

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ»

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, ΤΡΙΚΑΛΑ

**ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΣΕ**

**ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟΥ**

Συμβουλευτική Επιτροπή

---

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής, ΠΘ

---

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΘ

---

3<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Ζουρμπάνος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΘ

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Ιωάννου Γεώργιος**

ΤΡΙΚΑΛΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2015

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διεξαγωγή και η ολοκλήρωση μιας διπλωματικής διατριβής αποτελεί μια σκληρή αλλά συγχρόνως εποικοδομητική εμπειρία. Καταλήγοντας στο τέλος της συγγραφής της παρούσας διατριβής συνειδητοποίησα ότι αποτέλεσε τον καρπό ενός προσωπικού αγώνα, αλλά συγχρόνως της συνδρομής και της υποστήριξης πολλών ανθρώπων, που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της διπλωματικής διατριβής, ώστε να αναπτυχθώ ως άνθρωπος και επιστήμονας. Πριν, λοιπόν, ξεκινήσει η μελέτη και η οργάνωση της διπλωματικής εργασίας μου, θα ήθελα μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς όλους εκείνους που συνέβαλλαν στην διεκπεραίωση του στόχου μου και της συγγραφής της μελέτης αυτής.

Καταρχάς επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθώς και για την καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθεια του κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνεπιβλέποντα καθηγητή, κ. Διγγελίδη Νικόλαο, για τις γνώσεις που μου χάρισε προκειμένου να προσεγγίσω επιστημονικά το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας μου. Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω το κ. Ζουρμπάνο Νικόλαο για τις γνώσεις και τη βοήθεια που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον κ. Τζιουμάκη Ιωάννη για το αμείωτο ενδιαφέρον του, τις υποδείξεις, την καθοδήγηση, την προθυμία και την συμπαράστασή του τόσο κατά την εκτέλεση του πειραματικού μέρους όσο και κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Βλάχο Όμηρο και τον κ. Κεραμίδα Παναγιώτη για την ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων.

Ιδιαίτερα μάλιστα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη, που μου έδωσαν τη δυνατότητα να συνεργαστώ με τις ακαδημίες ποδοσφαίρου και προσωπικά τη διευθύντρια των Εκπαιδευτηρίων Μαντουλίδη, κα Μαντουλίδου Αικατερίνη αλλά και όλα τα μέλη των ακαδημιών ποδοσφαίρου των Εκπαιδευτηρίων Μαντουλίδη για την άψογη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας και τους προπονητές Δεληγιάννη Γεώργιο, Αρσενίδη Λεωνίδα, Σαμόλη Βασίλειο για τη συνεργασία και τη βοήθεια τους στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω επίσης στον υπεύθυνο ακαδημιών, κ. Φώτη Στεφανίδη για την αμέριστη βοήθεια και την ανιδιοτελή

φιλία που μου προσέφερε σε όλο αυτό το διάστημα της εργασίας μου, καθώς ήταν πολύ σημαντική η συμβολή του στην διεξαγωγή της έρευνας, χωρίς τη βοήθεια του οποίου η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή δε θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Θεόδωρο Τζιόλα που μου έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστώ με τις ακαδημίες ποδοσφαίρου «Ηφαιστος» και τους προπονητές που συνεργάστηκαν μαζί μου, τον κ. Αναγνώστου Ανδρέα, τον κ. Μποϊκογλου Παύλο, κ. Κοκοβιάδη Γεώργιο και κ. Μπάμπη Λάμπρου, ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στο συνάδελφο κ. Καλπακίδη Θράσο που με καθοδήγησε και με ενθάρρυνε να ασχοληθώ με αυτό το πρόγραμμα.

Τέλος, το πιο μεγάλο «ευχαριστώ» δικαιωματικά το οφείλω στην οικογένεια μου, η οποία ήταν η κινητήριος δύναμη μου όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Θα ήθελα να απευθύνω τις μεγαλύτερες ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου για όσα έχει κάνει για μένα και στους αγαπημένους μου φίλους για τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου που από την πρώτη του σχολείου μου έως τώρα στάθηκε δίπλα σε κάθε μου προσπάθεια και κάθε επιλογή μου αλλά και τον αδερφό μου Γιάννη και τον πατέρα μου Χρήστο για τη συμπαράστασή του. Τη σύντροφό μου Δέσποινα για την ανοχή της και τις ατελείωτες ώρες συζητήσεων και ειδικά το κ. Μακίό Θωμά για την αμέριστη συμπαράστασή του κατορθώνοντας να εμψύσει μέσα μου το μικρόβιο της μάθησης, της συνεχής βελτίωσης, της ανιδιοτελής προσφοράς και προσπάθειας. Όλοι οι παραπάνω θωράκισαν την προσπάθεια μου με προτροπή και πίστη που αποτέλεσε το μυστικό μιας επιτυχημένης προσπάθειας και ελπίδας για αυτοβελτίωση.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΣΕ ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ

### ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟΥ

(Μεταπτυχιακή Διατριβή του Ιωάννου Γεωργίου- Υπό την επίβλεψη του κ. Παπαιωάννου Αθανάσιου)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις συμπεριφορές των προπονητών στο χώρο του παιδικού ποδοσφαίρου με σκοπό να προάγει ένα περισσότερο ενδυναμωμένο κλίμα παρακίνησης στις προπονήσεις και στους αγώνες των νέων αθλητών. Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν πολύ σημαντική, γιατί αναλύει έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που καθορίζει την ποιότητα της συμμετοχής των παιδιών στο νεανικό αθλητισμό και ανακαλύπτει αν τα παιδιά θα παραμείνουν αθλητικά δραστήρια ή θα τα εγκαταλείψουν, καθώς κάποια παιδιά συμμετέχουν στον αθλητισμό για να ευχαριστηθούν και να ξεφύγουν από το φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα της ημέρας, σε αντίθεση με κάποια άλλα παιδιά που δεν το ευχαριστιούνται και εγκαταλείπουν τις αθλητικές δραστηριότητές τους.

Η μελέτη της έρευνας επικεντρώθηκε στο κλίμα παρακίνησης που οι αναπτυξιακοί προπονητές δημιουργούν στις προπονήσεις και στο κατά πόσο το κλίμα παρακίνησης επηρεάζει την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, σχέση με τους άλλους), τον στόχο για βελτίωση ή/ και μάθηση, την υποκειμενική ζωτικότητα, τη μείωση άγχους και την ποιότητα ζωής τους. Άρα, η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο την προώθηση ενός πιο ενδυναμωμένου, διασκεδαστικού και υγιεινού αθλητικού πλαισίου για κάθε παιδί μέσα από τη συνεργασία με τους αναπτυξιακούς προπονητές των ακαδημιών ποδοσφαίρου.

