακοί στόχοι, η παρακίνηση μειώνονταν για τα παιδιά με χαμηλές ικανότητες, όταν έπαιζαν με τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων και το αντίστροφο.

Γίνεται ακόμη μία φορά αντιληπτή η ανάγκη για την υιοθέτηση ενός κλίματος προσανατολισμένο στην υψηλή μάθηση που μπορεί να ενισχύσει την ισότητα και να μεγιστοποιήσει την παρακίνηση των μαθητών. Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχεται να επιβεβαιώσει και η έρευνα των Παραϊοαννου και Κουλι (1999) που εξέτασε την επίδραση ενός μαθήματος προσανατολισμένο στη δουλειά σε σχέση με την αντίληψη κλίματος παρακίνησης, τον προσανατολισμό στόχων, το περιβάλλον μάθησης και το άγχος των μαθητών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας 239 μαθητές λυκείου συμμετείχαν σε ένα μάθημα φυσικής αγωγής αποτελούμενο από 4 τομείς προσανατολισμένους στη δουλειά. Επίσης συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια που μετρούσαν τη συγκέντρωση, την αυτοτελή εμπειρία, την έλλειψη αυτοπεποίθησης αλλά και το άγχος των μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν για ακόμη μια φορά ότι οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη δουλειά είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, λιγότερο άγχος και ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στη μάθηση σε σχέση με τους μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στο «εγώ».

Επίσης είχαν θετικές αναφορές ως προς τη συγκέντρωση, την αυτοτελή εμπειρία, αλλά και την έλλειψη αυτοπεποίθησης. Και ακόμα μια φορά επιβεβαιώθηκε το σύνολο των

αποτελεσμάτων των ερευνών που αφορούν το κλίμα παρακίνησης και το μάθημα Φ.Α. Μία από τις σημαντικότερες έρευνες που έγιναν στο κλίμα παρακίνησης στα πλαίσια της φυσικής αγωγής είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Christodoulidi, Papaioannou και Diggelidi (2001).

Το αντικείμενο της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης, στο κλίμα παρακίνησης, τους προσανατολισμούς στόχων και τη στάση απέναντι στην άσκηση και την υγιεινή διατροφή στο μάθημα της φυσικής αγωγής στα Γυμνάσια. Η έρευνα ήταν διάρκειας ενός έτους με προ-μετα πειραματική δοκιμή. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης στη Α΄ Τάξη Γυμνασίου ήταν 262 (130 αγόρια, 132 κορίτσια). Ήταν ηλικίας 11-14 έτη ($M 11.88 \pm 0.60$) και από τέσσερα γυμνάσια στη βορειοανατολική Ελλάδα. Τέσσερις εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής δίδαξαν τους μαθητές. Ακόμη, υπήρξε και μια ομάδα ελέγχου που περιέλαβε 520 μαθητές Α΄ Τάξης Γυμνασίου (245 αγόρια, 276 κορίτσια), από 19 γυμνάσια στην Ελλάδα, σχεδόν όλες τους στις αστικές περιοχές. Δεκαεννέα δάσκαλοι φυσικής αγωγής δίδαξαν αυτούς τους μαθητές. Οι μαθητές συμμετείχαν στα μαθήματα φυσικής αγωγής τρεις φορές ανά εβδομάδα για 45 λεπτά κάθε μάθημα. Το παρεμβατικό πρόγραμμα περιέλαβε τα σεμινάρια για τους δασκάλους και το σχέδιο στρατηγικής των καθημερινών μαθημάτων. Περισσότερα από 70 μαθήματα σχεδιάστηκαν για τις δεξιότητες διδασκαλίας και τα παιχνίδια, και 17 μαθήματα για τα ζητήματα υγείας και άσκησης, συμπεριλαμβανομένων των στρατηγικών αλλαγής διαλέξεων, δραστηριοτήτων και τοποθέτησης.

Τα περισσότερα μαθήματα περιέλαβαν τόσο διάλεξη όσο και πρακτική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική, πρώτον γιατί δημιούργησε ένα ισχυρότερο κλίμα ενασχόλησης με τις δραστηριότητες και δεύτερον γιατί μείωσε τις αντιλήψεις για την έμφαση των δασκάλων στην εγώ-συμμετοχή.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι οι σπουδαστές που δέχτηκαν την παρέμβαση, έναντι της ομάδας ελέγχου:

- είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην άσκηση και η υγιεινή κατανάλωση,
- είχαν χαμηλότερο εγωισμό και καλύτερα αποτελέσματα προσανατολισμού του στόχου, και
- αντιλήφθηκαν ότι ο δάσκαλός τους έδωσε περισσότερη έμφαση στην συμμετοχή «για τον στόχο» και λιγότερη έμφαση στην συμμετοχή «στο εγώ».

Το κύριο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να

δημιουργήσουν ένα θετικό παρακινητικό κλίμα που διευκολύνει τον προσανατολισμό και τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην άσκηση.

Ένα από τα παραπάνω σημεία αγγίζει και η έρευνα των Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (2002). Σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων, μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 674 μαθητές/ τριες ηλικίας 10–17 ετών από 30 σχολεία συνολικά. Για την υλοποίηση των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια το Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ) του Παπαϊωάννου (1994), το Intrinsic Motivation Inventory (IMI) των (McAuleij, Duncan, & Tammen, 1989) και το Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ), (Duda, 1989).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- η προσπάθεια επηρεάζει την αντίληψη κλίματος με στόχο τη μάθηση και τον προσανατολισμό στο έργο
- η αντίληψη του κλίματος με στόχο τη μάθηση επηρεάζει τη διασκέδαση και τον προσανατολισμό στο έργο και
- η αντίληψη του κλίματος με στόχο την επίδοση επηρεάζει τον προσανατολισμό στο «εγώ».
- Τέλος τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής εφαρμόζοντας την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας έχει την δυνατότητα να επηρεάσει τους στόχους των μαθητών αλλά και το πόσο θα διασκεδάσουν οι μαθητές στο μάθημα της Φ.Α.

Σημαντική είναι και η επόμενη έρευνα του Ntoumani (2002), που αφορούσε τη μελέτη της παροχής κινήτρων σε ένα δείγμα Βρετανικών τάξεων Φυσικής Αγωγής. Σκοπός της έρευνας ήταν να ανακαλύψει τα διαφορετικά προφίλ παρακίνησης στο μάθημα. Το δείγμα αποτελούσαν 428 Βρετανοί μαθητές ηλικίας 14-16 ετών από δύο σχολεία της Βορειοδυτικής Αγγλίας. Οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη μορφή ερωτηματολογίων αφορούσαν την αντίληψη κλίματος παρακίνησης. Έτσι στο προσανατολισμένο προς τη μάθηση κλίμα παρακίνησης μετρήθηκε ο βαθμός της

συνεργασίας των μαθητών καθώς και η στάση μεταξύ μαθητών και τάξης. Στο προσανατολισμένο στην επίδοση κλίμα παρακίνησης μετρήθηκε και αξιολογήθηκε η ικανότητα των μαθητών ξεχωριστά σε σύγκριση με των άλλων σε διαφορετικά επίπεδα δραστηριότητας. Επίσης μετρήθηκαν οι διαφορετικές μορφές παρακίνησης καθώς και τα αποτελέσματα – συνέπειες από το διαφορετικό κλίμα παρακίνησης όπως: η προσπάθεια, η ευχαρίστηση και η πλήξη.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν τρία προφίλ παρακίνησης που παρουσιάστηκαν τόσο στο πρώτο σχολείο, όσο και στο δεύτερο. Έτσι το πρώτο προφίλ ονομάστηκε αυτοκαθοριζόμενο προφίλ παρακίνησης εφόσον οι μαθητές είχαν υψηλά σκορ στη κλίμακα της αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης, της προσπάθειας, της ψυχαγωγίας, της συνεργατικής μάθησης και χαμηλά σκορ ως προς την έλλειψη παρακίνησης, την πλήξη και την άνιση αναγνώριση. Το δεύτερο προφίλ ήταν το «ενδιάμεσο προφίλ παρακίνησης» εφόσον τα αποτελέσματα ήταν μέτρια προς όλες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν. Και τέλος μετρήθηκε το τρίτο προφίλ που ονομάστηκε ελεγχόμενο κλίμα και έλλειψη κλίματος παρακίνησης, εφόσον οι μαθητές παρουσίασαν υψηλά σκορ ως προς την έλλειψη παρακίνησης, την ανία – πλήξη, την άνιση αναγνώριση, και χαμηλά σκορ ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση και τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα παρακίνησης.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας καταδεικνύουν την σημασία της ανάπτυξης των αυτοκαθοριζόμενων κινήτρων παρακίνησης, κίνητρα άμεσα συνδεδεμένα με θετικές συναισθηματικές συμπεριφορές και αποτελέσματα. Σε μια άλλη έρευνα οι Standage, Duda, & Ntoumanis (2003), εξέτασαν τις κύριες και διαδραστικές ενέργειες των μαθητών σε σχέση με τον προσανατολισμό στόχων, την αντιληπτή ικανότητα, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και τις μορφές παρακίνησης. Συμμετέχοντες ήταν 328 Βρετανοί μαθητές Β/θμιας Εκ/σης, ηλικίας από 12–14 ετών.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν θετική συσχέτιση του προσανατολισμού στη «δουλειά», της αντιληπτής ικανότητας και της αντίληψης κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση, σε σχέση με τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα παρακίνησης. Η αντιληπτή ικανότητα στη φυσική δραστηριότητα ήταν αρνητικά συνδεδεμένη με τη έλλειψη παρακίνησης. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη «δουλειά», παρουσίασαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένο σε μαθησιακό περιβάλλον και της αύξησης της εσωτερικής παρακίνησης.

Από την άλλη οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στο «εγώ», έχοντας την πεποίθηση της ισχύος έναντι των άλλων παρουσίασαν συσχέτιση ως προς την μείωση των εσωτερικών κινήτρων παρακίνησης.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι υπό το πρίσμα της θεωρίας προσανατολισμού στόχων, αλλά και της θεωρίας του αυτοκαθορισμού, η μελέτη της αλληλεπίδρασης των ατομικών αλλά και περιβαντολλογικών στόχων καθορισμού, καθώς και τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας μπορεί περαιτέρω να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των κινήτρων παρακίνησης στη φυσική αγωγή. Οι σύγχρονες λοιπόν έρευνες που διεξάγονται στα πλαίσια της σχολικής φυσική αγωγή έχουν ασχοληθεί με διάφορα σημεία της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985, 1991).

Ο Ntoumanis (2004), θέλησε με την έρευνά του να προσφέρει μια σε βάθος μελέτη των κινήτρων της έλλειψης παρακίνησης στην υποχρεωτική σχολική φυσική αγωγή, εξετάζοντας τις κυριότερες αιτίες της έλλειψης παρακίνησης, τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται και πως μπορούν να αντιμετωπιστούν. Από ένα δείγμα 390 Βρετανών μαθητών συμμετεχόντων σε πισίνα για πρώτη φορά, επιλέχθηκαν 21 μαθητές (15 κορίτσια και 6 αγόρια) να πάρουν μέρος σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η κατηγοριοποίηση των μη παρακινημένων μαθητών έγινε βάση των απαντήσεων που έδωσαν στα ερωτηματολόγια που μετρούσαν τις μορφές παρακίνησης στη φυσική αγωγή. Τρεις βασικές αιτίες της έλλειψης παρακίνησης προσδιορίστηκαν μέσω των συνεντεύξεων:

Η πεποίθηση της ανικανότητας προς μάθηση, η χαμηλή ανάγκη της ικανοποίησης και οι παράγοντες του πλαισίου μάθησης. Η έλλειψη παρακίνησης ήταν κυρίως συνδεδεμένη με την μη συγκέντρωση στο μάθημα, με τη χαμηλή συμμετοχή στη τάξη καθώς και με την μη χαμηλή πρόθεση φυσικής δραστηριότητας μετά την αποχώρηση από το σχολείο. Οι προτάσεις των μαθητών για μείωση της έλλειψης παρακίνησης επικεντρώθηκαν στην ενίσχυση της θετικής επιρροής προς το μάθημα, στην ανάγκη ικανοποίησης και ευχαρίστησης μέσα από το μάθημα καθώς και στην ύπαρξη διαρθρωτικών οργανωτικών αλλαγών στο τύπο μαθήματος.

Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώνουν την ανάγκη για κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων και ικανοποίησης μέσα από το μάθημα Φ.Α. Στα πλαίσια ενός παρεμβατικού προγράμματος φυσικής αγωγής παρατίθεται και η παρακάτω έρευνα των Wallhead και Ntoumani (2004). Σκοπός της

μελέτης ήταν να εξετάσει την επιρροή ενός προγράμματος παρέμβασης στη Φυσική Αγωγή στο Λύκειο, εξετάζοντας τις αντιδράσεις παρακίνησης μαθητών στο μάθημα φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές αυξήσεις στην ψυχαγωγία των μαθητών και στην αντιληπτή ικανότητα μόνο στην ομάδα που δεν έλαβε μια παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση στην αθλητική δραστηριότητα.

Αξιοσημείωτο στοιχείο της έρευνας είναι ότι το αναλυτικό παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί να αυξήσει την αντίληψη ενός κλίματος προσανατολισμένο στη δουλειά, αλλά και να αυξήσει την αντιληπτή αυτονομία των μαθητών. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα καλό, εφόσον μπορεί να ενισχύσει την παρώθηση λυκειακών μαθητών προς τη φυσική αγωγή.

Παρατηρούμε λοιπόν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα του Κ.Φ.Α. σε σχέση με τη υψηλή παρακίνηση των μαθητών. Όταν το περιβάλλον είναι κατευθυνόμενο στη μάθηση και ο Κ.Φ.Α. επιβραβεύει κυρίως την προσπάθεια των παιδιών, τότε οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, διασκεδάζουν και νοιώθουν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους και θέτουν στόχους που αφορούν την προσωπική τους βελτίωση.

Αντίθετα όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα είναι προσανατολισμένο στο «εγώ», τότε νοιώθουν επιτυχημένα μόνο αν είναι πρώτοι, αν έχουν υψηλότερα σκορ και γενικά αν είναι καλύτεροι από τους άλλους. Σ' αυτήν τη περίπτωση τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα λάθη ως πηγή άγχους και αποφεύγουν να συμμετέχουν στο μάθημα αν νομίζουν ότι δεν θα τα καταφέρουν.

Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η έρευνα των Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (2004) που εξέτασε τις αναπτυξιακές διαφορές ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης, της αντίληψης εαυτού και των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής από το δημοτικό μέχρι το λύκειο για τρία συνεχόμενα έτη. Η έρευνα αφορούσε 306 μαθητές/ τριες, διεξήχθη με τη μορφή ερωτηματολογίων και οι μετρήσεις έγιναν σταδιακά. Η πρώτη μέτρηση έγινε όταν οι μαθητές ήταν στην Ε' Δημοτικού, Α' Γυμνασίου, Α' Λυκείου, η δεύτερη μέτρηση πραγματοποιήθηκε στο τέλος της ίδιας χρονιάς και η τρίτη μέτρηση μετά από 2 χρόνια όταν οι μαθητές ήταν στην Α', Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου αντίστοιχα. Και σ' αυτή την έρευνα τα ερωτηματολόγια αφορούσαν την αντίληψη

κλίματος παρακίνησης, την προσπάθεια και διασκέδαση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς και τέλος την αντίληψη εαυτού.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα των μετρήσεων καθώς βρέθηκαν ότι οι μαθητές καθώς μεγαλώνουν έχουν:

- λιγότερη θετική εικόνα για το σώμα τους,
- η προσπάθεια και η διασκέδαση τους στο μάθημα φυσικής αγωγής μειώνονται,
- ο προσανατολισμός στη μάθηση μειώνεται και
- η αντίληψη τους για την έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στη μάθηση μειώνεται, ενώ η αντίληψη των μαθητών για έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στις επιδόσεις (προσανατολισμός στο «εγώ») αυξάνεται.

Τα αποτελέσματα και αυτής της έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας των Digelidi και Papaioannou (1999), που αφορούσε τις ίδιες μετρήσεις. Είναι φανερό λοιπόν και από τις δύο έρευνες ότι ο γυμναστής δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που συντελεί τόσο στο αυξημένο κλίμα παρακίνησης, αλλά και στην υιοθέτηση ανάλογων στόχων επίτευξης από τη πλευρά των παιδιών. Ωστόσο κρίνεται απαραίτητο ο γυμναστής να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα παρακίνησης δίνοντας έμφαση στη μάθηση, ευκαιρίες για μάθηση σ' όλους τους μαθητές και γενικότερα ένα κλίμα παρακίνησης που βασίζεται στη προσπάθεια και συμμετοχή όλων των μαθητών, πάντα βέβαια υπό το πρίσμα των προσωπικών τους ικανοτήτων και αναγκών. Επίσης οι καθηγητές φυσικής αγωγής μπορεί να προβούν και στόχους κοινωνικής αποδοχής που έχουν θετικές επιδράσεις στην παρακίνηση των μαθητών (Papaioannou et al., 2007).

Την ανάγκη για προσανατολισμό του μαθήματος Φ.Α. προς τη μάθηση υποδηλώνει και η ακόλουθη έρευνα των Διγγελίδη, Δέλλα, και Παπαϊωάννου (2006), που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ κλίματος παρακίνησης, προσανατολισμού στόχων, αυτοαντιλήψεων (αθλητική ικανότητα, ελκυστικότητα σώματος) και της συχνότητας άσκησης των μαθητών. Οι μαθητές με συχνότητα άσκησης υψηλότερη από 2 φορές την εβδομάδα είχαν μεγαλύτερα σκορ στη κλίμακα ελκυστικότητας σώματος και αθλητικής ικανότητας, ενώ την ίδια στιγμή είχαν υψηλότερα αποτελέσματα στον προσανατολισμό στη δουλειά και στο κλίμα παρακίνησης στη μάθηση, σε αντίθεση με μαθητές με μικρότερη συχνότητα άσκησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν υποδηλώνουν ότι ο κύριος στόχος του καθηγητή φυσικής αγωγής θα έπρεπε να είναι η διαμόρφωση κλίματος προσανατολισμένο στη μάθηση, όπου οι μαθητές θα ενθαρρύνονται ότι μπορούν να τα καταφέρουν και δεν ανησυχούν για λάθη και αποτυχία. Και αυτή η έρευνα συμφωνεί με την προηγούμενη των Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (2004), η οποία υποστηρίζει ότι ένα μάθημα προσανατολισμένο στην ατομική βελτίωση είναι απαραίτητο προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει αθλητική αντίληψη μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Ακόλουθη είναι και η παρακάτω έρευνα των Διγγελίδη, Κοτσάκη, και Παπαϊωάννου (2005), που διαπιστώθηκε ότι η παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α. αλλάζει καθώς μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις, ακόμη και σε μαθητές που φοιτούν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης.