Το πρόγραμμα είχε χρονική διάρκεια τεσσάρων μηνών σε ακαδημίες ποδοσφαίρου των Εκπαιδευτηρίων Μαντουλίδη και του Ηφαιστου Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες ήταν 137 νεαροί αθλητές (n=86 ομάδα παρέμβασης, n=51 ομάδα ελέγχου) ηλικίας 9 έως 15 χρονών. Οι νεαροί αθλητές συμπλήρωσαν δυο σερ ερωτηματολογίων, σε επίπεδο Χώρου (Contextual Level, πριν-μετά) και Κατάστασης (Situational Level, 3 μετρήσεις). Το Ερωτηματολόγιο της Κατάστασης (Situational Level) που αξιολόγησε τις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες (Αυτονομία, Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα, Σχέση με τους Άλλους), τις αντιλήψεις των νεαρών αθλητών στην έμφαση του προπονητή σε στόχους και την Ευχαρίστηση σε τρεις μετρήσεις, ενώ το Ερωτηματολόγιο του Χώρου (Contextual Level) αξιολόγησε τις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες, τον Προσανατολισμό των Στόχων, την Ευχαρίστηση, την Υποκειμενική Ζωτικότητα και το Άγχος σε δυο μετρήσεις. Για την εξέταση της επίδρασης του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (two-way MANOVA) με το SPSS 18.0 και εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis;

CFA) με το στατιστικό πακέτο AMOS version 18.0. Επίσης χρησιμοποιήθηκε όργανο παρατήρησης των προπονήσεων (MMCOS) με σκοπό την εκπαίδευση των αναπτυξιακών προπονητών και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα Ενδυνάμωσης του Κλίματος Παρακίνησης είχε σημαντική επίδραση στην πειραματική ομάδα και πιο συγκεκριμένα εμφανίστηκε αύξηση στις μεταβλητές της Αυτονομίας, της Αντιλαμβανόμενης Ικανότητας, των Σχέσεων με τους Άλλους, στον Προσανατολισμό στη Δουλειά, στην έμφαση της Προσωπικής Μάθησης, της Κοινωνικής Αποδοχής, της Υποκειμενικής Ζωτικότητας και της Ευχαρίστησης, ενώ παρατηρήθηκε μείωση του Άγχους, της Ενίσχυσης του Εγώ, της Προστασίας του Εγώ και του Προσανατολισμού στο Εγώ. Πιο αναλυτικά, οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και από τη δεύτερη στην τρίτη στις μεταβλητές της Ευχαρίστησης, των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Αυτονομία, Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα, Σχέσεις με τους Άλλους), των Αντιλήψεων των νεαρών αθλητών σχετικά με την Έμφαση που δίνει ο προπονητής στους Στόχους κατά τη διάρκεια της προπόνησης (Προσωπική Βελτίωση, Κοινωνική Αποδοχή), ενώ είχαν χαμηλότερες τιμές στην Ενίσχυση του Εγώ και στην Προστασία του Εγώ όσον αφορά τις τρεις μετρήσεις των Ερωτηματολογίων της Κατάστασης (Situational Level), σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου που δεν εμφάνισαν κάποια σημαντική επίδραση.

Παράλληλα, οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση στις μεταβλητές της Ευχαρίστησης, των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Αυτονομία, Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα, Σχέσεις με τους Άλλους), του Προσανατολισμού στη Δουλειά και της Υποκειμενικής Ζωτικότητας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, ενώ είχαν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στις μεταβλητές του Προσανατολισμού στο Εγώ και στο Άγχος όσον αφορά τις δυο μετρήσεις των Ερωτηματολογίων του Χώρου (Contextual Level) που χορηγήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρούσας έρευνας. Σημαντικές καινοτομίες της εργασίας ήταν ότι η χρήση της αυτοπαρατήρησης στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης είχε θετική επίδραση στο κλίμα παρακίνησης της ομάδας, ακόμα οι μετρήσεις τόσο σε επίπεδο χώρου όσο και σε επίπεδο κατάστασης μετά ακριβώς από τις παρεμβάσεις αλλά και η μέτρηση της αποφυγής της επίτευξης και της κοινωνικής αποδοχής. Συμπερασματικά, στόχος της παρέμβασης ήταν οι αθλητές να βελτιώσουν εκτός από τη φυσική τους ικανότητα και τα ψυχολογικά, πνευματικά και κοινωνικά οφέλη του αθλητισμού. Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται ένα γνωστικό-συμπεριφορικό πρόγραμμα με σκοπό την ενδυνάμωση του κλίματος ομάδας να επεκταθεί σε όλο το παιδικό ποδόσφαιρο και οι ερευνητές να αναπτύξουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν το συγκεκριμένο καινοτόμο παρεμβατικό πρόγραμμα και σε άλλα ομαδικά αθλήματα.

## ABSTRACT

### **Georgios Chr. Ioannou: Empowering Motivational Climate in Children's Football Academy**

**(Under the supervision of Professor Mr. Athanasios Papaioannou)**

The purpose of this study was to examine the attitudes of coaches in the field of children's football in order to promote a more empowered motivational climate in training sessions and competitions of young athletes. This research was very significant, because it analyses a very important factor that determines the quality of children's participation in youth sports and examines if the children will continue to workout actively or abandon them, as some are engaged in sports for satisfaction and in order to escape the loaded school programme of the day, unlike some other children who don't take pleasure and abandon their sports activities.

The research study focused on the motivational climate those developmental coaches create in trainings and on whether the motivational climate affects enjoyment, the fulfillment of the basic psychological needs (autonomy, perceived competence, relatedness), the goal orientation (task or ego), the subjective vitality, the stress reduction and the quality of life of youth soccer players. Therefore, this particular research was aimed at enhancing a more empowered, entertaining and healthy sport environment for each child through the collaboration with developmental coaches of football academies.

The project lasted three months in cooperation with the football academies; Mandoulides and Hephaestus of Thessaloniki. The participants were 137 young athletes (n = 86 experimental group, n = 51 control group) aged between 9 and 15 years old. Young athletes filled out two sets of questionnaires in Context (Contextual Level, before-after whole intervention) and Status (Situational Level, 3 measurements). The Questionnaire of Status (Situational Level) that evaluated the Basic Psychological Needs (Autonomy, Perceived Competence, Relatedness), Young Athlete's Perceptions the emphasis given by to coach during training on targets and Enjoyment in three measurements, while the Questionnaire of Context ( Contextual Level) assessed the Basic Psychological Needs, Goal Orientation (Ego and Task) , Enjoyment, Subjective Vitality and Stress in two measurements.

For the examination of the effect of the programme the Multivariate Analysis of Variance (two-way MANOVA) by SPSS 18.0 was used and the Confirmatory Factor Analysis (CFA) with the statistical package of AMOS version 18.0 was applied. Furthermore, the instrument of observation of trainings (MMCOS) was used in order for the education of developmental coaches and the improvement their behavior.

The results showed that the interventional programme of Empowerment Motivational Climate had a significant effect on the experimental group and in particular significant increase of the variables of Autonomy, Perceived Competence, Relatedness, Task Orientation, Personal Learning (Improvement), Social Acceptance, Subjective Vitality and Enjoyment appeared, while Anxiety Reduction, Ego Strengthening, Ego Protection and Ego Orientation reduced. Specifically, the young athletes in the experimental group had significantly higher values from the first to the second measurement and from the second to the third one in the variables of Enjoyment, Basic Psychological Needs (Autonomy, Perceived Competence, Relatedness), Perceptions of young athletes on the emphasis given by the coach during training (Personal Improvement, Social Acceptance), and had lower values in the Ego Strengthening and Ego Protection relating to three measurements of the Status Questionnaire (Situational Level), in contrast to the control group participants who showed no significant effect.

At the same time, the young athletes in the experimental group had significantly higher values from the first to the second measurement to the variables of Enjoyment, Basic Psychological Needs (Autonomy, Perceived Competence, Relatedness), Goal Orientation (Task and Ego) and Subjective Vitality in comparison with the control group, while they had significantly lower values of the variables in Ego Orientation and Anxiety regarding the two measurements of the Context Questionnaire (Contextual Level) granted at the beginning and at the end of this study. The important innovations of this study was that the use of self-observation in the second part of the intervention had a successfully effect on the motivational climate of the team, the measurements on the situational and the contextual level were carried out immediately after the interventions and it consists of the measurements on performance avoidance and social approval.

In conclusion, the aim of the intervention was to ameliorate the athletes' psychological, spiritual and social benefits of sport. Based on the above, a cognitive-behavioral programme aimed at strengthening the motivational climate is proposed in order for it to extend throughout the field of children's football and for researchers to develop, implement and evaluate this innovatively interventional programme in other team sports as well.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδες

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	8
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	12

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι- ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προσδιορισμός του προβλήματος	14
Σκοπός Έρευνας	16
Σημασία Έρευνας	16
Θεωρητικοί και Λειτουργικοί Ορισμοί	18

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή	21
Θεωρία του Αυτοκαθορισμού	23
Θεωρία Αυτοκαθορισμού-Έρευνες στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό	31
Θεωρία Στόχων Επίτευξης	34
Θεωρία Στόχων Επίτευξης- Έρευνες στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό	37
Ιεραρχικό Μοντέλο Στόχων Προσέγγισης-Αποφυγή	41
Κλίμα Παρακίνησης	42
Κλίμα Παρακίνησης στο πλαίσιο της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού	45
Κλίμα Παρακίνησης στο πλαίσιο της Θεωρίας Επίτευξης Στόχων	48
Μοντέλο Target	50
Προγράμματα Παρέμβασης	55
Αντικειμενικό κλίμα παρακίνησης	60
Αξιολόγηση Παρακίνησης Στόχων και Κλίματος Παρακίνησης σε Διάφορα Επίπεδα Γενίκευσης	64



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

<b>Σκοπός της Έρευνας</b>	<b>70</b>
<b>Οριοθέτηση και Περιορισμοί της Έρευνας</b>	<b>70</b>
<b>Ερευνητικές Υποθέσεις</b>	<b>71</b>
<b>Δείγμα</b>	<b>74</b>
<b>Όργανα Μέτρησης</b>	
<b>A. Ερωτηματολόγια στο Επίπεδο Κατάστασης (Situational Level)</b>	<b>74</b>
<b>B. Ερωτηματολόγια (Πλαισίου Χώρου Ζωής) (Contextual Level)</b>	<b>78</b>
<b>Διαδικασία</b>	<b>83</b>
<b>Στατιστική Ανάλυση</b>	<b>87</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

<b>A. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ (Situational Level)</b>	<b>88</b>
<b>I. Ερωτηματολόγιο Ευχαρίστησης</b>	<b>88</b>
<b>II. Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού των Στόχων Επίτευξης</b>	<b>90</b>
<b>i. Ενίσχυση του Εγώ</b>	<b>90</b>
<b>ii. Προστασία του Εγώ</b>	<b>91</b>
<b>iii. Προσωπική Βελτίωση</b>	<b>93</b>
<b>iv. Κοινωνική Αποδοχή</b>	<b>94</b>
<b>III. Ερωτηματολόγιο Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών</b>	<b>95</b>
<b>i. Αυτονομία</b>	<b>95</b>
<b>ii. Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα</b>	<b>96</b>
<b>iii. Σχέσεις με τους Άλλους</b>	<b>97</b>
<b>B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΩΡΟΥ (Contextual Level)</b>	<b>100</b>
<b>I. Ερωτηματολόγιο Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών</b>	<b>100</b>
<b>i. Αυτονομία</b>	<b>100</b>
<b>ii. Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα</b>	<b>102</b>
<b>iii. Σχέσεις με τους Άλλους</b>	<b>103</b>
<b>II. Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμών</b>	<b>104</b>
<b>i. Προσανατολισμός στη Δουλειά</b>	<b>104</b>
<b>ii. Προσανατολισμός στο Εγώ</b>	<b>105</b>
<b>III. Ερωτηματολόγιο Ευχαρίστησης</b>	<b>106</b>
<b>IV. Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικής Ζωτικότητας</b>	<b>107</b>
<b>V. Ερωτηματολόγιο του Άγχους</b>	<b>108</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ V- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

**Συζήτηση- Συμπεράσματα 111**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI**

**Βιβλιογραφία 116**

**Παραρτήματα 152**

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

### *ΑΓΓΛΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ*

**AGT:** Achievement Goals Theory (Θεωρία Στόχων Επίτευξης)

**SDT:** Self-Determination Theory (Θεωρία του Αυτοκαθορισμού)

**PA:** Physical Activity (Φυσική Δραστηριότητα)

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1.** Τα χαρακτηριστικά των ατόμων των δύο διαφορετικών προσωπικών προσανατολισμών παρατίθενται συνοπτικά στον ( Nicholls, 1989).
- Πίνακας 2.** Χαρακτηριστικά ατόμων με διαφορετική αντίληψη για το κλίμα παρακίνησης (Ames, 1992a, 1992b).
- Πίνακας 3.** Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Αντιλήψεων των νεαρών αθλητών σχετικά με την έμφαση του προπονητή στους στόχους. (Situational Level)
- Πίνακας 4.** Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Επίπεδο Κατάστασης- Situational Level)
- Πίνακας 5.** Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Επίπεδο Χώρου Ζωής- Contextual Level)
- Πίνακας 6.** Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου του Προσανατολισμού Στόχων (Επίπεδο Χώρου Ζωής- Contextual Level)
- Πίνακας 7.** Περιγραφική Στατιστική του Ερωτηματολογίου Κατάστασης (Situational Level)
- Πίνακας 8.** Βασικός Πίνακας του Ερωτηματολογίου Κατάστασης (Situational Level)
- Πίνακας 9.** Συγκρίσεις Μετρήσεων του Ερωτηματολογίου Κατάστασης (Situational Level)