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των μαθητών ΤΑΔ και ΕΤΑΔ ως προς στην εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς, την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το κλίμα παρακίνησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 191 μαθητές (114 αγόρια και 77 κορίτσια) και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Τα ερωτηματολόγια αφορούσαν:

- την προσπάθεια, τη διασκέδαση και ψυχική πίεση,
- την αντίληψη αθλητικής ικανότητας,
- την ικανοποίηση από τη διδασκαλία-προπόνηση,
- την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου,
- τους προσωπικούς προσανατολισμούς και
- το κλίμα παρακίνησης.

Από τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των φύλλων ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση, την προσπάθεια, την ψυχική πίεση και την έλλειψη παρακίνησης. Τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ σ' όλα τα παραπάνω σε σύγκριση με τα κορίτσια εκτός από την ψυχική πίεση όπου τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ. Ως προς το δεύτερο παράγοντα μεταξύ ΤΑΔ και ΕΤΑΔ υπήρχαν σημαντικές διαφορές ως προς την εσωτερική παρακίνηση, τον προσανατολισμό στη δουλειά, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη κοινωνική ενίσχυση.

Οι μαθητές του ΕΤΑΔ είχαν χαμηλότερα σκορ σε σύγκριση με τους μαθητές του ΤΑΔ. Και σ' αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές έχουν χαμηλότερα σκορ στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση. Το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει και η προηγούμενη έρευνα των Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (2002), ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά συσχετίζεται και επηρεάζεται από το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση.

Τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν ακόμη μια φορά την ανάγκη ενίσχυσης προσανατολισμού στη δουλειά, τόσο στις κλασικές τάξεις φυσικής αγωγής όσο και στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Μια εξίσου σημαντική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Theodosiou και Papaioannou (2006).

Ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει την χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές σε σχέση με τους προσανατολισμούς των στόχων τους, τις αντιλήψεις τους για κλίμα παρακίνησης στο μάθημα Φ.Α. και τη συχνότητα της άσκησης στις εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Στην έρευνα συμμετείχαν επτακόσιοι ογδόντα δύο μαθητές. Οι μαθητές ήταν παιδιά 5^{ης} δημοτικού έως Γ' Τάξης Λυκείου και διδάχθηκαν από έντεκα δασκάλους/καθηγητές φυσικής αγωγής. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ειδικά ερωτηματολόγια που επικεντρωνόντουσαν στον προσανατολισμό του έργου και του εγώ, στο κλίμα παρακίνησης, στην προσπάθεια και απόλαυση της φυσικής αγωγής και στην συμπεριφορά, και στον εξωσχολικό αθλητισμό και άσκηση. Για την αξιολόγηση της μεταγνωστικής δραστηριότητας των σπουδαστών, οι σπουδαστές συμπλήρωσαν το ειδικό ερωτηματολόγιο για τις Μεταγνωστικές Διαδικασίες στην Φυσική Αγωγή.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο ο στόχος-προσανατολισμός τόσο και η αντίληψη είχαν μια μοναδική συμβολή στην εξήγηση της μεταγνωστικής δραστηριότητας των μαθητών. Επιπλέον βρέθηκε ότι η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών στη φυσική αγωγή συνδέεται με την επίτευξη των στόχων, ενώ βρέθηκε να έχει πολύ χαμηλή ή καμία σχέση με το προσανατολισμένο κλίμα απόδοσης και το εγώ. Επίσης υπήρξαν στοιχεία ότι η μεταγνώση έχει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του κλίματος παρακίνησης και του προσανατολισμού στόχου αφ' ενός και της συχνότητας συμμετοχής στον αθλητισμό και στην άσκηση αφ' ετέρου.

Τα συμπεράσματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία του προσανατολισμού του στόχου και του κλίματος κυριότητας για ανάπτυξη της μεταγνώσης στη φυσική αγωγή. Επιπλέον, υπογραμμίζουν την ανάγκη επιπλέον έρευνας για την σχέση μεταξύ της μεταγνώσης και της αθλητικής συμμετοχής.

Μέσα στα πλαίσια λοιπόν της ανάγκης της ικανοποίησης από τη Φ.Α. παρατίθεται και η ακόλουθη έρευνα του (Ntoumani, 2005). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο οι προσωπικοί και περιβαντολλογικοί παράγοντες, μπορούν να προσδιορίσουν τις γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών ως προς το μάθημα: Όπως τη συμμετοχή των μαθητών σε προαιρετικό μάθημα φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων που αφορούσαν ένα δείγμα 302 μαθητών έδειξαν ότι η παροχή υποστήριξης από τους γυμναστές στο μάθημα έχει θετική συσχέτιση με την ανάγκη των μαθητών για ικανοποίηση, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με την θεωρία παρακίνησης.

Η συνέχεια των αναλύσεων έδειξε άμεση συσχέτιση σε διαφόρους δείκτες παρακίνησης και έμμεση συσχέτιση με τη πιθανή συμμετοχή των μαθητών σε προαιρετικό μάθημα. Επιπλέον τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν ότι οι μαθητές που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε ένα προαιρετικό μάθημα, είχαν πιο θετικές εμπειρίες παρακίνησης στη φυσική αγωγή κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, σε σχέση με τους απρόθυμους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν την ανάγκη της προώθησης των αυτοκαθοριζόμενων κινήτρων παρακίνησης στη Φ.Α. προκειμένου να ενισχυθούν οι θετικές εμπειρίες και το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στη Φ.Α.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών έδειξαν ότι τα εσωτερικά κίνητρα και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση συνδέονται με αποτελέσματα, όπως η ευχαρίστηση στο μάθημα και οι προθέσεις των μαθητών για μελλοντική συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα. Αντίθετα η εξωτερική ρύθμιση και η έλλειψη κινήτρων σχετίζονται με αποτελέσματα που αφορούν την έλλειψη ευχαρίστησης και ικανοποίησης καθώς και με αισθήματα πλήξης και πίεσης.

Η έρευνα των Διγγελίδη, Μπογιατζή, Χατζηγεωργιάδη και Παπαϊωάννου (2006), αναφέρεται στο θέμα της παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή. Η εργασία αυτή προσέγγισε ακόμη έναν παράγοντα, την επιθετικότητα. Διερεύνησε λοιπόν τη σχέση μεταξύ της επιθετικότητας, των προσωπικών προσανατολισμών και της εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης μαθητών γυμνασίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 176 μαθητές Α', Β' και Γ' Γυμνασίου ηλικίας 12-15 ετών.

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα ερωτηματολόγια και χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες:

- κλίμακα φάσματος επικίνδυνων ενεργειών,
- κλίμακα προσωπικών προσανατολισμών,
- εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου και
- κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα Φυσικής Αγωγής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ, σε σύγκριση με τα κορίτσια, στις κλίμακες του μη φυσικού εκφοβισμού και του φυσικού εκφοβισμού, γεγονός που επιβεβαιώνει τη φύση των αγοριών που διακατέχονται έντονα από το στοιχείο της διεκδίκησης. Επίσης υψηλότερα ήταν τα σκορ των αγοριών έναντι των κοριτσιών και στις κλίμακες της εσωτερικής παρακίνησης και της έλλειψης παρακίνησης. Επίσης ο μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου έχει θετική σχέση με την έλλειψη παρακίνησης. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας η έλλειψη παρακίνησης μπορεί να σχετίζεται με την ανταθλητική συμπεριφορά σε συνδυασμό και με τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από το μάθημα.

Στα πλαίσια λοιπόν της καλύτερης αντίληψης της έννοιας της παρακίνησης, αλλά και των άλλων παραγόντων παρατίθενται και οι ακόλουθες έρευνες. Αξίζει επίσης να αναφερθεί η μελέτη που πραγματοποιήθηκε από Τομπούλογλου και Παπαϊωάννου (2006). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές (615) και μαθήτριες (673) του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης που συμμετείχαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 29 σχολεία και συμπεριέλαβε 65 τμήματα στα οποία δίδασκαν 29 καθηγητές φυσικής αγωγής. Κάθε καθηγητής δίδασκε σε δύο ή τρία τμήματα του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο στόχος προσέγγισης της μάθησης εμφάνισε υψηλή θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση.

Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής είχε μια μέση θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση ενώ, ο στόχος αποφυγής της επίδοσης παρουσίασε θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης. Ακόμη διαπιστώθηκε σημαντική μείωση της προσέγγισης μάθησης, εσωτερικής παρακίνησης και αντίληψης της έμφασης του καθηγητή στην μάθηση, από το δημοτικό στο γυμνάσιο κι από το γυμνάσιο στο λύκειο.

Συμπερασματικά λοιπόν η έμφαση του καθηγητή της φυσικής αγωγής στους στόχους και το κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί στη σχολική τάξη βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση αυτή και την υιοθέτηση διαφορετικών στόχων κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος στην εκπαίδευση για την διαθεματικότητα σαν εργαλείο μάθησης και τη χρήση της και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Την επίδραση παρέμβασης ενός διαθεματικού προγράμματος στην παρακίνηση των μαθητών της Α' Τάξης του Γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής εξέτασαν οι Γκοτζαρίδης Παπαϊωάννου, Αντωνίου, και Αλμπανίδης (2007). Στην έρευνα πήραν μέρος 487 μαθητές και 14 γυμναστές και τα αποτελέσματα έδειξαν προοδευτική αύξηση των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας όσον αφορά τους παράγοντες της ικανοποίησης και της παρακίνησης στο μάθημα σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου.

Η παρακάτω έρευνα των Taylor και Ntoumani (2007) αφορά το πώς οι καθηγητές φυσικής αγωγής μπορούν να επηρεάσουν τον αυτοκαθορισμό των μαθητών μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας παρακίνησης που χρησιμοποιούν. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των καθηγητών ως προς το επίπεδο αυτοκαθορισμού της τάξης σχετίζονται με τις στρατηγικές παρακίνησης που χρησιμοποιούσαν και αυτή η σχέση προέκυπτε από το δικό τους επίπεδο αυτοκαθορισμού. Η αντίληψη κλίματος παρακίνησης των μαθητών ως προς τις τρεις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν είχε θετική συσχέτιση με τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα παρακίνησής τους.

Η παραπάνω συσχέτιση αναφέρεται στην ικανοποίηση που προέρχεται από την αυτονομία και ικανότητα των μαθητών. Τέλος τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα των καθηγητών δεν προέβλεπαν τον αυτοκαθορισμό των μαθητών. Η σημασία της προώθησης ενός προσαρμοσμένου κλίματος παρακίνησης και της υιοθέτησής του, τόσο από τους καθηγητές, όσο και από τους μαθητές θα βοηθήσει στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων και κατ' επέκταση σε θετικά αποτελέσματα και συμπεριφορές. Η έρευνα του Shafizadeth (2007), μελέτησε τη σχέση των φοιτητών μεταξύ του προσανατολισμού στόχων, του κλίματος παρακίνησης και της αντίληψης ικανότητας ως προς την εσωτερική παρακίνηση, τα πρότυπα συμπεριφοράς και την επίδοση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στόχων προσανατολισμού και του κλίματος παρακίνησης στη μάθηση σε σχέση με την εσωτερική παρακίνηση. Εξίσου σημαντική είναι η συσχέτιση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης ως προς την προσπάθεια και την επίδοση. Βασικό συμπέρασμα για ακόμη μια φορά είναι ότι για να ενισχυθεί η προσπάθεια και η συμμετοχή των φοιτητών στη φυσική δραστηριότητα, πρέπει οι στόχοι τους να είναι προσανατολισμένοι στην αύξηση της

εσωτερικής παρακίνησης, δηλ. της ευχαρίστησης και ικανοποίησης μέσα από την προσπάθεια. Και σ' αυτή την έρευνα καταλυτικός είναι ο χαρακτήρας του μαθήματος φυσικής αγωγής που καλό είναι να αποβλέπει στη μάθηση και στη καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των μαθητών.

Ανάλογη είναι η έρευνα των Taylor, Ntoumani, και Martyn (2008), που και αυτή αφορούσε τη μελέτη της επίδρασης των παρακινητικών μεθόδων διδασκαλίας (δηλαδή παρέχοντας αυτόνομη υποστήριξη, δίνοντας στους μαθητές πρωτοβουλία και υπευθυνότητα, χρησιμοποιώντας μοντέλα διδασκαλίας που βοηθούν στους μαθητές να προσδιορίσουν και να καθορίσουν τις ανάγκες τους, αλλά και παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές), σχετίζονται με την αντίληψη της πίεσης στη δουλειά, την αντίληψη αυτοκαθορισμού των μαθητών, τον αυτόνομο προσανατολισμό των καθηγητών, την ψυχολογική ανάγκη για υποστήριξη και τους παράγοντες αυτοκαθορισμού στη διδασκαλία. Στην έρευνα συμμετείχαν 204 γυμναστές από 82 σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου με μέσο όρο ηλικίας 34,4 ετών οι οποίοι δίδασκαν σε μαθητές με μέσο όρο ηλικίας 11–18 ετών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη για πίεση από τη δουλειά, ο αυτόνομος προσανατολισμός των καθηγητών αλλά και η αντίληψη τους για τον αυτοκαθορισμό των μαθητών επηρεάζονταν από τη δική τους ανάγκη ικανοποίησης. Επίσης η ανάγκη ικανοποίησης των καθηγητών αλλά και ο αυτόνομος προσανατολισμός διδασκαλίας είχε θετική συσχέτιση με τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα παρακίνησης κατά τη διδασκαλία. Ακόμα όσο πιο ικανοποιημένοι ήταν οι καθηγητές από τη διδασκαλία και τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα διδασκαλίας, τόσο πιο πολύ είχαν τη διάθεση να βοηθήσουν τους μαθητές παρέχοντας τους κατανόηση και υποστήριξη. Συνοπτικά οι παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση των καθηγητών για διδασκαλία μπορούν έμμεσα να επηρεάσουν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία.

Είναι σημαντικό λοιπόν ο καθηγητής φυσικής αγωγής να αισθάνεται ευχαριστημένος και ικανοποιημένος από τη διδασκαλική διαδικασία γιατί μόνο έτσι μπορεί να δώσει θετική ανατροφοδότηση και να ενισχύσει ένα μάθημα προσανατολισμένο στη τέλεια μάθηση σε συνδυασμό πάντα με την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών και επιθυμιών των μαθητών.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αναδεικνύουν την ανάγκη της ενίσχυσης της εσωτερικής παρακίνησης τόσο των μαθητών μέσα από τη φυσική δραστηριότητα, αλλά

και των καθηγητών διαμέσου του τρόπου διδασκαλίας. Γιατί μόνο έτσι η Φυσική Αγωγή συνεισφέρει στη βελτίωση των σωματικών και φυσιολογικών αναγκών του μαθητή, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του αλλά και στη γενικότερη ενίσχυση της σωματικής και ψυχολογικής του ευεξίας. Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσα από ορθούς τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται όταν οι Κ.Φ.Α. νοιώθουν ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία τους και έτοιμοι να βοηθήσουν και να στηρίξουν τον μαθητή σε κάθε εκπαιδευτικό του βήμα.

Είναι λοιπόν σαφές ότι το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση και η θετική στάση προς το μάθημα φυσικής αγωγής είναι άμεσα συνδεδεμένα με την υψηλή παρακίνηση. Και η ακόλουθη έρευνα επιβεβαιώνει το γεγονός ότι όταν οι στόχοι είναι προσανατολισμένοι στη δουλειά και στη μάθηση, αλλά και το κλίμα του μαθήματος κατευθυνόμενο προς την μάθηση και απόκτηση αθλητικών δεξιοτήτων, λειτουργούν ως παρακινητικά ωφέλιμοι παράγοντες για τους μαθητές στον τομέα της φυσικής δραστηριότητας.

Το παραπάνω συμπέρασμα των Cunningham και Xiang (2008) ήταν επακόλουθο της έρευνας που εξέτασε τη σχέση μεσολάβησης της αντίληψης κλίματος παρακίνησης ως προς την επίτευξη στόχων και την ικανοποίηση από τη φυσική δραστηριότητα και ως προς τις διαφορές των φύλων. Το τελικό συμπέρασμα επιβεβαίωσε το αποτέλεσμα της έρευνας ότι ένα κλίμα επικεντρωμένο στη μάθηση διαμεσολαβεί θετικά στη σχέση ανάμεσα στην επιβολή των στόχων και την ικανοποίηση, χωρίς να διαφέρει στα φύλα.

Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών του μαθητή όπως η ευχαρίστηση και η διασκέδαση μέσα από την αθλητική δραστηριότητα είναι ίσως ο πρωταρχικός παράγοντας που πρέπει να λάβουμε υπόψη για την καλύτερη παρακίνηση αλλά και τη διδασκαλία του μαθήματος Φ.Α.

Γίνεται φανερό λοιπόν από τις παραπάνω έρευνες ότι η αντίληψη κλίματος παρακίνησης επηρεάζει περισσότερο τους στόχους επίτευξης, τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα ΦΑ την προσπάθειά τους, αλλά και την βαθύτερη εσωτερική ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Η εφαρμογή ενός μαθήματος προσανατολισμένου στη δουλειά και στη καλύτερη δυνατή μάθηση έχει αποδείξει ότι ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών, και ωθεί τους μαθητές να ασχολούνται περισσότερο με την άθληση γεγονός ιδιαίτερα ωφέλιμο για την σωματική τους και ψυχική τους υγεία. Αντίθετα ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον μάθησης όπου αποσκοπεί μόνο στην ανταμοιβή και στην καθιέρωση της καλύτερης επίδοσης μειώνει

τη ευχαρίστηση και τη προσωπική βελτίωση των παιδιών και κατ' επέκταση στη καλύτερη μαθητική διαδικασία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το κλίμα παρακίνησης, παρουσιάζει άλλη μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από Γιαννούδη, Διγγελίδη, και Παπαϊωάννου (2009). Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές συμπεριφορά των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) προς μαθητές, που χαρακτηρίστηκαν πειθαρχημένοι ή απείθαρχοι, μέσα στο πλαίσιο του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης. Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με τον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών, την εσωτερική τους παρακίνηση, τις στάσεις και προθέσεις τους για πειθαρχία και τους λόγους που πειθαρχούσαν στο μάθημα. Το δείγμα αποτελούνταν από 427 μαθητές και μαθήτριες εννιά Γυμνασίων της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατέγραφαν την εσωτερική παρακίνηση, τον προσωπικό τους προσανατολισμό στο μάθημα, τους λόγους για τους οποίους πειθαρχούσαν στο μάθημα, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, το αντιλαμβανόμενο κλίμα για πειθαρχημένους και απείθαρχους μαθητές, τις στάσεις και προθέσεις για πειθαρχία και την αντιλαμβανόμενη αθλητική τους ικανότητα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στη μάθηση, είχε θετική σχέση με την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, την πειθαρχημένη συμπεριφορά, τους αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας, τη θετική στάση και πρόθεση για πειθαρχία, την ικανοποίηση από το μάθημα, τη συνεχή προσπάθεια για βελτίωση. Οι πειθαρχημένοι είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στον προσανατολισμό στη μάθηση, διασκέδαζαν και προσπαθούσαν περισσότερο, υιοθετούσαν περισσότερο αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας, είχαν θετικότερη αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα σε σύγκριση με τους απείθαρχους.