**Πίνακας 10.** Περιγραφική Στατιστική του Ερωτηματολογίου Χώρου Ζωής (Contextual Level)

**Πίνακας 11.** Βασικός Πίνακας του Ερωτηματολογίου Χώρου Ζωής (Contextual Level)

**Πίνακας 12.** Συγκρίσεις Μετρήσεων του Ερωτηματολογίου Χώρου Ζωής (Contextual Level)

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

**Σχήμα 1.** Το συνεχές του αυτοκαθορισμού και οι τύποι παρακίνησης (προσαρμοσμένο από Vallerand & Losier, 1999)

**Σχήμα 2.** Σχήμα Μεθοδολογίας της Έρευνας

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

**Διάγραμμα 1.** Διάγραμμα της Ευχαρίστησης (Ερωτηματολόγιο Κατάστασης)

**Διάγραμμα 2.** Διάγραμμα της Ενίσχυσης του Εγώ (Ερωτηματολόγιο Κατάστασης)

**Διάγραμμα 3.** Διάγραμμα της Προστασίας του Εγώ (Ερωτηματολόγιο Κατάστασης)

**Διάγραμμα 4.** Διάγραμμα της Προσωπικής Βελτίωσης (Ερωτηματολόγιο Κατάστασης)

**Διάγραμμα 5.** Διάγραμμα της Κοινωνικής Αποδοχής (Ερωτηματολόγιο Κατάστασης)

**Διάγραμμα 6.** Διάγραμμα της Αυτονομίας (Ερωτηματολόγιο Κατάστασης)

**Διάγραμμα 7.** Διάγραμμα της Ικανότητας (Ερωτηματολόγιο Κατάστασης)

**Διάγραμμα 8.** Διάγραμμα των Σχέσεων με τους άλλους (Ερωτηματολόγιο Κατάστασης)

**Διάγραμμα 9.** Διάγραμμα της Αυτονομίας (Ερωτηματολόγιο Χώρου Ζωής)

**Διάγραμμα 10.** Διάγραμμα της Ικανότητας (Ερωτηματολόγιο Χώρου Ζωής)

**Διάγραμμα 11.** Διάγραμμα των Σχέσεων με τους άλλους (Ερωτηματολόγιο Χώρου Ζωής)

**Διάγραμμα 12.** Διάγραμμα Προσανατολισμού στη Δουλειά (Ερωτηματολόγιο Χώρου Ζωής)

**Διάγραμμα 13.** Διάγραμμα του Προσανατολισμού στο Εγώ (Ερωτηματολόγιο Χώρου Ζωής)

**Διάγραμμα 14.** Διάγραμμα της Ευχαρίστησης (Ερωτηματολόγιο Χώρου Ζωής)

**Διάγραμμα 15.** Διάγραμμα της Υποκειμενικής Ζωτικότητας (Ερωτηματολόγιο Χώρου Ζωής)

**Διάγραμμα 16.** Διάγραμμα του Άγχους (Ερωτηματολόγιο Χώρου Ζωής)

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Προσδιορισμός του Προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα παιδιά, σε όλο και μικρότερες ηλικίες, παίρνουν μέρος σε αθλητικές δραστηριότητες, είτε είναι σε επίπεδο απλής σωματικής άσκησης είτε σε αθλητισμού ή πρωταθλητισμού. Η ενασχόληση των νεαρών αθλητών με τον αθλητισμό, ακόμα και από την προσχολική ηλικία, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για ανάπτυξη του ατόμου σε όλους τους τομείς της ζωής του. Τα οφέλη της συστηματικής φυσικής δραστηριότητας είναι σωματικά, πνευματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που αθλούνται είναι πιο υγιή, πιο πειθαρχημένα, με αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, με αυτό-έλεγχο και καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Μέσα από την ενασχόληση με τον αθλητισμό, οι νεαροί αθλητές γνωρίζουν τον εαυτό τους, αναπτύσσουν τη συνεργασία τους, και βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους κατάσταση.

Η συστηματική φυσική δραστηριότητα βοηθάει το παιδί να μειώσει τα αισθήματα άγχους και κατάθλιψης, να ελέγξει το σωματικό βάρος του, να αναπτύξει και να συντηρήσει υγιή τα οστά, μύες και αρθρώσεις του. Επίσης, αυξάνει τη μυϊκή δύναμη, την αντοχή, την ευκινησία, την ισορροπία και τη στάση του σώματος, το μεταβολισμό του σώματος, την αντιμετώπιση δυσκολιών στον ύπνο και στην όρεξη, δυναμώνει το καρδιαγγειακό και ανοσοποιητικό σύστημα. Με την ενασχόληση στη φυσική δραστηριότητα ο νεαρός αθλητής προλαμβάνει διατροφικές διαταραχές, προάγει την ψυχοσωματική και κοινωνική ευεξία, δηλαδή τα θετικά συναισθήματα, διάθεση και ικανοποίηση από τη ζωή και καλυτερεύει την ποιότητα της ζωής του. Σημαντικό είναι ότι εντάσσει τα παιδιά σε υγιείς συνθήκες που θα ακολουθήσουν και στην ενήλικη ζωή και θα τα βοηθήσει στη διατήρηση της σωματικής και ψυχικής υγείας και στην πρόληψη ορισμένων χρόνιων ασθενειών, όπως ο σακχαρώδης διαβήτης, τα καρδιαγγειακά νοσήματα, οι δυσλιπιδαιμίες, η οστεοπόρωση και η υπέρταση. Μειώνει το χρόνο που καταναλώνουν τα παιδιά σε καθιστικές δραστηριότητες, όπως η τηλεόραση, υπολογιστής, video games και προάγει την κοινωνικότητα, ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Τέλος, αυξάνει την αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και εικόνα του σώματός τους. Η φυσική δραστηριότητα συμβάλλει σημαντικά στο να έχει κανείς μία

υγιεινή, ευχάριστη και μακροχρόνια ζωή και γι' αυτό πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς μας.

Σε κάθε άθλημα είτε ομαδικό είτε ατομικό, ο νεαρός αθλητής έρχεται αντιμέτωπος με τον ανταγωνισμό που προκαλεί άγχος. Έρευνες που έχουν γίνει στον παιδικό αθλητισμό αναλύουν, πως ο φόβος της αποτυχίας και η ανησυχία που νιώθει το άτομο μήπως δεν αποδώσει καλά σε κάποια προπόνηση ή αγώνα, πιθανότατα αποτελούν τις σημαντικότερες αιτίες για στρες και νευρική κατάσταση. Υπολογίζεται ότι το 62% των παιδιών ανησυχεί μήπως δεν παίξει καλά ή κάνει κάποιο λάθος, ενώ το 23% δήλωσε πως το άγχος μπορεί να σταθεί αιτία να εγκαταλείψει τον αθλητισμό. Το άγχος που νιώθει το παιδί πριν τον αγώνα, αυξάνεται ακόμα περισσότερο όταν υπάρχει πίεση και υψηλές προσδοκίες από τους γονείς και τους προπονητές. Ο ρόλος των προπονητών και των γονέων είναι διδακτικός και υποστηρικτικός προωθώντας στο παιδί την αξία της άμιλλας, τη σημασία της προσπάθειας και όχι του αποτελέσματος και να μην το κατακρίνουν για μια πιθανή ήττα ή αποτυχία. Η συνεχής ενθάρρυνση, υποστήριξη και επιβράβευση ανεξαρτήτως αποτελέσματος βοηθούν το παιδί να μη νιώσει με ένταση το δυσάρεστο συναίσθημα του ανταγωνιστικού άγχους.

Ακόμα και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί πρωταρχικό κομμάτι της ελληνικής παιδείας. Τα περισσότερα παιδιά αντιλαμβάνονται την ώρα της Φυσικής Αγωγής ως ώρα ξεκούρασης από το βαρύ πρόγραμμα των μαθημάτων του σχολείου και διασκέδασης. Αυτό που όμως παρατηρείται στα σχολεία είναι ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο αυξάνεται το ποσοστό των παιδιών που εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους στην ιδέα ότι θα πρέπει να συμμετάσχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το ίδιο παρατηρείται και για τις εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες, καθώς όσο τα παιδιά είναι μικρά επιθυμούν να συμμετέχουν σε κάποιο άθλημα, ενώ μεγαλώνοντας, επειδή αυξάνονται οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους, κάποια παιδιά εγκαταλείπουν τον αθλητισμό.

Συμπερασματικά, υπάρχουν πολλοί τρόποι που οι γονείς και ο προπονητές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειρίζονται τα έντονα συναισθήματά τους, τα σωματικά συμπτώματά τους και τις αρνητικές σκέψεις τους, να αντιμετωπίζουν με υγιή τρόπο την ήττα και τη νίκη, να βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοσυγκέντρωση τους, να έχουν ως στόχο την προσωπική τους βελτίωση και όχι τη σύγκριση με τους άλλους και να τα αποτρέψουν να εγκαταλείψουν τον αθλητισμό.

## Σκοπός Έρευνας

Η παρούσα διπλωματική διατριβή αποτελεί μέρος της εφαρμογής και της αξιολόγησης ενός παρεμβατικού προγράμματος εκπαίδευσης Ελλήνων προπονητών ποδοσφαίρου στηριγμένο στις θεωρίες του Αυτοκαθορισμού (SDT; Deci & Ryan, 1985, 2000) και των Στόχων Επίτευξης (AGT; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989). Οι συγκεκριμένοι προπονητές προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις αρχές παρακίνησης στους νεαρούς αθλητές ποδοσφαίρου 9-15 ετών, με στόχο την βελτίωση της ευχαρίστησης τους, των τριών βασικών στοιχείων της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (αυτονομία, ικανότητα, σχέσεις με τους άλλους), την προώθηση της προσωπικής βελτίωσης, τη μείωση του άγχους και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και την υιοθέτηση πιο υγιεινών συνηθειών.

Η κατανόηση των παραπάνω θεωριών από τους προπονητές των ακαδημιών ποδοσφαίρου, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή παρέμβαση του προγράμματος της συγκεκριμένης έρευνας. Οι προπονητές βιντεοσκοπήθηκαν πριν και μετά από την πρώτη παρέμβαση και μετά από τη δεύτερη παρέμβαση με σκοπό να αξιολογηθούν για την προσπάθειά τους και να εφαρμόσουν τις παραπάνω γνωστικές διεργασίες. Ο απώτερος στόχος αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο νεαρός αθλητής να καρπωθεί τα πλεονεκτήματα του Ενδυναμωμένου Κλίματος Παρακίνησης. Για την αντικειμενικότερη και εγκυρότερη βαρύτητα των παρεμβάσεων διεξήχθη η βιντεοσκόπηση και η ηχογράφηση τους αντίστοιχα.

Τέλος, η παρούσα εργασία στηρίχθηκε με βάση τη μεγάλη σε έκταση βιβλιογραφία, όπου εξηγεί ότι ένα κλίμα παρακίνησης που εστιάζει στην αυτονομία, στις σχέσεις με τους άλλους, στην ικανότητα, στην προσωπική βελτίωση και μάθηση, πιθανώς να επηρεάζει τον προσανατολισμό στη δουλειά, την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και την εσωτερική παρακίνηση και αυτά με τη σειρά τους να επηρεάζουν θετικά τη ψυχολογική διάθεση των αθλητών, την ικανοποίηση, την ποιότητα ζωής τους και τη μακροχρόνια συμμετοχή τους στον αθλητισμό.

## Σημασία Έρευνας

Η σημασία της συγκεκριμένης εργασίας βασίζεται στη δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων σε παιδιά και εφήβους για την αύξηση της φυσικής τους δραστηριότητας, που



βοηθάει στην υιοθέτηση υγιεινών συμπεριφορών και στην προώθηση της υγείας παγκοσμίως (WHO, 2008). Το ποδόσφαιρο είναι σήμερα το πιο δημοφιλές άθλημα στον κόσμο. Στις αρχές του 21ου αιώνα ασχολούνται με αυτό περισσότεροι από 250 εκατομμύρια αθλητές σε περισσότερα από 200 κράτη (Encyclopædia Britannica, «Overview of Soccer», 2012).

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει την εξέλιξη και τα κύρια χαρακτηριστικά ενός προγράμματος Ενδυναμωτικής Προπόνησης, η οποία αντλεί στοιχεία από τη Θεωρία Επίτευξης Στόχων, τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού και του Κλίματος Παρακίνησης. Αυτό το πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη του ότι υπάρχουν κύριες διαστάσεις του κοινωνικό-ψυχολογικού περιβάλλοντος που δημιουργείται από σημαντικούς παράγοντες (όπως προπονητές) και κεντρικές διαδικασίες παρακίνησης κατάλληλες για τη διατήρηση της βέλτιστης ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, ο προπονητής μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την απόδοση των αθλητών κατά τη διάρκεια των προπονήσεων και των αγώνων αλλά και τη συνολική συναισθηματική τους κατάσταση και υγεία. Παράλληλα, ο αναπτυξιακός προπονητής καθορίζει όχι μόνο την απόκτηση αθλητικών δεξιοτήτων αλλά και την ανάπτυξη ψυχολογικών ικανοτήτων (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση) παίζοντας σημαντικό ρόλο στο εάν ο αθλητής θα έχει θετικές ή αρνητικές εμπειρίες από τις οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να αποκτήσει την ποιοτική παρακίνηση, ώστε να εστιάσει στην προσωπική του βελτίωση, στη βελτίωση της υγείας και της ευζωίας του.