Τα αποτελέσματα συμφώνησαν με παλαιότερες έρευνες που υποστηρίζουν ότι ένα κλίμα παρακίνησης, που δίνει έμφαση στη μάθηση, σχετίζεται με αντιλήψεις για αντιμετώπιση όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις.

Οι παραπάνω έρευνες μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και οι στόχοι που υιοθετούν εξαρτάται από την παρακίνηση που έχουν για το μάθημα. Η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης με στόχο τη μάθηση επηρεάζει τα κίνητρα της προσπάθειας, της συνεργασίας, την ικανοποίηση, το άγχος, τη

ψυχαγωγία και τη διασκέδαση στο μάθημα και γενικότερα τη συμμετοχή των μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες μέσα αλλά και έξω από το σχολείο. Οι παραπάνω έρευνες τονίζουν τη σημαντικότητα του κλίματος παρακίνησης και την επίδραση των παρακινητικών μεθόδων διδασκαλίας (αυτόνομη υποστήριξη, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, μοντέλα διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες, καθώς και συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές), που εφαρμόζουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής. Διότι είναι σημαντικό και οι ίδιοι καθηγητές να αισθάνονται ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι από τη διδασκαλική διαδικασία για να μπορούν με τη σειρά τους να δώσουν θετική ανατροφοδότηση και να ενισχύσουν ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση για να μπορούν να ικανοποιήσουν τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών. Ενώ με ένα κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ οδηγούμαστε σε αντίθετα αποτελέσματα (έλλειψη παρακίνησης, αντιαθλητική συμπεριφορά, μειωμένη συμμετοχή, άγχος για τα λάθη και φόβος αποτυχίας που απορρέουν από το περιβάλλον ανταγωνισμού, ανικανότητα για μάθηση και φόβος κοινωνικής απομόνωσης). Εάν στο μάθημα της φυσικής αγωγής επιδιώκουμε τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, τη συμμετοχή των μαθητών σ' αυτό, θέτουμε στόχους κοινωνικής αποδοχής, ευχαρίστησης, ικανοποίησης και συνεργατικής μάθησης καθώς και όλα τα ωφέλει που προσκομίζουν τα παιδιά από ένα μάθημα τότε δεν έχουμε παρά να υιοθετήσουμε ένα κλίμα παρακινημένο στη μάθηση. Και προς αυτή τη κατεύθυνση θα πρέπει να προσανατολιστούν και οι καθηγητές φυσικής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Δείγμα - Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 1.169 ($M.O = 13.34$, $T.A. = 1.30$, από τα οποία 570 ήταν αγόρια και 599 ήταν κορίτσια) μαθητές από την ΣΤ΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου και των Β΄ και Γ΄ Τάξεων του Γυμνασίου των Σχολείων του Ν. Λάρισας (ακολουθήθηκε τυχαία δειγματοληψία). Οι μαθητές συμπλήρωσαν έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια κλίματος παρακίνησης, επίτευξης στόχων, και θετικής - αρνητικής σκέψης. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν 20 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν μία φορά από τους μαθητές. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν προαιρετική και όχι υποχρεωτική. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και είχαν ελεγχθεί από επιτροπές ηθικής και δεοντολογίας όπως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ότι δεν περιέχουν λέξεις ή εκφράσεις που νομιμοποιούν μη αποδεκτές συμπεριφορές ή προσβάλλουν, ενοχλούν ή κατευθύνουν τους μαθητές. Προηγήθηκε η γραπτή συγκατάθεση των γονέων.

5.2 Όργανα αξιολόγησης

Αυτο-ομιλία στη Φυσική Αγωγή. Για την αξιολόγηση του περιεχομένου και της συχνότητας της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Automatic Self-talk Questionnaire for Sport–ASTQS (Zourbanos et al., 2009) η οποία προσαρμόστηκε στο περιβάλλον του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η κλίμακα περιλαμβάνει 19 θέματα που αξιολογούν τέσσερις διαστάσεις θετικών σκέψεων, «εμπύχωση» (π.χ. Πάμε δυνατά), «αυτοπεποίθηση» (π.χ. Πιστεύω στον εαυτό μου), «τεχνική υπόδειξη» (π.χ. Συγκεντρώσου στο στόχο σου) και «έλεγχος άγχους» (π.χ. Παίξε χωρίς άγχος), και 21 θέματα που αξιολογούν τέσσερις διαστάσεις αρνητικών σκέψεων, «ανησυχία» (π.χ. Δε θα πετύχω το στόχο μου), «σωματική κούραση» (π.χ. Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα), «σκέψεις εγκατάλειψης» (π.χ. Θέλω να τα παρατήσω) και «μη σχετικές σκέψεις» (π.χ. Διψάω). Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να προσδιορίσουν «πόσο συχνά κάνεις τις παρακάτω σκέψεις παίζοντας εναντίον του/της

κορυφαίου/ας αθλητή/τριας ή παίκτη/κτριας σ' αυτό το παιχνίδι». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα (0 = ποτέ, 4 = πολύ συχνά).

Στόχοι Επίτευξη στη Φυσική Αγωγή. Το ερωτηματολόγιο των «Στόχων Επίτευξης» ή «Προσωπικών Προσανατολισμών» χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών και μαθητριών. Έχει προέλθει από τη δουλειά της Duda (1989a) και αποτελείται από δύο παράγοντες: προσανατολισμός στη δουλειά (στο έργο) και προσανατολισμός στο εγώ, με δεκατρείς (13) συνολικά ερωτήσεις (π.χ. «Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο μάθημα φυσικής αγωγής όταν μαθαίνω μια νέα άσκηση και αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο»). Οι απαντήσεις των παιδιών δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (*διαφωνώ απόλυτα*) έως το 5 (*συμφωνώ απόλυτα*). Αυτές οι κλίμακες έχουν δοκιμασθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα σε διάφορες έρευνες (Papaioannou & McDonald, 1993; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002)

Ερωτηματολόγιο του αντιλαμβανόμενου Κλίματος Παρακίνησης. Για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη ερωτήσεις από τους πρώτους παράγοντες του ερωτηματολογίου Learning and Performance Orientations in Physical Education (LAPOPECQ) (Papaioannou, 1994), καθώς κι από το ερωτηματολόγιο των Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis, (2002) και περιελάμβανε 31 ερωτήσεις. Οι πέντε παράγοντες του είναι η «κοινωνική αποδοχή» (6 θέματα), η «ενίσχυση του εγώ» (6 θέματα), η «αποφυγή της επίδοσης» (7 θέματα), η «προστασία του εγώ» (6 θέματα) και η «προσωπική βελτίωση» (6 θέματα). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=*συμφωνώ απόλυτα*, 4=*συμφωνώ*, 3=*δεν είμαι σίγουρος*, 2=*διαφωνώ* και 1=*διαφωνώ απόλυτα*). Μερικά θέματα είναι: αρέσει στον γυμναστή μου να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων (κοινωνική αποδοχή), ενθαρρύνει τους μαθητές να παίζουν καλύτερα απ' ότι οι άλλοι (ενίσχυση του εγώ), συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως δε μπορώ να μάθω όσα διδασκόμαστε στη γυμναστική (αποφυγή της επίδοσης), συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ικανή στο μάθημα (προστασία του εγώ), χαιρέται πολύ όταν μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια (προσωπική βελτίωση).

ΕΦΑΛΛΙΟ 6^ο

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

6.1 Παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου Αυτο-ομιλίας στη Φυσική Αγωγή

Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και υπέγραψαν τη φόρμα αποδοχής συμμετοχής. Δόθηκε έμφαση στη διασφάλιση του γεγονότος ότι θα υπήρχε πλήρης ανωνυμία στην αξιολόγηση και ανάλυση των ερωτηματολογίων. Τα 40 θέματα του ερωτηματολογίου (ASTQS) ελέγχθησαν από την ερευνήτρια και τους επιβλέποντες για το περιεχόμενο των δηλώσεων (π.χ. αν ήταν ακατανόητες, περιττές, συνώνυμες) και την προσαρμογή τους στη φυσική αγωγή. Μόνο μια ερώτηση άλλαξε από «Τι θα πουν αυτοί (π.χ. προπονητής) που με βλέπουν για την κακή μου απόδοση» σε «Τι θα πουν αυτοί (π.χ. ο δάσκαλος) που με βλέπουν για την κακή μου απόδοση. Για την εξέταση του μοντέλου εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis-CFA) χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο EQS 6.1 (Bentler & Wu, 2004). Για να εξεταστεί η καταλληλότητα των εξεταζόμενων μοντέλων (εξετάστηκαν 2 μοντέλα) χρησιμοποιήθηκαν 3 δείκτες προσαρμογής. Ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (Comparative Fit Index- CFI) και ο μη τυποποιημένος δείκτης προσαρμογής (Non Normed Fit Index- NNFI) χρησιμοποιήθηκαν για να συγκρίνουμε το υποτιθέμενο μοντέλο με το ανεξάρτητο μοντέλο. Το CFI είναι ευαίσθητο στο μέγεθος του δείγματος, ενώ το NNFI στην πολυπλοκότητα του μοντέλου. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η ρίζα μέσου τετραγώνου σφάλματος προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) για να εξεταστεί το πόσο κοντά είναι η προσαρμογή του υποτιθέμενου μοντέλου με τον πληθυσμό της μήτρας συνδιακυμαντών. Για το NNFI και το CFI τιμές μεγαλύτερες από .90 θεωρούνται ότι είναι ένδειξη επαρκούς προσαρμογής, αν και προτιμώνται τιμές που πλησιάζουν το .95 (Hu & Bentler, 1999), ενώ για το RMSEA τιμές μικρότερες από .08 και κοντά στο .05 υποστηρίζουν την προσαρμογή του μοντέλου. Οι παράμετροι των μοντέλων υπολογίσθηκαν με βάση τη μήτρα των συνδιακυμαντών χρησιμοποιώντας τη μέθοδο robust, επειδή η εξέταση των περιγραφικών στατιστικών έδειξε μικρές αποκλίσεις από τη μονομεταβλητή κανονικότητα για κάποιο από τα θέματα (κύρτωση μεγαλύτερη από 2.0).

Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν δυο εναλλακτικά μοντέλα:

- ένα μοντέλο 8 παραγόντων, όπου οι παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, και
- ένα μοντέλο 2 παραγόντων, όπου όλα τα θέματα τη θετικής αυτο-ομιλίας είχαν οριστεί να φορτίζουν σε ένα θετικό παράγοντα και όλα τα αρνητικά σε έναν αρνητικό (οι δυο παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους).

6.2 Αναλύσεις συσχέτισης και αναλύσεις παλινδρόμησης

Αναλύσεις συσχέτισης χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ της αυτο-ομιλίας, των στόχων επίτευξης καθώς και του κλίματος παρακίνησης από τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Τέλος, αναλύσεις παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αυτο-ομιλίας (εμψύχωση, έλεγχος άγχους, αυτοπεποίθηση, τεχνική υπόδειξη, ανησυχία, αποφυγή προσπάθειας, σωματική κούραση και μη σχετικές σκέψεις–εξαρτημένες μεταβλητές) από τις μεταβλητές (προσανατολισμό στη δουλειά, προσανατολισμό στο εγώ, κοινωνική αποδοχή, ενίσχυση του εγώ, αποφυγή της επίδοσης, προστασία του εγώ, και προσωπική βελτίωση - ανεξάρτητες μεταβλητές). Για την αποφυγή σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών αναλύσεων παλινδρόμησης, χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση του βαθμού σημαντικότητας ($p < .006$) με την προσαρμογή Bonferroni.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Αξιολόγηση ερωτηματολογίου

Για την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Οι δείκτες προσαρμογής για τα μοντέλα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 ενώ στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των θεμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το χ τετράγωνο ήταν στατιστικά σημαντικό, δείχνοντας ότι υπήρχε διαφορά μεταξύ του παρατηρούμενου και της συνεπαγόμενης μήτρας συνδιακυμαντών, ωστόσο οι δείκτες προσαρμογής υποστήριξαν την καταλληλότητα του μοντέλου των 8 παραγόντων. Από την άλλη, οι δείκτες προσαρμογής για το μοντέλο των 2 παραγόντων δεν έδειξαν και τόσο ικανοποιητική απεικόνιση των δεδομένων (Πίνακας 1). Οι παραγοντικές φορτίσεις, τα uniqueness και οι πολλαπλές συσχετίσεις στο τετράγωνο για κάθε θέμα του συσχετιζόμενου μοντέλου των 8 παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Όλα τα θέματα είχαν υψηλές φορτίσεις και σχετικά μικρά σφάλματα.

Πίνακας 1

Δείκτες προσαρμογής

Μοντέλο	χ^2	<i>df</i>	CFI	NNFI	RMSEA A
Μοντέλο 2 παραγόντων	13340.91**	780	0.83	0.82	.05
Μοντέλο 8 παραγόντων	13340.91**	780	0.91	0.90	.04

Πίνακας 2

Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση: Φορτίσεις παραγόντων, uniqueness και R^2 ($N = 1.169$)

	Παραγοντικές φορτίσεις								Uniquene ss	R^2
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8		
<i>Ανησυχία (F1)</i>										
Θα χάσω/ουμε	.62								.78	.39
Πάλι λάθος έκανα	.63								.78	.39
Δεν είμαι τόσο καλός όσο οι άλλοι	.69								.73	.47
Δε θα πετύχω το στόχο μου	.68								.74	.46
Δε μπορώ να συγκεντρωθώ	.54								.84	.49
Δε θα τα καταφέρω	.72								.70	.51
Τι θα πουν αυτοί που με βλέπουν (π.χ. δάσκαλος) για την κακή	.51								.86	.26

μου απόδοση			
<i>Αποφυγή προσπάθειας (F2)</i>			
Θέλω να σταματήσω	.75	.66	.56
Θέλω να φύγω από εδώ	.74	.68	.54
Σκέφτομαι να σταματήσω να προσπαθώ	.69	.72	.48
Δε μπορώ να συνεχίσω άλλο	.59	.81	.34
Βαρέθηκα	.61	.79	.37
<i>Μη σχετικές σκέψεις (F3)</i>			
Διψάω	.52	.85	.27
Σκέφτομαι τι θα κάνω το βράδυ	.45	.89	.20
Πεινάω	.55	.84	.30
Θέλω να κάνω ένα μπάνιο	.51	.86	.26
<i>Σωματική κούραση (F4)</i>			

Δεν αισθάνομαι καλά το σώμα μου	.56	.83	.31
Είμαι κουρασμένος/η	.55	.84	.30
Είμαι χάλια σήμερα	.60	.80	.36
Τρέμουν τα πόδια/χέρια μου από την κούραση	.56	.83	.32
Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα	.54	.85	.39
<i>Εμφύχωση (F5)</i>			
Πάμε γερά	.62	.79	.38
Δυνατά	.72	.69	.52
Δώσε το 100% των δυνάμεων σου	.65	.76	.43
Βάλε τα δυνατά σου	.73	.69	.53
Γερά	.73	.68	.54

<i>Έλεγχος άγχους (F6)</i>			
Χαλάρωσε	.47	.88	.23
Μην εκνευρίζεσαι	.51	.86	.26
Ηρέμησε	.62	.79	.38
Χωρίς άγχος	.57	.82	.32
<i>Αυτοπεποίθηση (F7)</i>			
Πιστεύω στον εαυτό μου	.69	.72	.48
Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος/η	.65	.76	.42
Νιώθω δυνατός/η	.72	.69	.52
Θα τα καταφέρω	.70	.72	.48
Πιστεύω στις δυνάμεις μου	.74	.69	.55
<i>Συγκέντρωση (F8)</i>			
Συγκεντρώσου στο στόχο σου		.71 .70	.51

Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα	.65	.76	.42
Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου	.74	.67	.55
Συγκεντρώσου στην τεχνική	.67	.74	.45
Συγκεντρώσου	.68	.74	.46

Σχέσεις μεταξύ της αυτο-ομιλίας των μαθητών, στόχων επίτευξης καθώς και του κλίματος παρακίνησης

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι δείκτες α του Cronbach καθώς και οι συσχετίσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Σχετικά με την αξιοπιστία των κλιμάκων οι δείκτες α του Cronbach όλων των κλιμάκων ήταν αποδεκτοί εκτός από τον παράγοντα μη σχετικές σκέψεις ($\alpha=.54$) από την κλίμακα της αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών. Οι συσχετίσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης, που είχαν να κάνουν με τον προσανατολισμό στη δουλειά και των υποκλιμάκων της θετικής αυτο-ομιλίας των μαθητών, ήταν χαμηλές προς μέτριες από $.21, p < .01$ έως $.42, p < .01$, όπως για τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας από $-.19, p < .01$ έως $-.32, p < .01$. Οι στόχοι που είχαν να κάνουν με τον προσανατολισμό στο εγώ έδειξαν πολύ χαμηλές συσχετίσεις τόσο για τις υποκλίμακες της θετικής από $.06, p < .05$ έως $.17, p < .01$ όσο και για τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας από $-.04$ έως $-.08, p < .01$.

Αναφορικά με τη σχέση του κλίματος παρακίνησης και της αυτο-ομιλίας των μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν για την υποκλίμακα της προσωπικής βελτίωσης χαμηλές αλλά θετικές σχέσεις με τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας από $.13, p < .01$ έως $.25, p < .01$ και αρνητικές από $-.10, p < .01$ έως $-.18, p < .01$ με τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Ωστόσο, σχετικά με τις σχέσεις της υποκλίμακας της ενίσχυσης του εγώ με τις υποκλίμακες της θετικής αλλά και της αρνητικής αυτο-ομιλίας τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλές συσχετίσεις που κυμαίνονταν από $.02$ έως $.12, p < .01$. Ενώ για την υποκλίμακα της προστασίας του εγώ και της αποφυγής της επίδοσης τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές χαμηλές σχέσεις για τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας από $.17, p < .01$ έως $.30, p < .01$ και $.19, p < .01$ έως $.24, p < .01$ αντίστοιχα και αρνητικές πολύ χαμηλές σχέσεις για τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας από $-.06, p < .05$ έως $-.15, p < .01$ και $-.06, p < .05$ έως $-.16, p < .01$ αντίστοιχα. Τέλος, αναφορικά με την κοινωνική αποδοχή τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλές αλλά θετικές σχέσεις με τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας από $.06, p < .05$ έως $.21, p < .01$ και αρνητικές από $-.02, p < .05$ έως $-.07, p < .05$ με τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας.

Πρόβλεψη της αυτο-ομιλίας από το κλίμα παρακίνησης και τους στόχους επίτευξης

- **Θετική αυτο-ομιλία**

Χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης για να εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των υποκλιμάκων της θετικής αυτο-ομιλίας από τις μεταβλητές του κλίματος παρακίνησης (προσανατολισμό στη δουλειά, προσανατολισμό στο εγώ, κοινωνική αποδοχή, ενίσχυση του εγώ, αποφυγή της επίδοσης, προστασία του εγώ, και προσωπική βελτίωση) και των στόχων επίτευξης (προσανατολισμό στη δουλειά, προσανατολισμό στο έργο-ανεξάρτητες μεταβλητές). Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με την εμπύχωση (εξαρτημένη μεταβλητή) το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .43 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 36.71, p < .001$. Συνολικά 18% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με την εμπύχωση των μαθητών εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της εμπύχωσης σύμφωνα με την προσαρμογή Bonferroni ($p < .006$) ήταν η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = 11.05, \beta = .34, p < .001$, και αρνητικά η μεταβλητή της προστασίας του εγώ (από το κλίμα παρακίνησης) $t = -2.84, \beta = -.13, p = .005$.

Πίνακας 3

Περιγραφικά στατιστικά. Δείκτες α του Cronbach και Pearson συσχετίσεις για όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές

Μεταβλητές	M.	T.A	α	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11	1	1	14	15
	O			1	2	3	4	5	6	7	8	9	0			2	3		
01. Εμφύχωση	3.30	.79	.	-															
			8																
			2																
02. Αυτοπεποίθηση	3.05	.84	.	.72*	-														
			8	*															
			3																
03. Έλεγχος άγχους	2.75	.85	.	.44*	.4 **	-													
			6	*	4														
			2																
04. Τεχνική υπόδειξη	3.11	.82	.	.72*	.7 **	.4 *	-												
			8	*	3	9 *													
			2																
05. Ανησυχία	1.47	.85	.	-	*	-	**	-	*	-	*	-							

				8	.35*	.5	.1*	.28*								
				1		0	5									
06. Αποφυγή προσπάθειας	.79	.82	.	-	*	-	**	-	*	-	*	.61*	-			
			8	.47*	.4	.1	.39*	*								
			0		6	6										
07. Σωματική κούραση	1.14	.77	.	-	*	-	**	-	*	-	*	.59*	.59*	-		
			7	.30*	.3	.1*	.24*	*		*						
			0		4	0										
08. Μη σχετικές σκέψεις	1.24	.84	.	-	*	-	**	-	*	-	*	.30*	.48*	.55*	-	
			5	.22*	.1	.0*	.20*	*		*						
			6		8	8										
09. Προσανατολισμός στη δουλειά	4.01	.66	.	.39*	.3	**	.2*	.42*	-	*	-	*	-	*	-	
			7	*	8	1*	*	.19*	.32*	.19*	.22*					
			8													
10. Προσανατολισμός στο εγώ	3.03	.92	.	.14*	.1	**	.0*	.16*	-	*	-	*	-	-	.24**	-
			8	*	7	6	*	.08*	.06	.04	.05					
			4													

11. Κοινωνική αποδοχή	3.38	.89	.16*	.2 **	.0*	.19*	- *	- *	-	.02	.37**	.20*	-					
			8 *	1	6	*	.07	.07	.05			*						
			0															
12. Ενίσχυση του εγώ	3.00	.85	.05	.1 **	.0	.12*	.06*	.10*	.06*	.09*	.14**	.28*	.42 *	-				
			7	0	2	*		*		*		*	*					
			1															
13. Προστασία του εγώ	2.67	.88	- *	- **	- *	- *	.30*	.25*	.25*	.17*	-	.15*	.10 *	.48*	-			
			7 .15*	.1	.0*	.06	*	*	*	*	.04	*	*	*				
			5	3	9													
14. Προσωπική βελτίωση	2.44	.98	.25*	.2 **	.1 *	.22*	- *	- *	- *	- *	.42**	.12*	.49 *	.08*	- *	-		
			8 *	3	3 *	*	.10*	.18*	.14*	.11*		*	*		.21*			
			3															
15. Αποφυγή της επίδοσης	3.85	.84	- *	- **	- *	- *	.24*	.23*	.24*	.19*	- **	.14*	.04 *	.47*	.7 *	-.34*	-	
			8 .16*	.1	.0*	.06	*	*	*	*	.10	*	*	*	9 *	*		
			8	1	9													

Note: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Αναφορικά με την αυτοπεποίθηση τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .42 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 36.39, p < .001$. Συνολικά 18% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με την αυτοπεποίθηση των μαθητών εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της αυτοπεποίθησης ήταν η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = 11.05, \beta = .34, p < .001$, ενώ αρνητικά συνεισέφερε η μεταβλητή της προστασίας του εγώ $t = -2.84, \beta = -.13, p = .005$.

Σχετικά με τον έλεγχο άγχους το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .23 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 9.33, p < .001$. Συνολικά 5% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με τον έλεγχο του άγχους των μαθητών εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη ελέγχου άγχους ήταν μόνο η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = 5.77, \beta = .19, p < .001$.

Τέλος όσον αφορά τις σκέψεις που είχαν να κάνουν με τεχνικές υποδείξεις το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .44 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 39.79, p < .001$. Συνολικά 19% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με τεχνικές υποδείξεις εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη των τεχνικών υποδείξεων ήταν η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = 12.75, \beta = .38, p < .001$, ενώ αρνητικά συνεισέφερε η μεταβλητή της προστασίας του εγώ $t = -2.76, \beta = -.12, p = .005$.

- **Αρνητική αυτο-ομιλία**

Παρόμοιες αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν και για την πρόβλεψη των υποκλιμάκων της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Αναφορικά με την ανησυχία το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .37 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 25.72, p < .001$. Συνολικά 13% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με την ανησυχία εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων

μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της ανησυχίας ήταν η μεταβλητή της προστασίας του εγώ $t = 7.25$, $\beta = .33$, $p < .001$ και αρνητικά η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = -5.24$, $\beta = -.16$, $p < .001$.

Σχετικά με την αποφυγή της προσπάθειας το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .40 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 31.92$, $p < .001$. Συνολικά 16% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με την αποφυγή της προσπάθειας εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη των σκέψεων που είχαν να κάνουν με την αποφυγή της προσπάθειας ήταν η μεταβλητή της προστασίας του εγώ $t = 4.57$, $\beta = .20$, $p < .001$ και αρνητικά η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = -10.08$, $\beta = -.31$, $p < .001$.

Όσον αφορά τη σωματική κούραση το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .32 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 18.60$, $p < .001$. Συνολικά 10% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με τη σωματική κούραση εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη των σκέψεων που είχαν να κάνουν με τη σωματική κούραση ήταν η μεταβλητή της προστασίας του εγώ $t = 4.21$, $\beta = .19$, $p < .001$ και αρνητικά η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = -5.02$, $\beta = -.16$, $p < .001$.

Τέλος, σχετικά με τις μη σχετικές σκέψεις το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .30 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 16.21$, $p < .001$. Συνολικά 9% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με τις μη σχετικές σκέψεις εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη των μη σχετικών σκέψεων ήταν η μεταβλητή της κοινωνική αποδοχής $t = 2.88$, $\beta = .11$, $p = .004$ και αρνητικά η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = -7.29$, $\beta = -.23$, $p < .001$.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά από τους στόχους επίτευξης αλλά και η προστασία του εγώ από το κλίμα παρακίνησης εμφανίστηκαν να κάνουν τη μεγαλύτερη πρόβλεψη για τη θετική αυτο-ομιλία. Ενώ για την αρνητική αυτο-ομιλία εκτός από τον προσανατολισμό στο εγώ και την

προστασία του εγώ και η κοινωνική αποδοχή (συνεισέφερε σημαντικά μόνο στη πρόβλεψη των μη σχετικών σκέψεων) συνεισέφεραν σημαντικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να βελτιώσει και να προωθήσει την εμπλοκή των μαθητών στην φυσική δραστηριότητα και άσκηση, τόσο μέσα στο σχολικό πλαίσιο όσο και εκτός αυτού. Επιπλέον, υπό μία πιο μακροπρόθεσμη οπτική, η φυσική αγωγή θέτει ως στόχο την υιοθέτηση ενός φυσικού και ενεργητικού τρόπου ζωής από τους μαθητές που να τους συνοδεύει καθ' όλη την διάρκεια ζωής τους.

Μιλώντας πάντα στο πλαίσιο της θεωρίας στόχων επίτευξης, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών για τους λόγους εμπλοκής τους σε μαθήματα φυσικής αγωγής και αθλητικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, αποτελούν ένα σημαντικό συστατικό της σκέψης τους, σχετικό με την σημασία που αποδίδουν στην δραστηριοποίηση τους σε πλαίσια επίτευξης. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι ο προσανατολισμός προς τη μάθηση είναι πιο παραγωγικός ως προς την κινητοποίηση που θα επιδείξουν οι μαθητές σε πλαίσιο επίτευξης, σχετικά με τον προσανατολισμό προς το εγώ. Για παράδειγμα, οι Treasure και Roberts (1994) σε έρευνα τους με παιδιά ηλικίας 11, 13 και 15 ετών που φοιτούσαν σε σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, βρήκαν ότι ο προσανατολισμός προς τη μάθηση συσχετιζόταν με πεποιθήσεις των παιδιών ότι η επιτυχία σε αθλητικές δραστηριότητες εκπηγάζει από υψηλή προσπάθεια και συνεργασία. Αντίθετα μαθητές με προσανατολισμό στο εγώ, είχαν την πεποίθηση ότι η επιτυχία εξαρτάται από μεγάλη ικανότητα και εξωτερικούς παράγοντες.

Κύριος λοιπόν σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η σχέση του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με τις θετικές και αρνητικές σκέψεις των μαθητών. Εξετάστηκε επίσης εάν το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και οι στόχοι επίτευξης των μαθητών συνεισέφεραν στην ερμηνεία των θετικών-αρνητικών σκέψεων των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα στο μάθημα της φυσικής αγωγής που δίνει έμφαση στη μάθηση και στην κοινωνική υποδοχή, θα σχετίζεται με θετικές σκέψεις των μαθητών, ενώ το αντιλαμβανόμενο κλίμα που δίνει έμφαση σε στόχους ενίσχυσης και προστασίας του εγώ, θα σχετίζεται με αρνητικές σκέψεις των μαθητών και συγκεκριμένα οι στόχοι που δίνουν έμφαση στον προσανατολισμό στο εγώ θα σχετίζονται θετικά με τις αρνητικές σκέψεις, ενώ οι στόχοι που δίνουν

έμφαση στον προσανατολισμό στη μάθηση θα σχετίζονται αρνητικά με τις θετικές σκέψεις των μαθητών. Οι παραπάνω υποθέσεις βασίστηκαν σε προηγούμενες έρευνες της αθλητικής βιβλιογραφίας τόσο σε θέματα αυτο-ομιλίας όσο και σε θέματα παρακίνησης και επίτευξης στόχων Θεοδωράκης, Παπαϊωάννου, Χατζηγεωργιάδης, Ζουρμπάνος, και άλλοι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τις παραπάνω υποθέσεις καθώς έδειξαν χαμηλές προς μέτριες συσχετίσεις του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης με την αυτο-ομιλία των μαθητών, και συγκεκριμένα κατέδειξαν μια χαμηλή προς μέτρια συσχέτιση μεταξύ των στόχων επίτευξης που είχαν να κάνουν με τον προσανατολισμό στη δουλειά (μάθηση) και των υποκλιμάκων της θετικής αυτο-ομιλίας, και χαμηλή προς μέτρια συσχέτιση με τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Αντίθετα, οι στόχοι που είχαν να κάνουν με τον προσανατολισμό στο εγώ έδειξαν χαμηλές συσχετίσεις τόσο για τις υποκλίμακες της θετικής όσο και για τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας, γεγονός που συμφωνεί με τους Duda & Ntoumanis, (2003) που έδειξαν ότι η κινητοποίηση που πηγάζει από τον προσανατολισμό προς τη μάθηση είναι πιο παραγωγική και λειτουργική σε πλαίσια επίτευξης στην φυσική αγωγή, εν αντιθέσει με τον προσανατολισμό στο εγώ. Η σχέση αυτή (χαμηλή προς μέτρια), που φάνηκε στα αποτελέσματα είναι σημαντικά για τα Ελληνικά δεδομένα, διότι διαπιστώθηκε ότι υπάρχει πράγματι σχέση μεταξύ των στόχων που υιοθετούνται από τους μαθητές στο μάθημα και των σκέψεών τους, θετικών και αρνητικών. Η έρευνα μας δείχνει τη σημαντικότητα του να υιοθετούν τα παιδιά τον ένα ή τον άλλο στόχο. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν το πόσο οι στόχοι με προσανατολισμό στη δουλειά επηρεάζουν τις θετικές σκέψεις των μαθητών στο μάθημα και άρα θεωρείται επιτακτικό να προσανατολίζονται τα παιδιά σε τέτοιους στόχους ώστε αντιλαμβάνονται το μάθημα χρήσιμο, διασκεδαστικό και να στοχεύουν στην προσωπική τους βελτίωση μέσα από αυτό.

Η μέτρια-χαμηλή συσχέτιση πιθανόν να οφείλεται στη μειωμένη παρακίνηση των μαθητών γεγονός που φαίνεται να επηρεάζει τις σχέσεις αυτές, αλλά το ενθαρρυντικό είναι ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους. Στην αθλητική ψυχολογία σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Hatzigeorgiadis και Biddle (1999), οι οποίοι έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέθηκε αρνητικά με τις σκέψεις αποφυγής της προσπάθειας ανεξάρτητα από τα επίπεδα της ικανότητας αντίληψης. Έδειξαν επίσης μια θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στο εγώ

και των σκέψεων αποφυγής στα άτομα με χαμηλή αντιληπτική ικανότητα, ενώ τα άτομα με υψηλό επίπεδο αντιληπτικής ικανότητας είχαν αρνητική σχέση με τέτοιες σκέψεις γεγονός που συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα του Nicholls (1984). Αλλά και μετέπειτα οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2002), βρήκαν ότι οι αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ και χαμηλό στη δουλειά, βίωναν περισσότερες σκέψεις απόσυρσης όταν έχαναν παρά όταν νικούσαν, και ειδικότερα σε σχέση με τους αθλητές που διέθεταν τον αντίστροφο τύπο προσανατολισμού στόχων. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι όταν υπάρχει υψηλός προσανατολισμός στο εγώ και μάλιστα δεν συνδυάζεται με υψηλό προσανατολισμό στη δουλειά, τότε αυτό μπορεί να συνδυαστεί με δυσλειτουργικά γνωστικά πρότυπα, γεγονός που συμφωνεί με τον Hatzigeorgiadis (2002), ο οποίος διαπίστωσε ότι ο υψηλός προσανατολισμός στη δουλειά, αποτελεί παράγοντα γνωστικής ισορροπίας και σταθερότητας, καθώς και αιτία πιο λειτουργικών αντιδράσεων σε πλαίσια επίτευξης και με τους Deci και Ryan, (1985; 1991) που έδειξαν ότι οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη μάθηση είχαν περισσότερες θετικές αναφορές ως προς την παρακίνηση σε σχέση με τους προσανατολισμένους στο εγώ. ερευνητές Hatzigeorgiadis, et.al., (2008) σε ομάδα αθλητών που έδειξαν ότι η χρήση αυτο-ομιλίας παρακίνησης είχε θετική επίδραση στην επίδοση, αύξησε την αυτοπεποίθηση των αθλητών και μείωσε το γνωστικό άγχος των αθλητών. Εν κατακλείδι πρέπει να προωθείται ένα μάθημα φυσικής αγωγής προσανατολισμένο στη μάθηση, χωρίς ανταγωνιστικό χαρακτήρα που να επηρεάζει θετικά το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η έμφαση στη δουλειά βοηθάει πολλαπλά τα παιδιά και είναι μείζονος σημασίας στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Η σημασία του να προσανατολίζονται τα παιδιά στη μάθηση, γιατί έτσι οδηγούνται σε θετικές σκέψεις για το μάθημα της φυσικής αγωγής, αλλά και το γεγονός ότι αν κάποιος (π.χ. προπονητής, γυμναστής), θέλει να βελτιώσει την αυτο-ομιλία των μαθητών μπορεί κάλλιστα να το κάνει μέσω της καλλιέργειας των στόχων επίτευξης στη δουλειά-μάθηση είναι φανερό. Είναι ολοφάνερη η δραστική επίδραση που έχουν οι στόχοι στη δουλειά (και οι στόχοι στο εγώ) και αυτό φαίνεται και από την παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα αυτά αναπτύσσουν ερωτήματα για το πώς μπορούμε να επηρεάσουμε τις θετικές σκέψεις των μαθητών προσανατολίζοντάς τους σε στόχους μάθησης μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος και τη συμπεριφορά του προπονητή-γυμναστή. Η διαδικασία αυτή είναι ένα πολύ σημαντικό

κομμάτι στα πλαίσια διδασκαλίας και πολλοί τρόποι έχουν αναφερθεί από διακεκριμένους Έλληνες επιστήμονες φυσικής αγωγής σε έρευνές τους στον Ελληνικό χώρο. (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, Διγγελίδης κ.α.)

Αναλυτικότερα και αναφορικά με τη σχέση του κλίματος παρακίνησης και της αυτο-ομιλίας των μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν για την υποκλίμακα της προσωπικής βελτίωσης, π.χ. (χαίρεται πολύ όταν μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια), χαμηλές αλλά θετικές σχέσεις με την θετική αυτο-ομιλία και αρνητικές με την αρνητική αυτο-ομιλία γεγονός που ενισχύει την άποψη, ότι ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση σχετίζεται με την προσωπική βελτίωση, και με τις θετικές σκέψεις των μαθητών. Διαπιστώνουμε ότι όταν οι μαθητές στοχεύουν στην προσωπική τους βελτίωση οδηγούνται και σε θετικές σκέψεις, ενώ όταν ο στόχος τους είναι ο ανταγωνισμός και το ξεπέρασμα των άλλων οι σκέψεις τους τείνουν να είναι αρνητικές σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και Treasure (1997), και Treasure και Roberts (2001), που έδειξαν ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ένα κλίμα προσανατολισμένο στην υψηλή μάθηση και μέτρια επίδοση είχαν μια θετική στάση προς τη τάξη και πίστευαν ότι η προσπάθεια και η ικανότητα φέρνουν επιτυχία και αισθήματα ικανοποίησης. Από την άλλη μεριά οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι προς την επίδοση Treasure (1997) έχουν αρνητική στάση προς την τάξη και διακατέχονται από τα αισθήματα πλήξης. Πιστεύουν επίσης ότι η επιτυχία πραγματοποιείται με την υψηλή ικανότητα. Στην αθλητική ψυχολογία η χρήση της αυτο-ομιλίας τεχνικής υπόδειξης είχε θετική επίδραση στην επίδοση, την αυτοπεποίθηση και το άγχος των αθλητών, Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mroumpaki και Theodorakis (2008), και η χρήση της παρακινητικής αυτο-ομιλίας αύξησε την αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων αλλά και την επίδοσή τους, (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios και Theodorakis 2008). Όμως και στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής οι Kolovelonis, Goudas, και Dermitzaki (2011) διαπίστωσαν τη χρησιμότητα της παρακινητικής αυτο-ομιλίας κυρίως σε δραστηριότητες που απαιτούν δύναμη και αντοχή (Hatzigeorgiadis et al., 2004. Edwards et al., 2008).