Πρωταρχικός όρος για να υπάρχουν αποτελεσματικές προπονητικές συμπεριφορές είναι αρχικά η γνώση και η κατανόηση των αναπτυξιακών προπονητών για ποιες συμπεριφορές θα εφαρμόζουν, πόσο ευπρόσδεκτες είναι από τους νεαρούς αθλητές και πόσο θα επηρεάσουν την απόδοση και την ψυχολογική κατάσταση των νεαρών αθλητών. Με βάση τα προαναφερθέντα, διακρίνεται ότι ο προπονητής και το κλίμα παρακίνησης που ο ίδιος παράγει μέσα στην ομάδα παίζουν πολύτιμο ρόλο στη θετική βελτίωση των νεαρών αθλητών, στην ποιότητα ζωής τους και στο να μην εγκαταλείψουν τον αθλητισμό.

Συμπερασματικά είναι απαραίτητο να κατασκευαστούν κατά το δέον προγράμματα εκπαίδευσης των προπονητών με σκοπό την προώθηση ενός ενδυναμωτικού κλίματος παρακίνησης που θα στηρίζεται στην προσωπική βελτίωση και μάθηση, στην αυτονομία, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα και στη δημιουργία καλών σχέσεων με τους συμπαίκτες

τους. Η εργασία αυτή βασίστηκε στις αρχές του ενδυναμωτικού προγράμματος για να προωθήσει τη συμμετοχή των παιδιών στη φυσική δραστηριότητα με στόχο να υπάρξουν υγιείς αθλητικές εμπειρίες για υγιέστερα παιδιά.

### **Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί**

**Αντιλαμβανόμενη ικανότητα:** Αναφέρεται στην αίσθηση που έχει κάποιος ότι είναι ικανός να εκτελέσει αποτελεσματικά μια δραστηριότητα και να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, να ξεπεράσει τις πιθανές προκλήσεις της ζωής του και γενικότερα να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Deci & Ryan, 2000). Η ανάγκη για ικανότητα αναφέρεται σε μια τάση για αποτελεσματική αλληλεπίδραση σε ένα περιβάλλον, δοκιμάζοντας ευκαιρίες στην άσκηση και εκφράζοντας τις ικανότητες τους (Ryan & La Guardia, 2000).

**Αυτονομία:** Η ανάγκη για αυτονομία εκφράζει την επιθυμία των ατόμων να είναι η αιτία και η προέλευση της δικής τους συμπεριφοράς η οποία γίνεται γνωστή όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται την συμπεριφορά τους σαν δική τους (Ryan & La Guardia, 2000).

**Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες:** Οι τρεις αυτές βασικές ψυχολογικές ανάγκες είναι η αίσθηση της αυτονομίας, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και των σχέσεων με τους άλλους, οι οποίες πρέπει να ικανοποιούνται για να μπορέσει το άτομο να βελτιώσει την προσωπική του ανάπτυξη, την ποιότητα της ζωής του και να έχει το μέγιστο βαθμό λειτουργίας και απόδοσης σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο της ζωής του (Deci & Ryan, 2000; 2012).

**Έλλειψη Παρακίνησης (amotivation):** Όταν κάποιος δεν έχει τη θέληση, τη βούληση να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα και δεν αναγνωρίζει το λόγο για τον οποίο πρέπει να το κάνει, τότε λέμε ότι είναι ένα άτομο με «έλλειψη παρακίνησης» ή αλλιώς «μη παρακινημένο» (Ryan & Deci, 2000).

**Εξωτερική Παρακίνηση (extrinsic motivation):** Η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα είναι το μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, όπως υλικές ή άλλες αμοιβές, αποφυγή τιμωρίας και καθορίζεται από εξωτερικές πηγές (Deci & Ryan, 1985).

**Εσωτερική Παρακίνηση (intrinsic motivation):** Όταν κάποιος/α συμμετέχει σε μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση και για την ικανοποίηση του/ της και όχι για κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα (Παπαϊωάννου κ.α., 2003).

**Κλίμα παρακίνησης (motivational climate):** Ο όρος αφορά στο ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται από το περιβάλλον (εκπαιδευτικοί, γονείς, προπονητές κ.λ.π.) και επηρεάζει την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, όπως επίσης και τους προσωπικούς προσανατολισμούς των ανθρώπων. Διακρίνεται στο κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο “εγώ” με στόχο την επίδοση και στο κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη “δουλειά” με στόχο τη μάθηση και την προσωπική βελτίωση των μαθητών.

**Κλίμα Παρακίνησης στη Δουλειά ή τη Μάθηση (Mastery Climate):** Το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής ή τον προπονητή και δίνει έμφαση στην προσπάθεια και την προσωπική βελτίωση (Papaioannou, 1998; Roberts, 2012). Στην παρούσα διατριβή, χρησιμοποιείται επίσης ο όρος **Ενδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας** (Empowering Coaching Climate) για να ορίσει το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή και δίνει έμφαση στην προσπάθεια, την προσωπική βελτίωση και την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, ικανότητα και σχέσεις με τους άλλους) (Duda, 2013).

**Κλίμα Παρακίνησης στο Εγώ (Performance Climate):** Το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής ή τον προπονητή και δίνει έμφαση στην κοινωνική σύγκριση και στο ξεπέραςμα των άλλων (Papaioannou, 1998; Roberts, 2012). Στην παρούσα διατριβή, χρησιμοποιείται επίσης ο όρος **Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας** (Disempowering Coaching Climate) για να ορίσει το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή και δίνει έμφαση στην κοινωνική σύγκριση, το ξεπέραςμα των άλλων και τον απόλυτο έλεγχο της συμπεριφοράς των αθλητών/τριών από τον προπονητή. Επίσης το Κλίμα Παρακίνησης στο Εγώ δηλώνει τη μη ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών (Duda, 2013).

**Προσανατολισμοί στόχου (goal orientations):** Αναφέρονται στην υιοθέτηση ενός στόχου που κατευθύνει, καθοδηγεί και παρακινεί τη συμπεριφορά των ατόμων. Αναφέρεται στους προσωπικούς προσανατολισμούς του ατόμου, για τον τρόπο που τα άτομα κρίνουν την

ικανότητά τους. Όταν τα άτομα κρίνουν την ικανότητά τους σε σχέση με τους άλλους, ονομάζεται προσανατολισμός στο «εγώ». Όταν τα άτομα κρίνουν την ικανότητά τους με βάση την προσωπική τους βελτίωση, ονομάζεται προσανατολισμός στο «έργο» (Nicholls, 1984; 1989).

**Προσανατολισμός στη Δουλειά:** Όταν ένα άτομο έχει μια προσωπικότητα έντονα προσανατολισμένη στη δουλειά, τότε αξιολογεί την ικανότητα, την απόδοση, την επιτυχία ή την αποτυχία με βάση προσωπικά κριτήρια που θέτει το ίδιο το άτομο, έχοντας δηλαδή τον εαυτό του ως σημείο αναφοράς, και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην μάθηση, την προσωπική βελτίωση και την πρόοδο (Nicholls, 1984; 1989).