Οι παραπάνω σχέσεις επίσης συμφωνούν με τα τωρινά αποτελέσματα που φανερώνουν ότι πράγματι η χρήση της αυτο-ομιλίας ανεξαρτήτου τύπου (καθοδηγητικής-παρακινητικής), σχετίζεται με την προσωπική βελτίωση. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ένα κλίμα πρέπει να προσανατολίζεται στην προσωπική

βελτίωση των μαθητών εάν επιδιώκουμε οι μαθητές μας να σκέφτονται θετικά για το μάθημα της φυσικής αγωγής μέσα από το οποίο μπορούν να βελτιώσουν την προσωπική τους απόδοση, να νιώσουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση και να θέσουν στόχους προκλητικούς για περαιτέρω προσωπική βελτίωση και όχι το ξεπέραςμα των άλλων στο οποίο μας οδηγεί ένας στόχος προσανατολισμένος στο εγώ. Τα ευρήματα μας είναι επίσης σημαντικά όσον αφορά την προσωπική βελτίωση των μαθητών γιατί θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό του μαθήματος φυσικής αγωγής από τους καθηγητές ώστε το κλίμα παρακίνησης θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση εάν επιδιώκουν οι μαθητές τους να αναπτύσσουν θετικές σκέψεις.

Αναφορικά με την κοινωνική αποδοχή π.χ. (αρέσει στο γυμναστή μου να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων), τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν χαμηλές, αλλά θετικές σχέσεις με τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας και την κοινωνική αποδοχή και αρνητικές με τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν και με τις θεωρίες που υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες όπως ο προπονητής, ο δάσκαλος, οι γονείς, συμμαθητές κ.λ.π. διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην επιρροή της αυτο-ομιλίας των ατόμων (Zourbanos et al., 2006; Oliver et al., 2008). Τα συμπεράσματά τους στηρίζουν τις υποθέσεις μας στην παρούσα έρευνα, ότι η θετική στήριξη των προπονητών (γυμναστών), προβλέπει ανάπτυξη της θετικής αυτο-ομιλίας, ενώ η αρνητική στάση των προπονητών την αρνητική, πάντα στα πλαίσια του μαθήματος φυσικής αγωγής. Σε παρόμοιο συμπέρασμα οδηγήθηκαν οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis και Theodorakis το (2007) καθώς απέδειξαν ότι τα αρνητικά σχόλια των προπονητών και η αρνητική συμπεριφορά τους προκαλούν αρνητική αυτο-ομιλία, ενώ ο Ζουρμπάνος (2008), σε έρευνά του έδειξε ότι οι προπονητές με θετική συμπεριφορά δεν βοήθησαν στη βελτίωση της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών στην αντισφαίριση, αλλά υπήρξε μείωση στη συχνότητα των αρνητικών σκέψεων και ότι οι προπονητές με αρνητική συμπεριφορά δεν βοήθησαν στη βελτίωση της αρνητικής αυτο-ομιλίας, ενώ υπήρξε μείωση στη συχνότητα των θετικών σκέψεων. Αλλά και σε πιο πρόσφατη έρευνά τους οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni, and Theodorakis, (2010), κατέδειξαν ότι η συμπεριφορά των προπονητών μπορεί να έχει αντίκτυπο στην αυτο-ομιλία των αθλητών, μπορεί επίσης να έχει και διαφορετικές συνέπειες σε διαφορετικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας. Λαμβάνοντας υπόψιν τις κοινωνικές επιρροές πάνω

στην αυτο-ομιλία και έχοντας ως βάση την εμπειρική υποστήριξη της τρέχουσας έρευνας και των προηγούμενων ευρημάτων (Zourbanos et al., 2006, 2007), θα μπορούσαμε να προσθέσουμε στον ορισμό ένα ακόμη στοιχείο, εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά που πρότεινε ο Hardy (2006), ότι η αυτο-ομιλία έχει δείξει πως είναι « εύπλαστη στις αντιλήψεις και τις ερμηνείες των ερεθισμάτων από το κοινωνικό περιβάλλον», γεγονός που συμφωνεί και με τους, Hatzigeorgiadis, Goudas, Papaioannou, Chroni and Theodorakis (2011), οι οποίοι έδειξαν ότι, οι αντιλήψεις σχετικά με την υποστήριξη που παρέχεται από τον προπονητή σχετίζονται θετικά με την θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία. Οι κοινωνικοί παράγοντες όπως και αυτή του προπονητή ή του δασκάλου φυσικής αγωγής αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για το εάν ο αθλητής ή ο μαθητής/τρια θα αναπτύξουν θετική ή αρνητική αυτο-ομιλία. Οι Walling και Duda (1995) μάλιστα, σε έρευνα στο πλαίσιο της ΦΑ βρήκαν περαιτέρω ότι, ο προσανατολισμός προς το έργο συνυφαίνεται με την άποψη των μαθητών ότι εξωτερικοί παράγοντες (όπως η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού δασκάλου φυσικής αγωγής που ενθαρρύνει τους μαθητές) συνιστούν έναν παράγοντα επιτυχίας στα μαθήματα της ΦΑ (Duda & Ntoumanis, 2003). Είναι πολύ καθοριστικό να μπορούμε να μειώσουμε τις αρνητικές σκέψεις των παιδιών στο μάθημα γιατί είναι πολύ σημαντικό για την συμμετοχή τους σ' αυτό. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής είναι αυτός που άμεσα μπορεί να επηρεάσει με τις τεχνικές λεκτικές και πρακτικές τις σκέψεις των μαθητών. Η σημαντικότητα των όσων εκφράζονται και πόσο αυτά επηρεάζουν τους μαθητές είναι ολοφάνερο στα ευρήματα αυτής της έρευνας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος, η ανατροφοδότηση η ενίσχυση, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και η υποστήριξη και οι οδηγίες που δίνει ο γυμναστής στο μάθημα έχουν εξαιρετική σημασία. Όπως αναφέρθηκε η κοινωνική αποδοχή είτε μέσα στο σχολείο (δάσκαλοι, συμμαθητές, γυμναστής), είτε και έξω από αυτό (γονείς, κλπ.) διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στις σκέψεις των μαθητών. Οι μαθητές θέλοντας να είναι «αρεστοί» στον κοινωνικό περίγυρο επηρεάζονται άμεσα από αυτόν. Είναι επίσης ένα κομμάτι που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής στην διαμόρφωση του μαθήματος και η παρούσα έρευνα φωτίζει την σημασία αυτή. Τη σημαντικότητα αυτή σχετικά με την συμπεριφορά των καθηγητών έδειξαν κατά καιρούς πολλές έρευνες στις οποίες φάνηκε ότι η εκάστοτε συμπεριφορά μπορεί να έχει κρίσιμη επίδραση στις πεποιθήσεις των μαθητών για την ικανότητά τους, στην αυτορρύθμιση των

κινήτρων και στις συναισθηματικές τους καταστάσεις, ότι οι γυμναστές με τον τρόπο που σχεδιάζουν τα μαθήματα, χωρίζουν τους μαθητές σε ομάδες, δίνουν αναγνώριση, αξιολογούν την απόδοση, μοιράζονται την εξουσία και διαμορφώνουν το περιβάλλον της φυσικής αγωγής επηρεάζουν τη συμμετοχή στο μάθημα. Στην Ελλάδα και στα πλαίσια του μαθήματος φυσικής αγωγής πραγματοποιήθηκαν κατά καιρούς πολλές έρευνες που εξέτασαν κατά πόσο οι καθηγητές φυσικής αγωγής επηρέασαν τους στόχους επίτευξης και την παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα. Ο Παπαϊωάννου (1995), έδειξε ότι όταν ο καθηγητής φυσικής αγωγής τονίζει τη μάθηση και κατευθύνει το μάθημα σε ευγενή άμιλλα τότε τα παιδιά υιοθετούν στόχους που αφορούν τη προσωπική τους βελτίωση και έχουν υψηλότερη παρακίνηση. Το αντίθετο συμβαίνει όταν το μάθημα φυσικής αγωγής είναι προσανατολισμένο στην επίδοση. Και σ' αυτή την περίπτωση ο καθηγητής φυσικής αγωγής εφαρμόζοντας την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας έχει την δυνατότητα να επηρεάσει τους στόχους των μαθητών αλλά και το πόσο θα διασκεδάσουν οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής. (Διγγελίδης και Παπαϊωάννου, 2002; Γιαννούδης, Διγγελίδης, και Παπαϊωάννου, 2009).

Οι Hassandra, Goudas, και Chroni (2003), έδειξαν ότι οι ατομικές διαφορές στην αντίληψη ικανότητας, η αντίληψη αυτονομίας, η φυσική κατάσταση, και ο προσανατολισμός στο στόχο επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών καθώς επίσης και ένας μεγάλος αριθμός εξωτερικών παραγόντων όπως ο δάσκαλος της φυσικής αγωγής, η τάξη, οι αθλητικές εγκαταστάσεις, η ενθάρρυνση ή όχι από τους γονείς, η συμμετοχή ή όχι σε εξωσχολικές δραστηριότητες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ότι οι κοινωνικές αξίες σχετίζονται με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών.

Εν κατακλείδι ένα κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στην μάθηση φαίνεται να χαρακτηρίζεται από καθηγητές που τονίζουν την προσπάθεια και την πρόοδο, από την ανατροφοδότηση που δίνουν στους μαθητές, και κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι όταν οι μαθητές μαθαίνουν καινούργιες δεξιότητες, βελτιώνονται και συνεργάζονται για να μάθουν (Papaioannou & Kouli, 1999). Η παρούσα έρευνα παρέχει χρήσιμα στοιχεία για την επίδραση του γυμναστή και των συμμαθητών στην αυτο-ομιλία των μαθητών σε διάφορες καταστάσεις στη διάρκεια του μαθήματος. Πρέπει όμως να αναφερθούν και κάποιοι περιορισμοί. Ένας από αυτούς είναι ότι δεν έχουμε στοιχεία και από τους ίδιους τους γυμναστές, δηλ. δεν έχουμε την άποψη και

τις αντιδράσεις των ίδιων των γυμναστών σχετικά με τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές (κατά πόσο θεωρούν ότι ενισχύουν ή όχι τους μαθητές, πως αντιδρούν και οι ίδιοι σε διάφορες καταστάσεις και πόσο αυτή η συμπεριφορά λεκτική ή όχι επηρεάζει τις σκέψεις των μαθητών τους). Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να αναφερθεί ότι είναι και η προσωπική άποψη των μαθητών για τον καθηγητή και κατά πόσο διαφέρει η άποψη των κοριτσιών με αυτή των αγοριών σχετικά με τη συμπεριφορά του καθηγητή τους. Στα ερωτηματολόγια μας έγινε καταγραφή του φύλου αλλά δεν εξετάστηκε η διαφορά των απόψεών τους. Ίσως μελλοντικά να ήταν εφικτό να γίνει. Τέλος μπορούν να γίνουν παρεμβατικά προγράμματα με στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς και της φιλοσοφίας των γυμναστών αλλά και των μαθητών στο μάθημα, ώστε να μειωθεί το ανταγωνιστικό περιβάλλον και να ενισχυθεί ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και σεβασμού που θα βοηθούσε στη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος με κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους στο μάθημα. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής μπορεί να θέσουν και στόχους κοινωνικής αποδοχής που έχουν θετικές επιδράσεις στην παρακίνηση των μαθητών όπως υποστηρίζουν και οι (Papaioannou et al., 2007).

Το κλίμα παρακίνησης εστιάζει κυρίως σε δύο χαρακτηριστικά: στην μάθηση ή στην απόδοση. Το κλίμα μάθησης είναι ικανό να ενδυναμώνει την αίσθηση της ικανότητας, η οποία μπορεί εύκολα να καλλιεργηθεί και είναι πιο επίμονη, δεδομένου ότι οι καθηγητές ενθαρρύνουν τους μαθητές να κάνουν χρήση αυτο-αναφερόμενων και περισσότερο προσωπικά ελεγχόμενων κριτηρίων για να κρίνουν την απόδοσή τους. Σε αντίθεση, το κλίμα απόδοσης μπορεί να μειώσει τη χαρά των μαθητών και την εσωτερικά ρυθμιζόμενη παρακίνησή τους (Ommundsen). Το γεγονός αυτό αποδείχτηκε και στην δική μας έρευνα καθώς συνολικά 18% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με την εμπύχωση των μαθητών εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Σχετικά με την εμπύχωση (π.χ. πάμε δυνατά) οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψή της ήταν η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, και αρνητικά η μεταβλητή της προστασίας του εγώ. Και σ' αυτήν την περίπτωση όπως ήταν αναμενόμενο η πρόβλεψη της εμπύχωσης εξαρτήθηκε από την μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά (μάθηση) και επιβεβαιώθηκαν οι σχετικές υποθέσεις οι οποίες εξετάστηκαν και σε προηγούμενες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες η παρακινητική διάσταση της αυτο-ομιλίας αφορά και

την λειτουργία της εμπύχωσης των ατόμων. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν σε έρευνά τους στο χώρο του αθλητισμού οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, και Theodorakis, (2007) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η θετική αυτο-ομιλία σχετίζεται θετικά με την εμπύχωση και ικανοποίηση από την καταβαλλόμενη προσπάθεια, ενώ η αρνητική αυτο-ομιλία αναφέρεται σε σχολιασμούς με μορφή αρνητικής κριτικής για τον εαυτό. Πολλές πειραματικές-παρεμβατικές έρευνες εξέτασαν την αυτο-ομιλία ως γνωστική στρατηγική, όπου γίνεται χρήση συγκεκριμένων και προσχεδιασμένων λέξεων-εκφράσεων που ενισχύουν την ενθάρρυνση των αθλητών όπως εκφράζουν και οι Γουρζή, Φιλίππου, Καγιώργη και Ζουρμπάνος, (2007). Οι συνομιλίες αυτές με τον εαυτό επιτρέπουν και βοηθούν τα άτομα στο να ερμηνεύσουν τις αντιλήψεις και τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, να ρυθμίσουν τις γνωστικές τους διεργασίες και να αποδίδουν στον εαυτό τους καθοδήγηση αλλά και εμπύχωση (Hackfort, & Schwenkmezger, 1993). Γενικότερα ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση προτρέπει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, να παίρνουν θάρρος και να συνεχίζουν τις προσπάθειες βελτίωσης του εαυτού, να μην πτοούνται από τις αποτυχίες και τα λάθη αλλά να τα θεωρούν μέρος της μάθησης και αιτία για περεταίρω προσπάθειες και βελτίωσης. Αντίθετα ένα κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ αγχώνει και αποδυναμώνει τους μαθητές και τους οδηγεί σε εγκατάλειψη λόγω απογοήτευσης και απόρριψης. Και εδώ για μια ακόμη φορά διαπιστώνεται ότι το κλίμα παρακίνησης διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην εμπύχωση ή όχι των μαθητών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εφαρμογή προγραμμάτων με κατεύθυνση σε αυτό το στόχο. Ένα κεντρικό στοιχείο σε κάθε πλαίσιο επίτευξης είναι ο σχεδιασμός καθηκόντων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν για μια ακόμη φορά ότι το κλίμα του μαθήματος παρακινήμένο στη μάθηση μπορεί να ανεβάσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών ώστε να παίρνουν θάρρος και να συνεχίζουν τις προσπάθειες που καταβάλουν. Η σχέση της αυτο-ομιλίας με την αυτοπεποίθηση εξετάστηκε και από τους Finn (1985) και Zinnser (2006), που ισχυρίστηκαν ότι η αυτο-ομιλία λειτουργεί σαν ρυθμιστής της καταβαλλόμενης προσπάθειας και σαν μέσο αύξησης της αυτοπεποίθησης. Επίσης αργότερα η μελέτη των Hein και Hagger (2007) έδειξε ότι γενικεύοντας τον προσανατολισμό στη μάθηση επηρεάζεται η αυτοπεποίθηση από την υιοθέτηση αυτόνομων κινήτρων παρακίνησης. Επίσης ότι η αυτοπεποίθηση σχετίζεται με τη θεωρία που υποστηρίζει ότι οι μηχανισμοί που ενισχύουν την

εσωτερική παρακίνηση είναι οι μηχανισμοί εκείνοι που υιοθετώντας αυτόνομα κίνητρα παρακίνησης λειτουργούν αποτελεσματικά και θετικά για το άτομο. Οι Καγιώρη, Ζουρμπάνος, Σταύρου και Χατζηγεωργιάδης (2008) έδειξαν σε κολυμβήτριες ότι η θετική αυτο-ομιλία σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση, ενώ οι Γουρζή, Φιλίππου, Καγιώρη και Ζουρμπάνος (2009), διερεύνησαν την συσχέτιση προαγωνιστικού άγχους και θετικής /αρνητικής αυτο-ομιλίας κατά των αγώνα και βρήκαν ότι το σωματικό και γνωστικό άγχος των αθλητών είχε υψηλή συσχέτιση με την αρνητική αυτο-ομιλία, και η αυτοπεποίθηση είχε μέτρια θετική σχέση με την θετική αυτο-ομιλία και μέτρια αρνητική με την αρνητική. Σε αντίθεση οι Τσιγγίλης και άλλοι (2003) σε πειραματική έρευνα δεν βρήκαν καμία σχέση μεταξύ αυτο-ομιλίας και αυτοπεποίθησης ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα γεγονός που αντιτίθεται και στα δικά μας αποτελέσματα.

Τα ευρήματα των παραπάνω μελετών καθώς και της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τις παρεμβατικές φυσικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη αυτόνομων κινήτρων παρακίνησης στη σωματική άσκηση, και βοηθούν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των νέων ατόμων. Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και κατ' επέκτασιν τη συμμετοχή τους στην προσπάθεια. Και προς την κατεύθυνση αυτή μόνο ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση που ενισχύει την θετική αυτο-ομιλία θα οδηγούσε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Σημαντικός είναι και εδώ ο ρόλος του γυμναστή στο μάθημα και κατά πόσο ανεβάζει την αυτοπεποίθηση των μαθητών του. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή των όσων λέγονται στους μαθητές γεγονός που επίσης κρίνει τη συμμετοχή του στο μάθημα και το πως αντιμετωπίζεται κάποιος μαθητής και από τους συμμαθητές του.

Αναφορικά με τον έλεγχο του άγχους (π.χ. παίξε χωρίς άγχος) τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη ελέγχου του άγχους ήταν η μεταβλητή του προσανατολισμού στη μάθηση. Και εδώ επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις μας ότι τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση έχουν λιγότερο άγχος. Σύμφωνα με τη θεωρία ο μαθητής που είναι προσανατολισμένος στη μάθηση θεωρεί το λάθος αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και όχι αιτία άγχους και ότι στόχος του κάθε

μαθητή είναι η προσωπική του βελτίωση και όχι το ξεπέραςμα των άλλων (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, και Γούδας, 2003).

Τη σημαντικότητα αυτή δείχνει με την ερευνά του και ο Παπαϊωάννου (1995) που εξέτασε τις αντιλήψεις της διαφοροποιημένης μεταχείρισης των καθηγητών απέναντι στους μαθητές με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις. Αναφέρει επίσης την καταγεγραμμένη παρακίνηση αλλά και το άγχος των παιδιών με χαμηλή ή υψηλή αντιληπτή ικανότητα κατά τη διάρκεια της άσκησης.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχεται να επιβεβαιώσει και η έρευνα των Παραϊοαννου και Kouli (1999). που σύμφωνα με τα αποτελέσματά της οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη δουλειά είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, λιγότερο άγχος και ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στη μάθηση σε σχέση με τους μαθητές που το μάθημα ήταν προσανατολισμένο στο «εγώ». Σημαντικό ρόλο στην μείωση του άγχους όπως φάνηκε και εδώ παίζει η παρακινητική λειτουργία της αυτο-ομιλίας. Οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mroumpaki, και Theodorakis (2008) οι οποίοι μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της παρακινητικής αυτο-ομιλίας στην αυτοπεποίθηση, στην απόδοση, και στον έλεγχο του άγχους, αποδεικνύουν ότι η χρήση αυτο-ομιλίας τεχνικής υπόδειξης είχε θετική επίδραση στην επίδοση, αύξησε την αυτοπεποίθηση των αθλητών και μείωσε το γνωστικό άγχος των αθλητών.

Όταν το περιβάλλον είναι κατευθυνόμενο στη μάθηση και ο Κ.Φ.Α. επιβραβεύει κυρίως την προσπάθεια των παιδιών, τότε οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, διασκεδάζουν και νοιώθουν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους και θέτουν στόχους που αφορούν την προσωπική τους βελτίωση. Αντίθετα όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα είναι προσανατολισμένο στο «εγώ», τότε νοιώθουν επιτυχημένα μόνο αν είναι πρώτοι, αν έχουν υψηλότερα σκορ και γενικά αν είναι καλύτεροι από τους άλλους. Σ' αυτήν τη περίπτωση τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα λάθη ως πηγή άγχους και αποφεύγουν να συμμετέχουν στο μάθημα αν νομίζουν ότι δεν θα τα καταφέρουν.

Οι μαθητές λοιπόν που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση/δουλειά έχουν λιγότερο άγχος γεγονός που οφείλετε κυρίως στο ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται κυρίως για την προσωπική τους βελτίωση, ευχαρίστηση και ικανοποίηση και δεν βιώνουν το άγχος της ανταγωνιστικότητας. Και η παρούσα έρευνα ενισχύει τα παραπάνω αποτελέσματα και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα μάθημα προσανατολισμένο στη μάθηση δεν φορτίζει με άγχος τους μαθητές ,ενώ αντίθετα

ένα κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ και στην ανταγωνιστικότητα οδηγεί τους μαθητές να βιώσουν άγχος που τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να ελέγξουν γεγονός καταστρεπτικό για τη απόδοσή τους στο μάθημα. Συμπερασματικά λοιπόν στη διαμόρφωση του προγράμματος θα πρέπει να ληφθούν υπόψη μας τα ευρήματα αυτά για τη διαμόρφωση του κλίματος στο μάθημα ώστε να μειωθεί το άγχος των παιδιών και να συμμετέχουν ευχάριστα σ' αυτό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν συμπεράσματα και άλλων ερευνών που αναφέρουν ότι στο μάθημα φυσικής αγωγής οι προσανατολισμένοι προς τη μάθηση μαθητές προσπαθούν να βελτιώσουν την ικανότητά τους, αισθάνονται ικανοποιημένοι όταν αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και εκλαμβάνουν τα λάθη ως τμήμα της διαδικασίας μάθησης σύμφωνα με την θεωρία προοπτικών στόχου (Nicholls, 1989). Τέλος όσον αφορά τις σκέψεις που είχαν να κάνουν με τεχνικές υποδείξεις το πολλαπλό R της ανάλυσης ήταν .44 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(7, 1161) = 39.79, p < .001$. Συνολικά 19% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με τεχνικές υποδείξεις εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη των τεχνικών υποδείξεων ήταν η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά, $t = 12.75, \beta = .38, p < .001$, ενώ αρνητικά συνεισέφερε η μεταβλητή της προστασίας του εγώ $t = -2.76, \beta = -.12, p = .005$.

Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η αυτο-ομιλία τεχνικής υπόδειξης προτιμάται κυρίως από τους αρχάριους αθλητές (π.χ. βλέπω το στόχο, βλέπω τη μπάλα) ενώ οι έμπειροι αθλητές μπορεί να τη χρησιμοποιήσουν για να αλλάξουν μια συνήθεια ή μια δεξιότητα. Αλλά και σε έρευνά τους οι Theodorakis et al. (2000), διαπίστωσαν ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης ή τεχνικής υπόδειξης παίζει εξέχοντα ρόλο στις δραστηριότητες που απαιτούν ακρίβεια και συντονισμό. Υποστηρίχτηκε επίσης από τους Perko, Theodoraki και Chroni (2002), ότι η αυτο-ομιλία τεχνικής υπόδειξης συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων σε αρχάριους παίκτες. Αργότερα οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos και Theodorakis (2007) σε έρευνά τους σε μια δεξιότητα στο πόλο διαπίστωσαν ότι η αυτο-ομιλία τεχνικής υπόδειξης βοήθησε τις αθλήτριες να βελτιώσουν την προσοχή τους.

Σύμφωνα με τα δικά μας αποτελέσματα συνολικά 13% της μεταβλητότητας των σκέψεων που είχαν να κάνουν με την ανησυχία(π.χ. δεν θα πετύχω το στόχο μου), εξηγήθηκε από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών. Τα παιδιά που ήταν προσανατολισμένα στη μάθηση εκδήλωσαν χαμηλά επίπεδα ανησυχίας σε σχέση με αυτά τα οποία ήταν προσανατολισμένα στο εγώ. Ένα κλίμα με προσανατολισμό στην απόδοση επικεντρώνεται στην ανώτερη ικανότητα και στο να ξεπερνάς τους άλλους. Οι μαθητές που έχουν τον ελάχιστο έλεγχο στη δημιουργία του κλίματος μπορεί να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι επειδή πρέπει να ανησυχούν εάν η επίδοσή τους είναι χαμηλότερη από αυτή των άλλων. Σε ανάλογα αποτελέσματα φαίνεται να κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (White & Duda, 1991), που υποστήριξαν ότι ο προσανατολισμός προς το έργο σχετίζεται αρνητικά με τις παρεμβαλλόμενες σκέψεις ανησυχίας και απόσυρσης και ότι αντίστοιχα ο προσανατολισμός στο εγώ μαζί με την αντίληψη χαμηλής ικανότητας σε μια δραστηριότητα σχετίζεται θετικά με την βίωση σκέψεων ανησυχίας και απόσυρσης όπως κατέδειξαν και οι (Hatzigeorgiadis και Biddle 1999). Αλλά και στην αθλητική ψυχολογία τα αποτελέσματα είναι παρόμοια. Σε έρευνά τους οι Hatzigeorgiadis and Bidlle (2001), διαπίστωσαν ότι οι σκέψεις ανησυχίας σχετικά με την επίδοση ήταν το είδος της σκέψης που οι περισσότεροι αθλητές ανέφεραν πως έχουν σε σύγκριση με τις άσχετες σκέψεις όσον αφορά την κατάσταση και τις σκέψεις φυγής. Επίσης, ήταν το είδος σκέψης που εμφανιζόταν πιο συχνά στο μυαλό των αθλητών. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι προκύπτουσες σκέψεις ανησυχίας για την επίδοση εξαρτώνται από την απόκλιση μεταξύ τελικού στόχου και παρούσας δράσης. Συνεπώς η υιοθέτηση στόχων που είναι πιο επιτεύξιμοι μειώνουν την απόκλιση αυτή και συνεπώς τις σκέψεις ανησυχίας (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2002). Αλλά και αθλητές με υψηλό εγώ και χαμηλή μάθηση όταν νίκησαν παρουσίασαν περισσότερα επίπεδα ανησυχίας από την ομάδα των αθλητών με υψηλή μάθηση και χαμηλό εγώ (Hatzigeorgiadis, 2002). Συμπερασματικά και εδώ τα επίπεδα ανησυχίας σχετίζονται με τον κλίμα παρακίνησης και με τις σκέψεις των μαθητών. Ο προσανατολισμός στη μάθηση αποδείχτηκε ότι κατευθύνει τους μαθητές σε θετικές σκέψεις οι οποίες προκαλούν χαμηλότερα επίπεδα ανησυχίας. Και αυτό διότι ένα κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση και την προσωπική βελτίωση δεν κάνει τους μαθητές να ανησυχούν για το τι θα πούν οι άλλοι, και για το εάν θα ξεπεράσουν τους άλλους στοιχείο το οποίο θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας στη διαμόρφωση του κλίματος στο μάθημα.

Σε αντίθετα αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα κατέληξαν οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2008), στην οποία η γνωστική ένταση ανησυχίας συσχετίστηκε μέτρια με την αρνητική αυτο-ομιλία στον αγώνα, και οι αθλητές που αντιλαμβάνονταν τα συμπτώματα ανησυχίας ως χρήσιμα για την απόδοση ανέφεραν λιγότερο αρνητική αυτο-ομιλία από αυτούς που αντιλαμβάνονταν τα συμπτώματα ως καταστρεπτικά για την απόδοση. Ίσως αυτό να οφείλονταν ότι η έρευνα των παραπάνω πραγματοποιήθηκε σε συνθήκες αγώνα γεγονός που επηρέασε τις σκέψεις ανησυχίας των αθλητών.

Σε σχέση με την αποφυγή προσπάθειας, (π.χ. θέλω να τα παρατήσω), οι μεταβλητές που συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη των σκέψεων που είχαν να κάνουν με την αποφυγή της προσπάθειας ήταν η μεταβλητή της προστασίας του εγώ και αρνητικά η μεταβλητή του προσανατολισμού στη δουλειά. Και πάλι από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη μάθηση έκαναν περισσότερο σκέψεις οι οποίες δεν σχετίζονταν με την αποφυγή της προσπάθειας ενώ αντίθετα οι προσανατολισμένοι στο εγώ κατέφευγαν σε σκέψεις διαφυγής της προσπάθειας γεγονός που αποδεικνύει ότι ο προσανατολισμός στο εγώ οδηγεί τους μαθητές σε σκέψεις αποφυγής της δραστηριότητας.

Τη σημαντικότητα του παρακινημένου προς τη μάθηση κλίματος επιβεβαιώνει η έρευνα του Treasure (1997) και Treasure και Roberts (2001) που έδειξε ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ένα κλίμα προσανατολισμένο στην υψηλή μάθηση και μέτρια επίδοση, είχαν μια θετική στάση προς τη τάξη και πίστευαν ότι η προσπάθεια και η ικανότητα φέρνουν επιτυχία και αισθήματα ικανοποίησης. Από την άλλη μεριά οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι προς την επίδοση (Treasure 1997) έχουν αρνητική στάση προς την τάξη και διακατέχονται από τα αισθήματα πλήξης. Σε έρευνά τους οι Hatzigeorgiadis και Biddle (1999), υποστήριζαν ότι: ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέθηκε αρνητικά με τις σκέψεις διαφυγής ανεξάρτητα από τα επίπεδα της ικανότητας αντίληψης. Η εφαρμογή ενός μαθήματος προσανατολισμένου στη δουλειά και στη καλύτερη δυνατή μάθηση έχει αποδείξει ότι ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών, και ωθεί τους μαθητές να ασχολούνται περισσότερο με την άθληση γεγονός ιδιαίτερα ωφέλιμο για την σωματική τους και ψυχική τους υγεία. Αντίθετα ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον μάθησης όπου αποσκοπεί μόνο στην ανταμοιβή και στην καθιέρωση της καλύτερης επίδοσης μειώνει τη ευχαρίστηση και τη προσωπική βελτίωση των παιδιών και κατ'

επέκταση στη καλύτερη μαθητική διαδικασία, σύμφωνα με τους (Χριστοδουλίδη, Παπαϊωάννου και Διγγελίδη 2001).

Ωστόσο οι Conroy και Elliot σε έρευνα τους το 2004, συμφωνούν και επιβεβαιώνουν την άποψη ότι ο φόβος της αποτυχίας προβλέπει θετικά τους στόχους αποφυγής (μάθησης και επίδοσης), ενώ σε μικρότερο βαθμό σχετίζεται με την πρόβλεψη στόχων προσέγγισης επίδοσης. Ο φόβος της αποτυχίας σύμφωνα με τη θεωρία είναι αυτός που σχετίζεται με την αποφυγή της προσπάθειας (Lazarus, 1991).

Σχετικά με τη Σωματική κούραση, (π.χ. δεν με βοηθάει το σώμα μου σήμερα), όπως ήταν αναμενόμενο τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν θετική χαμηλή σχέση του προσανατολισμού στη δουλειά με τη σωματική κούραση ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ είχε χαμηλή αρνητική σχέση. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι κάποιος μαθητής/τρια όταν έπρεπε να αντιμετωπίσει κάποιον/α κορυφαίο/α αθλητή/τρια κατέφευγε σε αρνητικές σκέψεις σχετιζόμενες με τη σωματική κούραση. Η εκδήλωση σωματικής κούρασης είναι αποτέλεσμα του άγχους των ατόμων γεγονός που οφείλετε σε ένα κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ. Στον αγωνιστικό αθλητισμό οι Καγιώργη, Ζουρμπάνος, Σταύρου και Χατζηγεωργιάδης (2008) μελέτησαν την σχέση του αγωνιστικού άγχους με την θετική-αρνητική αυτο-ομιλία αθλητών κολύμβησης και έδειξαν μεταξύ άλλων ότι οι αρνητικές σκέψεις σχετιζόταν με δηλώσεις προς τον εαυτό που αναφέρονταν περισσότερο στην σωματική κούραση και την ανησυχία. Στα πλαίσια του μαθήματος φυσικής αγωγής αυτή είναι η πρώτη έρευνα που δίνει πληροφορίες για την σχέση της σωματικής κούρασης και του κλίματος παρακίνησης των μαθητών στο μάθημα. Οι πληροφορίες αυτές είναι πολύ χρήσιμες για τον μελλοντικό προγραμματισμό του μαθήματος και για το πώς θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τους καλύτερους από αυτούς και να προσανατολιστούν σε κλίμα μάθησης και όχι προαγωγής του εγώ.

Σχετικά με τις μη σχετικές σκέψεις (π.χ. διψάω), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν θετική χαμηλή σχέση του προσανατολισμού στη δουλειά με τις μη σχετικές σκέψεις, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ είχε χαμηλή αρνητική σχέση. Όπως ήταν αναμενόμενο οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη μάθηση δεν έκαναν άσχετες σκέψεις με τη δραστηριότητα, (διψάω, πεινάω, θέλω να κάνω ένα μπάνιο) γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα, ενώ οι μαθητές οι

προσανατολισμένοι στο εγώ έκαναν σκέψεις που δεν σχετίζονταν με τη δραστηριότητα στο μάθημα. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και δεν απασχολούν το μυαλό τους με άλλες σκέψεις. Σε παρόμοια συμπεράσματα στο χώρο του αθλητισμού οδηγήθηκαν και οι Hatzigeorgiadis και Bidlle (2001), εξέτασαν την αντίληψη των αθλητών πάνω στη σχέση της νοητικής παρεμβολής και της επίδρασής της στη συγκέντρωση και στην προσπάθεια κατά τη διάρκεια μιας αθλητικής επίδοσης. Οι ανησυχίες σχετικά με την επίδοση ήταν το είδος σκέψης που οι περισσότεροι αθλητές ανέφεραν πως έχουν σε σύγκριση με τις άσχετες σκέψεις όσον αφορά την κατάσταση και τις σκέψεις φυγής. Επίσης, οι μη σχετικές σκέψεις εμφανιζόταν πιο συχνά στο μυαλό των αθλητών σε σύγκριση με τις άλλες δύο. Αλλά και ο Hoffman (1993), έδειξε ότι οι σκέψεις οι σχετικές με τον προσανατολισμό στο στόχο συνδέονται με την απόδοση, ενώ οι σκέψεις άσχετες προς το στόχο δεν συνδέονται σημαντικά με αυτήν. Ομοίως και ο Miculiner (1989), διαπίστωσε ότι οι σκέψεις διαφυγής είχαν μια σημαντική επίδραση στην απόδοση, ενώ οι άσχετες σκέψεις δεν είχαν σημαντική σχέση. Επομένως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τους παραπάνω διαπιστώνοντας ότι οι άσχετες σκέψεις είναι ουδέτερης φύσης στα αθλήματα μακράς διάρκειας όπως το σνούκερ και η αντισφαίριση όπου η συγκέντρωση δεν μπορεί να είναι στο μέγιστο σημείο εξαιτίας του γεγονότος ότι οι αθλητές χρειάζονται κάποιο χρόνο να χαλαρώσουν και να σβήσουν τις σκέψεις που δεν συνδέονται με το παιχνίδι.

Τέλος τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά θα πρέπει να υιοθετήσουν ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Έτσι οι μαθητές θα συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, θα προσπαθούν, και δεν θα αποσπών την προσοχή τους σε άσχετες με τη δραστηριότητα σκέψεις

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε και κάποια μειονεκτήματα της έρευνας.

Πρώτον έρευνα αυτή έλαβε χώρα σε σχολεία του Ν. Λάρισας κυρίως μέσα στην πόλη της Λάρισας. Τα σχολεία δεν είχαν ομοιογένεια όσον αφορά το επίπεδο σπουδών και σε κάποια από αυτά το επίπεδο των μαθητών ήταν πολύ χαμηλό. Αυτό ίσως να

σημαίνει ότι οι μαθητές αδιαφορούσαν γενικότερα για τα μαθήματα αλλά και για αυτό το μάθημα της φυσικής αγωγής, γεγονός που δείχνει ότι η παρακίνηση ήταν σε χαμηλά επίπεδα ή δεν ήταν καθόλου παρακινημένοι για το μάθημα.