**Προσανατολισμός στο Εγώ:** Όταν ένα άτομο εμφανίζει μια προσωπικότητα έντονα προσανατολισμένη στο εγώ, τότε αξιολογεί την ικανότητα, την απόδοση, την επιτυχία ή την αποτυχία με βάση τους άλλους, συγκρίνει δηλαδή τον εαυτό του με τους άλλους και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ξεπέρασμα αυτών (Nicholls, 1984; 1989).

**Σχέσεις με τους άλλους:** Αναφέρεται στην αίσθηση που έχει κάποιος ότι τον σέβονται, τον νοιάζονται, ότι ενδιαφέρονται για αυτόν και ότι τον καταλαβαίνουν οι σημαντικοί άλλοι άνθρωποι γύρω του (Deci & Ryan, 2000). Η ανάγκη για σχέσεις αναφέρεται στο να νιώθει το άτομο συνδεδεμένο με σημαντικούς ανθρώπους, που νοιάζονται μεταξύ τους, ή ότι ο ένας ανήκει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

#### Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιάσει την επιστημονική βιβλιογραφία που έχει σχέση με το θέμα της έρευνας, καθώς οι παράγοντες που εμπλέκονται είναι αλληλοεξαρτώμενοι και σύνθετοι μεταξύ τους. Αρχικά, η επιστημονική βιβλιογραφία είναι εκτεταμένη και για μεγαλύτερη ευκολία θα πρέπει να χωριστεί σε μικρότερες θεματικές ενότητες με σκοπό την κατανόηση τους, πριν συνεχίσουμε στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας που περιλαμβάνει τη μεθοδολογία και την ανάλυση των δεδομένων.

Το γενικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα στηριχτούμε για την πραγματοποίηση της έρευνας μας είναι η θεωρία των κινήτρων. Η έννοια των κινήτρων είναι ιδιαίτερα σημαντική στον αθλητισμό και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη βιβλιογραφία κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει ένα άτομο σε δράση. Τα κίνητρα είναι δυνατό να ωθούν το άτομο ενεργοποιώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Επομένως, τα κίνητρα είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και οι εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές, οι τιμωρίες, τα θέλητρα ή φόβητρα και οι απωθητικοί ερεθισμοί (Κωσταρίδου- Ευκλείδη Α., 1999).

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα όμως από τη συμμετοχή στις αθλητικές δραστηριότητες στη σύγχρονη εποχή μας, είναι η έμφαση που δίνεται στο συναγωνισμό για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να είναι είτε εσωτερικοί (ικανοποίηση, ευχαρίστηση, προσωπική φιλοδοξία) είτε εξωτερικοί (διακρίσεις, επιβράβευση ή αποφυγή τιμωρίας). Στην Αθλητική Ψυχολογία έχουν γίνει πολλές προσπάθειες και έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα και θεωρητικές απόψεις με αφετηρία τη δεκαετία του 1930 και συνεχίζονται μέχρι και σήμερα. Κάποιες από αυτές έχουν μόνο ιστορική σημασία, ενώ άλλες εξακολουθούν να υφίστανται για να μπορέσουν να ερμηνεύσουν την αθλητική συμμετοχή και απόδοση.

Μέσα από τις προσπάθειες των ερευνητών να εξηγήσουν και να αναλύσουν τους λόγους συμμετοχής του ανθρώπου σε χώρους επίτευξης, όπως είναι ο αθλητισμός, είχε ως

αποτέλεσμα να ορίσουν την παρακίνηση ως έκφραση των εσωτερικών αναγκών και ορμών του ατόμου. Τα τελευταία χρόνια, οι πιο σύγχρονες θεωρίες βασίζονται στη γνωστική προσέγγιση και ερμηνεύουν την παρακίνηση με βάση τις γνωστικές διεργασίες, όπως οι σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τους στόχους. Ειδικότερα, η παρακίνηση καθορίζεται από τις πεποιθήσεις αλλά και τις προσωπικές προσδοκίες του κάθε ατόμου για τα μελλοντικά γεγονότα. Συγκεκριμένα, η παρακίνηση είναι οι διεργασίες- διαδικασίες που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου για την απόκτηση του στόχου (Robbins & Judge, 2011). Η ένταση αναφέρεται στο επίπεδο προσπάθειας, δηλαδή στο πόσο σκληρά το άτομο εργάζεται στις δραστηριότητες. Η κατεύθυνση αναφέρεται προς ποια κατεύθυνση διοχετεύεται η προσπάθεια (π.χ. δραστηριότητες που οι μαθητές επιλέγουν), ενώ η επιμονή επικεντρώνεται στο χρονικό διάστημα επιμονής της προσπάθειας του ατόμου.

Στην έρευνα αυτή, οι προπονητές των ακαδημιών ποδοσφαίρου επιδεικνύουν ποικιλία συμπεριφορών στην προσπάθεια τους να επηρεάσουν την παρακίνηση, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την απόδοση των αθλητών. Αρχικά, οι δυο κοινωνικό-γνωστικές θεωρίες κινήτρων που είναι κατάλληλες για τη μελέτη του πλαισίου της προπόνησης είναι οι θεωρίες του Αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory; Deci & Ryan, 1985; 2000) και των Στόχων Επίτευξης (Achievement Goals Theory; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989), που προσπαθούν να εξετάσουν το γιατί κάποιος/α συμμετέχει ή συνεχίζει να συμμετέχει σε μια φυσική δραστηριότητα ή σε κάποιο άθλημα. Περιληπτικά, η θεωρία του Αυτοκαθορισμού (SDT) επισημαίνει τρεις βασικές ανάγκες του ανθρώπου, την αυτονομία, την ικανότητα και τις σχέσεις με τους άλλους (Deci και Ryan (2000). Όταν σε μια ομάδα ο προπονητής προάγει την ανάπτυξη των τριών παραπάνω στοιχείων, τότε θα αυξηθεί η εσωτερική παρακίνηση των αθλητών, με συνέπεια τόσο η λειτουργία όσο και η απόδοση της ομάδας να βελτιωθεί, οι παίκτες να ευχαριστιούνται περισσότερο στην προπόνηση και να αυξήσουν τα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας τους, με αποτέλεσμα να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους και να συνεχίσουν τη φυσική δραστηριότητα. (Standage, Sebire, & Loney, 2008; Lonsdale; Smith, Ntoumanis, & Duda, 2010).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία των Στόχων Επίτευξης (Achievement Goal Theory; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989), εξηγεί το πώς και το γιατί τα άτομα παρακινούνται, ενώ ασχολούνται με μία δραστηριότητα σχετική με τα επιτεύγματα. Πιο συγκεκριμένα, οι