Ένα άλλο μειονέκτημα της έρευνας ήταν ο περιορισμός του χρόνου που διέθεταν οι μαθητές για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γεγονός που ίσως τους έκανε να απαντάνε πολύ γρήγορα λόγω έλλειψης χρόνου.

Ένα άλλο μειονέκτημα το οποίο αξίζει να αναφέρουμε ήταν το μακρύ σκέλος του ερωτηματολογίου γεγονός που κούραζε τους μαθητές και τους ωθούσε κάποιες φορές να το συμπληρώσουν τυχαία.

Σοβαρότατο μειονέκτημα θα μπορούσε να αναφερθεί και η απουσία της αντίληψης του καθηγητή της φυσικής αγωγής για να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα. Εξετάστηκε επίσης η σχέση του κλίματος παρακίνησης και των σκέψεων των μαθητών ενώ ίσως θα μπορούσε να εξεταστεί και το αντίστροφο. Η σχέση μεταξύ του κλίματος και σκέψεων μπορεί να είναι και αμφίδρομη και καλό θα ήταν να εξεταστούν και με longitudinal study.

Καλό θα ήταν να γίνει και μια διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων καθώς και των αντιλήψεων των καθηγητών για αγόρια και κορίτσια. Θα έπρεπε επίσης να ληφθούν υπόψιν οι αθλητικές εγκαταστάσεις, το υλικό, και οι ευκολίες που παρέχονται για το μάθημα και συνθήκες μαθήματος.

Ένα σοβαρό επίσης μειονέκτημα που θα πρέπει να αναφερθεί είναι ότι δεν έχουμε στοιχεία και από τους ίδιους τους γυμναστές, δηλ. δεν έχουμε την άποψη και τις αντιδράσεις των ίδιων των γυμναστών σχετικά με τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές (κατά πόσο θεωρούν ότι ενισχύουν ή όχι τους μαθητές, πως αντιδρούν και οι ίδιοι σε διάφορες καταστάσεις και πόσο αυτή η συμπεριφορά λεκτική ή όχι επηρεάζει τις σκέψεις των μαθητών τους).

Επίσης ένας άλλος περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να αναφερθεί ότι είναι και η προσωπική άποψη των μαθητών για τον καθηγητή και κατά πόσο διαφέρει η άποψη των κοριτσιών με αυτή των αγοριών σχετικά με τη συμπεριφορά του καθηγητή τους. Στα ερωτηματολόγια μας έγινε καταγραφή του φύλου αλλά δεν εξετάστηκε η διαφορά των απόψεών τους. Ίσως μελλοντικά να ήταν εφικτό να γίνει.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά από τους στόχους επίτευξης αλλά και η προστασία του εγώ από το κλίμα παρακίνησης εμφανίστηκαν να κάνουν τη μεγαλύτερη πρόβλεψη για τη θετική αυτο-ομιλία. Ενώ για την αρνητική αυτο-ομιλία εκτός από τον προσανατολισμό στο εγώ και την προστασία του εγώ και η κοινωνική αποδοχή (συνεισέφερε σημαντικά μόνο στη πρόβλεψη των μη σχετικών σκέψεων) συνεισέφεραν σημαντικά.

8.1 Πρακτικές εφαρμογές

Από τα παραπάνω αποτελέσματα εκπηγάζουν 4 σημαντικές πρακτικές προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς στη φυσική αγωγή:

- κατά τη διδασκαλία οφείλουν να αναγνωρίζουν τα κοινά σημεία που προτείνουν οι παραπάνω θεωρίες παρακίνησης παρέχοντας τις κατάλληλες δραστηριότητες στους μαθητές τους έτσι ώστε να υποστηρίζουν και να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για εποικοδομητική παρακίνηση,
- σημαντικό είναι επίσης να παρέχουν την κατάλληλη κοινωνική στήριξη και τις κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών για αυτονομία και ανάπτυξη των ικανοτήτων τους,
- παρέχοντας αρχικά μια άρτια εξωτερική παρακίνηση θα πρέπει μετέπειτα να τη μετατρέψουν σε παρακίνηση που πηγάζει από την αυτοαποτελεσματικότητα και τον προσδιορισμό στόχων που έχει το άτομο,
- πολύ σημαντική είναι επίσης η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή όπου ο μαθητής αισθάνεται ελεύθερος να επιλέξει, να αθληθεί ανάλογα με την ικανότητα του και να θέτει ως στόχο τη βελτιστοποίηση της ικανότητας αυτής (Wang & Biddle,2001).

- Πολύ σημαντική πρακτική είναι η ομάδα να χωρίζεται σε: ομάδα παρακινητικής αυτο-ομιλίας, ομάδα καθοδηγητικής αυτο-ομιλίας και ομάδα ελέγχου.
- Να προσδιορίζονται οι στόχοι με την «εμπλοκή στην δραστηριότητα» ή προσανατολισμό στη δουλειά ή προσανατολισμό στη μάθηση, και την «εμπλοκή στο εγώ» ή προσανατολισμό στο εγώ, ή προσανατολισμό στην επίδοση.

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι διδακτικές μέθοδοι που ακολουθούνται αλλά και οι τρόποι με τους οποίους ακολουθούνται από τον εκπαιδευτικό, επηρεάζουν άμεσα την κινητοποίηση των μαθητών. Επίσης, όπως συζητήθηκε και παραπάνω ο κάθε μαθητής θέτει εξατομικευμένους στόχους στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Λαμβάνοντας λοιπόν αυτήν την σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών μεθόδων και εξατομικευμένων στόχων ως προς την παρακίνηση/κινητοποίηση, καθίσταται εξαιρετικά σημαντική η παγίωση ενός κλίματος παρακίνησης στα πλαίσια των μαθημάτων της φυσικής αγωγής. Το κλίμα παρακίνησης συνενώνει και αποτελείται από όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν τον ψυχολογικό προσανατολισμό των μαθητών απέναντι στα έργα/δραστηριότητες που διαδραματίζονται στα πλαίσια του μαθήματος

Σημαντικό είναι επίσης να ειπωθεί στα παιδιά ότι στόχος είναι η προσωπική βελτίωση του καθενός από αυτά. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής είναι καλό να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν ότι η επιτυχία θα οριστεί με βάση την προσωπική βελτίωση και όχι μέσω σύγκρισης με νόρμες, και να εξηγηθεί ότι όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν ούτε τις ίδιες αλλά ούτε και κορυφαίες ικανότητες σε έναν τομέα. Ο καθηγητής πρέπει να σέβεται όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή ταλέντων και να θέτει το βάρος στην αξία της προσπάθειας. Ουσιαστικής σημασίας είναι επίσης να ξεκαθαριστεί ότι θα γίνουν σίγουρα λάθη, τα οποία οι μαθητές δεν πρέπει να φοβούνται γιατί αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος πρέπει οι μαθητές να πεισθούν ότι δεν είναι καλό να νιώθουν απόρριψη αν κάποιος συμμαθητής τους είναι περισσότερο ικανός αλλά ούτε και να περιγελούν κάποιων συμμαθητή με μειωμένες ικανότητες από τις δικές τους.

Οι δραστηριότητες είναι ωφέλιμο να ταιριάζουν ως προς το επίπεδο δυσκολίας στις ατομικές ικανότητες των παιδιών, για να είναι τα παιδιά ικανά να

κρίνουν τις επιδόσεις τους αντικειμενικά, άμεσα και εύκολα. Η προώθηση της συνεργατικότητας είναι επιπλέον μείζονος σημασίας, για να μάθουν τα παιδιά να συνεργάζονται με άτομα διαφορετικών ικανοτήτων από τις δικές τους και να κατανοήσουν την αλληλοβοήθεια και την αλληλοσυμπλήρωση που παρέχει η ομάδα για την επίτευξη ενός στόχου ο οποίος δύσκολα επιτυγχάνεται σε ατομικό επίπεδο.

Εφόσον όλα αυτά εδραιωθούν η προσοχή πρέπει να μετατεθεί στη διαμόρφωση των προγραμμάτων φυσικής αγωγής μέσω του χειρισμού τεσσάρων βασικών παραγόντων:

- του τρόπου διδασκαλίας,
- την επιλογή των στόχων,
- των προσδοκιών των μαθητών και
- της παρεχόμενης ανατροφοδότησης.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες θα είναι καλό να χαρακτηρίζονται από καινοτομία, ποικιλία, πολυμορφικότητα και ευχαρίστηση από τη συμμετοχή σ' αυτές.

Γενικότερα ο τρόπος διδασκαλίας ως προς τους μαθητές και τις δραστηριότητες, πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα βήματα:

- δημιουργία ενός προσωπικού στόχου,
- προσπάθεια για επίτευξη του,
- αξιολόγηση εαυτού και προσπάθειας,
- δημιουργία ενός νέου προσωπικού στόχου

Και οι στόχων επίτευξης να διακρίνονται σε:

- Στόχοι προσέγγισης της δεξιότητας
- Στόχοι προσέγγισης επίδοσης
- Στόχοι αποφυγής επίδοσης
- Στόχοι αποφυγής δεξιότητας

Τέλος, αναφορικά με την ανατροφοδότηση αυτή πρέπει πάντα να κατευθύνει την προσοχή των παιδιών προς το έργο/δραστηριότητα και όχι προς το εγώ. Επίσης ο καθηγητής φυσικής πρέπει να προσέχει να είναι μετριοπαθείς τόσο στις αρνητικές όσο και στις θετικές του κρίσεις για ένα παιδί όταν αυτές γίνονται ενώπιον των άλλων παιδιών. Κάθε αρνητικό σχόλιο είναι καλό να συνοδεύεται από μία θετική παρατήρηση, ενώ κάθε θετικό σχόλιο πρέπει να εκφράζεται έτσι ώστε ο μαθητής να

μην επαναπαύεται. Πρέπει να αποφεύγονται κάθετες αρνητικές παρατηρήσεις όπως «λάθος» ή «όχι έτσι», από παρατηρήσεις του τύπου «αυτό δεν έγινε απόλυτα σωστά αλλά είμαι σίγουρος ότι μπορείς πολύ καλύτερα». Μέσω αυτής της θετικής χροιάς της ανατροφοδότησης ανεξαρτήτως του εάν είναι θετική ή αρνητική, ο μαθητής μαθαίνει να αναπτύσσει έναν εποικοδομητικό τύπο αυτο-ομιλίας που τον βοηθά να καλυτερεύει την προσπάθεια του χωρίς να νιώθει απόρριψη σε περιπτώσεις λάθους Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι οι προσδοκίες των μαθητών. Ο καθηγητής οφείλει να βοηθά το κάθε παιδί να αναπτύσσει θετικές προσδοκίες, αλλά για να γίνει αυτό πρέπει πρώτα ο ίδιος να πιστέψει στο παιδί. Προεξάρχουσας σημασίας είναι να έχει στο μυαλό του όχι το πόσο ικανά είναι τα παιδιά αλλά το πώς μπορεί να τα βοηθήσει να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό των ικανοτήτων τους. Με τον τρόπο αυτό η θετική στάση και η πίστη αυτή αντανακλάται προς τον μαθητή.

Εν κατακλείδι ένα μάθημα θα πρέπει να περιέχει εμπύχωση, αυτοπεποίθηση, προσωπική βελτίωση, ευχαρίστηση, διασκέδαση, θετική ανατροφοδότηση, αυτό-αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση, κοινωνική αποδοχή και να οδηγεί τα παιδιά σε θετικές σκέψεις για τη συμμετοχή του σ' αυτό. Και για να πετύχουμε τους στόχους αυτούς ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά και τη μάθηση είναι το κατάλληλο.

8.2 Προτάσεις

Η παραπάνω έρευνα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μόνο με ένα κλίμα παρακινήσιμο στη μάθηση και τη δουλειά κατευθύνουμε τους μαθητές σε θετικές σκέψεις και επιτυγχάνουμε τη συμμετοχή τους σ' αυτό. Και σημαντικότερος ρόλος είναι αυτός του καθηγητή φυσικής αγωγής ο οποίος μπορεί να φτάσει σε έναν τέτοιο στόχο:

- Με την ενθάρρυνση απέναντι στον μαθητή,
- Με την αποφυγή των αρνητικών σχόλιων, την κακή κριτική ή τις παράλογες απαιτήσεις και υποδείξεις,
- Με την χρησιμοποίηση των τεχνικών εμπύχωσης και θετικής έκφρασης κατά την αλληλεπίδραση με τον μαθητή.

Στην βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας προτείνεται επιπλέον ότι για να χρησιμοποιήσει ο αθλητής θετική αυτο-ομιλία πρέπει να τον ωθήσει ο προπονητής

του να το κάνει, ακόμη και όταν η απόδοση του αθλητή δεν είναι η επιθυμητή ή αναμενόμενη. Κάτι παρόμοιο πρέπει να συμβαίνει και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής είναι αυτοί που καλούνται να βοηθήσουν τον μαθητή να προσδιορίσει το περιεχόμενο των εσωτερικών λεκτικών διαμεσολαβήσεων του.

Τεχνικές που προτείνονται είναι να δημιουργήσει ο μαθητής λίστες με τις σκέψεις τους, με τις καταστάσεις υπό τις οποίες αναδύονται οι σκέψεις τους και με τις επιδόσεις που έπονται των σκέψεων τους. Έτσι όπου εντοπίζεται αρνητική αυτο-ομιλία ο καθηγητής φυσικής αγωγής θα πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να τις αντικαταστήσει με θετική αυτο-ομιλία.

Φαίνεται ξεκάθαρα λοιπόν ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής είναι αυτός ο οποίος κατέχει στα χέρια του τους χειρισμούς που προωθούν την σκέψη του ατόμου αλλά ταυτόχρονα πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει διαρκώς και τον ίδιο του τον εαυτό όσον αφορά την συμπεριφορά του και τις εκφράσεις του, τόσο κατά την διάρκεια των προπονήσεων όσο και κατά την διάρκεια που οι μαθητές αγωνίζονται. Εναλλακτικά, ο καθηγητής φυσικής αγωγής πρέπει πρώτα να αποκτήσει πλήρη συνείδηση των δικών του θετικών και αρνητικών τύπων αυτο-ομιλίας και να είναι πρόθυμος και ικανός να τις φιλτράρει και να τις ελέγξει πριν τις προωθήσει στους μαθητές του είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά.

Ο Θεοδωράκης (2005) στην ανασκόπησή του σχετικά με τη θετική αυτο-ομιλία συμπεραίνει, ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής θα πρέπει να διδάσκουν τεχνικές αυτο-ρύθμισης, όπως είναι η αυτο-ομιλία, στην εκμάθηση γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων, στον έλεγχο του στρες, στη ρύθμιση της κατάλληλης ψυχικής διάθεσης και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Γενικότερα, η αυτο-ομιλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα τεχνική αυτο-ρύθμισης η οποία μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική δεξιότητα ζωής.

Τα ευρήματα του Θεοδωράκη (2005), επεκτείνονται και στον τομέα της εκπαίδευσης τονίζοντας τις θετικές επιδράσεις της αυτο-ομιλίας και παροτρύνοντας τους καθηγητές της φυσικής αγωγής στα σχολεία να κάνουν χρήση της αυτο-ομιλίας στο μάθημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γιαννούδης, Γ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α.(2009). Το Κλίμα Παρακίνησης και η Αντιλαμβανόμενη Συμπεριφορά του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής προς τους Πειθαρχημένους –Απείθαρχους Μαθητές. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 7(1)*, 10-21.
- Γκοτζαρίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π.,& Αλμπανίδης, Ε.(2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α' Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό. τόμος 5 (1)*, 52-62.
- Γουρζή, Μ., Φιλίππου, Κ., Καγιώργη, Ε., & Ζουρμπάνος, Ν. (2007). Η σχέση του Προαγωνιστικού Άγχους με τον Αυτο-διάλογο Κολυμβητών/τριών κατά τη διάρκεια του Αγώνα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 5(1)*, 173-178.
- Δαρόγλου, Γ., Αρδαμερινός, Ν., Παρτεμιάν, Σ.,& Ιωακειμίδης, Π. (2003). *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 1*, 189-196.
- Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ., & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Διαφορές μεταξύ μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς, την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το κλίμα παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό, 3*, 77 – 89.

Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χαντζηγεωργιάδης, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί και εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4, 57 – 67.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35 – 55.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα Φυσικής Αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών χρόνων. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15,3–16.

Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, Προσωπικοί Προσανατολισμοί και Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση των Μαθητών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* τόμος 4 (1), 57 – 67.

Δογάνης, Γ. (1990). *Η Ψυχολογία στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*. SALTO, Θεσ/νίκη, σσ 49–52.

Ζαχαριάδης, Π., Δαρόγλου, Γ., Αλεξανδρής, Κ., & Τσορμπατζούδης, Χ. (2002). Η επίδραση των περιστασιακών κινήτρων στην ικανοποίηση μαθητών από το μάθημα φυσικής αγωγής. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη.

Ζουρμπάνος, Ν., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Θεοδωράκης, Γ. (2008). Εξέταση της Σύγχρονης και Διαχωριστικής Εγκυρότητας της Κλίμακας Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό. *Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*. Αθήνα.

- Ζουρμπάνος, Ν. (2008). *Η σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή και της κοινωνικής στήριξης στη διαμόρφωση των σκέψεων των αθλητών και αθλητριών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., Παπαϊωάννου, Α. (2001) *Ψυχολογική Υπεροχή στον Αθλητισμό*, Κεφάλαιο 5ο, σελ. 87-106. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Γ., (2005). Αυτο-ομιλία και επίδοση στον αθλητισμό και την εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα της ΨΕΒΕ*, 3, 21-42.
- Θεοδωράκης, Ι. (2003). Αυτοδιάλογος και επιδόσεις από τον αθλητισμό μέχρι την εκπαίδευση. *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Συνεδρίου ΨΕΒΕ*, Βόλος.
- Θεοδωράκης, Ι., Αυγερινός, Α., Παπαϊωάννου, Α., Κιουμουρτζόγλου, Ε. (1994). Η Επίδραση του καθορισμού στόχων στη διαδικασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Γυμνάσιο. *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Φυσικής Αγωγής, 1994*. Αθήνα.
- Καγίωργη, Ε. Ζουρμπάνος, Ν., Σταύρου, Β. & Χατζηγεωργιάδης Α. (2009). Τι Σκέφτονται οι Κολυμβητές στον Αγώνα; Μία Προκαταρκτική Μελέτη για το Περιεχόμενο και τη Συχνότητα της Αυτο-ομιλίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* 6(3), 357-362.
- Κάκκος, Β., & Ζέρβας, Ι. (1996). Ερωτηματολόγιο Αγωνιστικής Κατάστασης: Ανάπτυξη μιας τροποποιημένης μορφής του CSAI-II. Στο Ι. Θεοδωράκης & Α. Παπαϊωάννου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς / 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας* (σελ. 225-231). Κομοτηνή.
- Κοσμίδου, Ε., Παπαϊωάννου, Α., Τσιγγίλης, Ν., & Μυλώσης, Δ. (2002). Μελέτη των Διαφορών των Δύο Φύλλων με Βάση Το Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο των Στόχων της Φυσικής Αγωγής. *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας*. 1-3 Νοεμβρίου 2002 Θεσσαλονίκη.

- Μάντζιος Ν., Χρόνη Σ., & Θεοδωράκης, Γ. (2004). Αυτοδιάλογος για μείωση του άγχους και βελτίωση επίδοσης σε τεστ Μαθηματικών. *21^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, σελ. 697-698. Τρίκαλα.
- Παπαϊωάννου, Α. (1994). Αντιλήψεις μαθητών της διαφορετικής συμπεριφοράς καθηγητών Φυσικής Αγωγής προς ικανούς και λιγότερο ικανούς μαθητές. *Αθλητική Ψυχολογία*, 3-12.
- Παπαϊωάννου, Α., & Γούδας, Μ. (1994). Ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση στη Φυσική Αγωγή και στον Παιδικό Αθλητισμό. *Αθληση και Κοινωνία*, 69-77.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ.(2003). Για μία καλύτερη φυσική αγωγή. *Κεφ. 10ο*, σελ.230-236. *Εκδόσεις Χριστοδουλίδη*.
- Τσιγγίλης, Ν, Δαρόγλου, Γ, Αρδαμερινός, Ν, Παρτεμιάν, Σ, & Ιωακειμίδης, Π. (2003). Η Επίδραση του Αυτοδιαλόγου στην Αυτοπεποίθηση και την Απόδοση σ' ένα Τεστ στην Χειροσφαίριση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*.(2003),1, 189-196.
- Τομπούλογλου, Ι., & Παπαϊωάννου,Α.(2006).(in press).Οι Προσανατολισμοί των Στόχων Επίτευξης στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος ΙΙ. Σεπτέμβριος 2006.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander, K., & Luckman, J.(2001) Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7,3. pp. 243-268.

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, Vol 76(3), 478-487.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Eds.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Andrew J. Elliot (1999) Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist Volume 34, Issue 3, 1999, Pages 169 – 189.*
- Atkinson, John W. (1964). *An Introduction to Motivation. Princeton, N.J.: Van Nostrand.*
See especially pages 240-268, «A Theory of Achievement Motivation».
- Bentler, P., & Wu, E. (2004). *EQS 6.1 for Windows*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Burnett, P.C. (1996). Children's self-talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology*, 16, 57-67.
- Burnett, P. C. (1999). Children's self-talk and academic self-concepts. The impact of teachers' statements. *Educational Psychology in Practice*, 15, 195-200.

- Ballon, F., Papaioannou, A., Theodorakis, Y., & Van den Auweele, Y. (2004). Combined effect of goal setting and self-talk in performance of soccer-shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 89-99.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Reviews*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal.
- Bentler, P., & Wu, E. (2004). *EQS 6.1 for Windows*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Biddle, S. J. H., Wang, J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sports Science*, 3(5), 1-19.
- Conroy, E. D., Elliot, J. A., Hoffer, M. S. (2003). A 2X2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability and External Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17, 271-285.
- Conroy, D. E. & Metzler, J. N. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 69–89.
- Conroy, D. E., Pincus, A. L., & Metzler, J. N. (2004). The role of person and situation factors in regulating interpersonal fields. *Paper presented at the annual meeting of the Society for Interpersonal Theory and Research*, Toronto, Canada.

- Conroy, D. E., Poczwadowski, A., & Henschen, K. P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 300-322.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and Attitudes Towards Exercise in Greek Senior High School: A Year-Long Intervention. *European Journal of Sport Science, 1(4)*, 144-152..
- Cumming, J., & Hall, C. (2002). Athlete's use of imagery in the off-season. *The Sport Psychologist 16*, 160-172.
- Cunningham, G. B., & Xiang, P. (2008). Testing the mediating role of perceived motivational climate in the relationship between achievement goals and satisfaction: are these relationships invariant across sex. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 192 – 204.
- Dagrou, E., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1991). La preparation mental des athletes invoiriens: Practiques courante's et perspectives de recherch . [Mental preparation of Ivory Coast athletes: Current practices and research perspectives]. *International Journal of Sport Psychology, 22*, 15-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55, 1*, 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (E.d.), Nebraska symposium on motivation: *Perspectives on motivation. Vol 38*, pp 237-288.

- 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*, 155 – 159.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age – group differences in intrinsic motivation, goal orientations, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *(9)*, 375–380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Christodoulidis, T., & Lapidis, K. (2003). A one- year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climates and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, *4*, 195-210.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *11*, p. 318-335.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport setting: A goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphy, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 421-436). St. Louis, MO: Macmillan Publishing Company.

- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 89, 290-299.
- Duda, J., Cumming, J., & Ballaguer, I. (2007). Enhancing Athletes' Self Regulation, Task Involvement, and Self Determination via Psychological Skills Training. In Tenenbaum & Eklund (2007), *Handbook of Sport Psychology*.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., and Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436 (Invited paper for the special Issue on Goal Orientation in Education).
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Edwards, C., Tod, D., & McGuigan, M. (2008). Self-talk influences vertical jump performance and kinematics in male rugby union players. *Journal of Sports Sciences*, 26, 1459-1465.
- Ellis, A. (1976). Reason and emotion in psychotherapy. *Journal of Rational- Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. Vol.12, 83-99.

- Ellis, A. (1994). Reason and emotion in psychotherapy. *The British Journal of Psychiatry*, *165*: 131-135.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 149-169.
- Ellis, A. (2000). Rational emotive behavior therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (6th ed., pp. 168-204). Itasca, IL: F. E.
- Edwards, C., Tod, D., & McGuigan, M. (2008). Self-talk influences vertical jump performance and kinematics in male rugby union players. *Journal of Sports Sciences*, *26*, 1459-1465.
- Escarti, A., & Gutierrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, *1*, 1–12.
- Fantuzzo, J.W., King, J.A., & Heller, L.R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment. A component analysis. *Journal of educational Psychology*, *84*, 331-339.
- Finn, J. A. (1985). Competitive excellence: It's a matter of mind and body. *The Physician and Sport medicine*, *13*, 61-7.
- Gaudreau, P., Blondin, J.P., & Lapierre, A.M. (2002). Athletes' coping during a competition: Relationship of coping strategies with positive effect, negative effect, and performance-goal discrepancy. *Psychology of Sport and Exercise*, *3*, 125–15.
- Giannoudis G., Digelidis N., & Papaioannou A. (2009). The motivation climate and perceived sport teachers' behaviour toward disciplined–undisciplined *Student 7*: 10-21.

- Guerrero, M. C. M. (2005). *Inner speech-L2: Thinking words in a second language*. New York, N.Y: Springer
- Gopnik, A. & Wellman, H. (1994). The theory theory. In S. Gelman & L. Hirschfeld (eds.) *Mapping the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gould, D., Eklund, R. C., & Jackson, S. A. (1992). 1988 U.S. Olympic wrestling Excellence: I. Mental preparation, pre-competitive cognition, and affect. *The Sport Psychologist*, 6, 358-382.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The selfdetermination perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). New York: Wiley.
- 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., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal Of Educational Psychology* 64,453-463.
- Goudas, M., & Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationship between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15,89-96.
- Goudas, M., Hassandra M. (2006).Greek students motives for participation in physical education. *International Journal of Physical Education*. XL III, 85-89.

- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant, (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 328 - 364). New York: Macmillan.
- Hagger M.S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise, 7*, 81-97
- Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist, 15*, 306-318.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). Understanding psychological preparation for sport: *Theory and practice of elite performers*. Chichester UK: John Wiley & Sons.
- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. *Journal of Sports Sciences, 23(9)*, 905-917.
- Harwood, C., Cumming, J. & Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 318–332.
- Harwood, C., Cumming, J., & Hall, C. (2003). Imagery use in elite youth sport: Reinforcing the applied role of achievement goal theory. *Research Quarterly of Sport and Exercise, 74*, 292-300.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education. A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise 4*. 211-223.

- Hatzigeorgiadis, A. (2002). Thoughts of escape during competition: The role of goal orientation and self-consciousness. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 195-207.
- Hatzigeorgiadis, A. (2006). Instructional and motivational self-talk: An investigation on perceived self-talk functions. *Hellenic Journal of Psychology, Special Issue: Self-Talk in Sport Psychology*, 3, 164-175.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (1999). The effects of goal orientation and perceived competence on cognitive interference during tennis and snooker performance. *Journal of Sport Behavior*, 22, 479-501.
- Hatzigeorgiadis, A. & Biddle, S. J. H. (2000). Assessing cognitive interference in sports: The development of the Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS). *Anxiety, Stress & Coping*, 13, 65-86
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2001). Athletes' perceptions of how cognitive interference during competition influences concentration and effort. *Anxiety, Stress, & Coping*, 14, 411-429
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2002). Cognitive interference during competition among volleyball players with different goal orientation profiles. *Journal of Sports Sciences*, 20, 707-715.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2008). Negative Self-talk During Sport Performance: Relationship with Pre- Competition Anxiety and Goal- Performance Discrepancies. *Journal of Sport Behavior*, vol.31, No.3.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 138-150.

- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self-talk and Sport Performance: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 354 - 362.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos N., Goltsios, C., & Theodorakis, Y. (2008). Exploring the functions of self-talk: The effects of motivational self-talk on self-efficacy and performance in young tennis players. *The Sport Psychologist*, 22, 458-471
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos N., B Mpoumbaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk – performance relationship: The effects of self-talk on self- confidence and anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 186-192.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2007). The moderating effects of self-talk content on self-talk functions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 240-251.
- Hodge, K., & Petlichoff, I. (2000). Goal profiles in sport motivation: a cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22(3), 256-272.
- Johnson, J. J. M., Hrycaiko, D. W., Johnson, G. V., & Hallas, J. M. (2004). Self-Talk and female youth soccer performance. *The Sport Psychologist*, 18, 44-59.
- Kirschenbaum, D. S., Ordman, A. M., Tomarken, A. J., & Holtzbauer, A. (1982). Effects of differential self-monitoring and level of mastery on sports performance: Brain power bowling. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 335-342.

- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effects of instructional and motivational self-talk on students' motor task performance in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 153-158.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest, 46*, 299-313.
- Landin, D. K., & Hebert, E. P. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*, 263-282.
- Landin, D. K., & MacDonald, G. (1990). Improving the overheads of collegiate tennis players. *Journal of Applied Research in Coaching and Athletics, 5*, 85-100.
- Lazarus, R S, (1991). Emotion and Adaptation. *New York: Oxford University Press*.
- Mallett, C., & Hanrahan, S. (1997). Race modelling: An effective cognitive strategy for the 100 m sprinter? *The Sport Psychologist, 11*, 72-85
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. 1989. Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Res Q Exercise Sport 60*:48-58.
- McClelland, D. (1961). The achieving society. *New York: Free Press*.
- Medin, D. L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist, 44*, 1469-1481.
- Meichenbaum, D. (1977). Cognitive-behavior modification: An integrative approach. *New York: Plenum Press*.
- Ming, S., & Martin, G. L. (1996). Single-subject evaluation of a self-talk package for improving figure skating performance. *The Sport Psychologist, 10*, 227-238.

- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207–229.
- Morin, A. (1993). Self-talk and self-awareness: On the nature of the relation. *The Journal of Mind and Behavior*, 14, 223-234.
- Mosston, M., Assworth, S., (1986). Teaching physical education. *Columbus, OH: Merrill.*
- Nickolls, J. G. (1989). The Competitive Ethos and Democratic Education. Cambridge: *Harvard University Press*
- Nideffer, R. N. (1993). Attention control training. In R.N. Singer, M. Murphy, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 127-170). New York: Macmillan
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397-409.
- Ntoumanis N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Br J Educ. Psychol.* 2001; 71:225-4
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An ideographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.

- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 444-453.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of a motivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 197-214.
- Ommundsen, Y. (2001a). Pupils' affective responses in physical education classes: The association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review, 7*, 219-242.
- Ommundsen, Y. (2001b). The role of the motivational climate on pupils; implicit theories of ability. *Learning Environment Research, 4*, 139-158.
- Ommundsen, Y., & Kvalo S. E., (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused Different teacher behaviors and pupils outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 51, No. 4*, pp.385-413.
- Ommundsen, Y., Roberts, G., & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences, 16*, 153-164.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. N.Y. :Hold, Ribehart & Winston.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise & Sport, 65*, 11-20.

- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *17*, 18-34.
- Papaioannou, A. (1999). A short version of the perceived motivational climate in physical education questionnaire. *Psychology for Sport and Exercise : Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology*, Part 1. (pp. 159-161).
- Papaioannou, A., Ballon, F., Theodorakis, Y., & Auwelle, Y. V. (2004). Combined effect of goal setting and self-talk in performance of a soccer-shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, *98*, 89–99.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). Effects of a 7-month intervention study on students' motivation in physical education. In Y. Theodorakis, M. Goudas, K. Bagiatis, (Eds), *2nd International Congress on Sport Psychology*, (pp. 132-134). University of Thessaly Press.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. *Psychology for Physical Educators*. (p.p.51-68). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, *11*, 51-71.
- Papaioannou, A., Macdonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived among Greek adolescents. *Physical Education Review*, *16*, 41-48.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for

participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399

Papaioannou, A., Marsh, H., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level contract? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 90-118.

Papaioannou, A., Milosis D., Kosmidou, E., Tsiggilis N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *The hellenic Journal of Psychology*. 494-513.

Papaioannou, A., Tsiggilis N., Kosmidou E., & Milosis D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 26, 236-259.

Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology Vol. 27, No 3*. June 2007 pp.349-361.

Perkos, S., Theodorakis, Y., Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-383.

Reardon, J.P. (1993). Handling the self-talk of athletes. In K. P. & W.F. Straub (Eds.), *Sport Psychology: An analysis of athlete behavior (3rd Ed.)*, (pp.203-211). Forest Glen, MI: Movement Publications.

Rees, T., & Hardy, L.(2000). An investigation of the social support experiences of high-level sports performances. *The Sport Psychologist*, 14, 327-347.

Rees, T., & Hardy, L.(2004). Matching social support dimensions and components of performance in tennis. *Journal of Sports Sciences*, 17, 421-429.

- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). The dynamics of motivation in sport: The influence of achievement goals on motivation processes. *In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 3-30.). New York: Wiley.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balaque, G. (1998). Achievement goals in Sport: Development and Validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Sciences, 16*, 337-347.
- Rushall, B. S., Hall, M., Roux, L., Sasseville, J., & Rushall, A. C. (1988). Effects of three types of thought content instructions on skiing performance. *The Sport Psychologist, 2*, 283-297.
- Rushall, B. S., & Shewchuk, M. L., (1989). Effects of thought content instructions on swimming performance. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 29*, 326-334.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Keefe, D. E., Hayes, B. E., & Shearin, E. N. (1986). Cognitive interference: Situational determinants and trait like characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 215-226.
- Shafizadeth, M. (2007). Relationships between goal orientation, motivational climate and perceived ability with intrinsic motivation and performance in Physical Education University Students. *Journal of Applied Sciences, 7* (19), 2866–2870.
- Singer, 1986; Vealey, Hayashi, Garner-Holman & Giakobbi, 1998 στο Νίκος Τσιγγίλης.

- Spray, Biddle & Fox, (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences (JSS)*, 17(3).
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination theory and achievement goal theory to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21,631-647.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M. & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Taylor, I., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Martyn., M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.

- Theodorakis, Y., & Goudas, M. (1997). Physical education interventions and attitude change. *International Journal of Physical Education* 38 (2), 65-69.
- Theodorakis, Y., Chroni, S., Laparidis, K., Bebetos, V. & Douma, I. (2001). Self-talk in a basketball-shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 309–315.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., & Chroni, S. (2008). Self-Talk: It works, but how? Development and preliminary validation of the Functions of Self-Talk Questionnaire. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12, 10-30.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-272.
- 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, 361-380.
- Thomas, P. R., Murphy, S. M., & Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sports Sciences*, 17, 697–711.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport & Exercise Psychology (JSEP)*, 16(1), 15-28.
- Urduan, T., (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.

- Urdan T. & Turner J. (2005). Competence and Motivation in the classroom. *17 Psychology (JSEP), 16(1)*, 15-28.
- Vallerand, J. R. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation Advances in Experimental Social Psychology. *Volume, 27,1997*. p. 271-360.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. *In G. C. Roberts (Ed.), Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M., & Petitpas, A. J. (1994b). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' match performances. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 400-41.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P., Linder, D. E., Wildman, G., & Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart throwing performance. *Journal of Sport Behavior, 18*, 50–57.
- Van Raalte, J. L., Cornelious, A. E., Brewer, B. W., & Hatten, S. (2000). The antecedents and consequences of self-talk in competitive tennis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 22*, 345-356.
- Vlachopoulos, S., & Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review, 2*, 158-164.

- Wallhead, T., & 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. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- Wang, C. K., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 1-22
- Weiner, B. (1972). Theories of motivation: *From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation: for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1971). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and social Psychology*, 15, 1-20.
- Williams, J. M., Jerome, G. J., Kenow, L. J., Rogers, T., Sartain, T. A., & Darland, G. (2003). Factor structure of the Coaching Behaviour Questionnaire and its relationship to athletic variables. *The Sport Psychologist*, 17, 16-34
- Zervas, Y., Stavrou, N. A. & Psychountaki, M. (2007). Development and validation of the self-talk questionnaire (ST-Q) for sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 142-159.
- Ziegler, S. (1987). Effects of stimulus cueing on the acquisition of ground stroke's by beginning tennis players. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 20(4), 405-411.

- Zinsser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (2006). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J. M. Williams, (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th Ed.), (pp. 349-381). New York, N. Y.: McGraw-Hill, Inc, Higher Education.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., Theodorakis, Y., & Papaioannou, A. (2009). Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports (ASTQS): Development and preliminary validation of a measure identifying the structure of athletes' self-talk. *The Sport Psychologist*, 23, 233-25.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Tsiakaras, N., & Chroni, S. (2010). A Multimethod Examination of the Relationship Between Coaching Behavior and Athletes' Inherent Self-Talk. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2010, 32 764-785.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Goudas, M., Papaioannou, A., Chroni, S., & Theodorakis, Y. (2011). The social side of self-talk: Relationships between perceptions of support received from the coach and athletes self-talk. *Psychology of Sport and exercise*.12(4), 407-414.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y.(2007). A preliminary investigation of the relationship between athletes self-talk, and coaches behaviour and statements. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(1), 57-66.
- Zourbanos, N., Theodorakis, Y. & Hatzigeoriadis, A. (2006). Coaches' behaviour, social support and athletes' self-talk. *Hellenic Journal of Psychology, Special Issue: Self-Talk in Sport Psychology*, 3, 150–163.