νεαροί αθλητές/-τριες, εκτιμούν και κρίνουν την ικανότητά και την επιτυχία τους με δύο βασικούς προσανατολισμούς, τον προσανατολισμό στη δουλειά και τον προσανατολισμό στο εγώ. Όταν ένας νεαρός αθλητής ποδοσφαίρου ή ένας μαθητής στοχεύει στην προσωπική του βελτίωση, προσπάθεια και πρόοδο, τότε είναι προσανατολισμένος στη δουλειά, αντίθετα όταν ο αθλητής έχει ως στόχο να ξεπερνάει τους άλλους και όταν το καταφέρνει το ερμηνεύει ως επιτυχία, τότε είναι προσανατολισμένος στο εγώ (Duda & Nicholls, 1992; Ntoumanis, 2001a; Papaioannou & McDonald, 1993). Εντός αυτής της θεωρίας το κλίμα παρακίνησης, που γίνεται αντιληπτό στον αθλητισμό και δημιουργείται από έναν σημαντικό παράγοντα (π.χ. τον προπονητή), επηρεάζει τις κρίσεις της ικανότητας των αθλητών και στον ορισμό της υποκειμενικής επιτυχίας (Ames, 1992, Duda & Balaguer, 2007)

Την αρχή την έκανε η Ames (1992b) από το τομέα της εκπαίδευσης και αργότερα ακολούθησαν πολλές μελέτες τόσο στο χώρο της φυσικής αγωγής όσο και του αθλητισμού, που διατύπωσαν ότι οι κοινωνικό- περιβαλλοντικοί (ο προπονητής, καθηγητής, γονείς κ.α.), μπορούν να συνθέσουν μια ατμόσφαιρα, που ονομάζεται κλίμα παρακίνησης το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των νεαρών αθλητών, ώστε να υιοθετήσουν ένα χαρακτήρα προσανατολισμένο στη δουλειά ή στο εγώ σε οποιοδήποτε τομέα της ζωής τους (Papaioannou, 1998; Ommundsen & Lemyre, 2007; Smith et al., 2010). Με βάση το μεγάλο ερευνητικό υλικό που υπάρχει από μελέτες, που θα αναλυθεί στα επόμενα κεφάλαια λεπτομερώς και που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά συνδέεται με αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης, εσωτερικής παρακίνησης, αυτοεκτίμησης, συνέχισης της συμμετοχής με τη συγκεκριμένη φυσική δραστηριότητα, ηθικής συμπεριφοράς και χαμηλά επίπεδα άγχους σε σύγκριση τον προσανατολισμό στο εγώ. Με βάση τις παραπάνω θεωρίες θα ακολουθήσει λεπτομερής ανασκόπηση τόσο στο κομμάτι της θεωρίας όσο και στις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί σε συγκεκριμένα πλαίσια.

## **Θεωρία του Αυτοκαθορισμού**

Με τα χρόνια αναδύθηκαν διάφορες θεωρίες, με σκοπό να εξηγήσουν την έννοια και τη διεργασία της παρακίνησης. Καταρχάς, η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (Deci & Ryan,

1985) αναπτύχθηκε και μετονομάστηκε σε θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Deci 1992; Deci & Ryan, 1991, 1995; Ryan & Deci, 2000).

Αρχικά, η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory; CET; Deci & Ryan, 1980; 1985) περιγράφει τις σύνθετες σχέσεις μεταξύ των εξωτερικών γεγονότων και των εσωτερικών κινήτρων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι επιδράσεις των παραγόντων (όπως είναι οι αμοιβές, οι τιμωρίες, οι απειλές, η πίεση σε ανταγωνιστικές συνθήκες, τα χρονικά όρια, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, η επικοινωνία, η δυνατότητα επιλογής) μπορούν να επηρεάσουν την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση, το ενδιαφέρον και τη μακροχρόνια συμμετοχή σε μια δραστηριότητα. (Standage & Ryan, 2012). Επίσης, οι επιδράσεις των εξωτερικών επιβραβεύσεων στα εσωτερικά κίνητρα, εξαρτώνται από τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τις αντιλήψεις του ατόμου για την ικανότητά του και τον αυτοπροσδιορισμό. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, καταστάσεις ή γεγονότα που προωθούν τις αντιλήψεις της ικανότητας του ατόμου οδηγούν στο να αυξήσουν την εσωτερική του παρακίνηση, ενώ αντίθετα γεγονότα που εμποδίζουν τις αντιλήψεις αυτές μειώνουν την εσωτερική παρακίνηση ακόμα στην έλλειψη της παρακίνησης. Τέλος, η θεωρία επισημαίνει ότι, κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, η εσωτερική παρακίνηση αυξάνεται, όταν τα άτομα αισθάνονται ικανά και αυτοκαθοριζόμενα (Deci & Ryan, 1985).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004) παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των κινήτρων καθώς τα προσεγγίζει ως πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, διακρίνοντας ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά και έλλειψη κινήτρων. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στο νεανικό αθλητισμό και στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής και έχει ως βασική αρχή, ότι υπάρχουν τρεις έμφυτες και βασικές ψυχολογικές ανάγκες που οδηγούν στην παρακίνηση: αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, σχέση με τους άλλους (Deci & Ryan, 1991, 1994, 2000, 2012; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2009; Standage & Ryan, 2012). Αν αυτές οι τρεις ανάγκες καλύπτονται, τότε οι αθλητές ή μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την προσωπική τους ανάπτυξη, την ποιότητα της ζωής τους και να έχουν την καλύτερη απόδοση σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον της ζωής τους. Αθροιστικά, αυτές οι τρεις δίνουν τα απαραίτητα εφόδια για τη μάθηση, τη θετική λειτουργία της τάξης και την καλή ψυχολογική υγεία (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Η



συγκεκριμένη θεωρία δίνει έμφαση στην ποιότητα της παρακίνησης και στις καταστάσεις που προωθούν την προσωπική ανάπτυξη και την καλύτερη δυνατή εμπλοκή ενός ατόμου σε μια δραστηριότητα (Standage & Ryan, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε κατάσταση (μάθημα φυσικής αγωγής, προπόνηση), η εσωτερική παρακίνηση των αθλητών συνδέεται με το βαθμό που τα άτομα αισθάνονται ότι είναι ικανά και αποτελεσματικά, με το βαθμό που η συμπεριφορά τους είναι αυτοπροσδιοριζόμενη και μπορούν να πάρουν αποφάσεις και με το βαθμό που νιώθουν ότι είναι κοινωνικά συνδεδεμένα με τους άλλους.

Στην αρχή, η αυτονομία αναφέρεται στο βαθμό ελευθερίας και υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά που νοιώθουν τα άτομα και κατ'επέκταση αντιπροσωπεύει την ανάγκη για την εσωτερική υποστήριξη των πράξεών τους (Ryan, 1995), να λαμβάνει αποφάσεις, να επιλέγει προσωπικά τη φυσική δραστηριότητα που θα συμμετάσχει. Όσο η αυτονομία είναι σε υψηλό επίπεδο, τόσο πιο εύκολα ένα άτομο προσπερνάει τα εμπόδια που έρχονται μπροστά του, θα αποδώσει καλύτερα και θα έχει πιο θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή του σε αυτή τη δραστηριότητα (Ryan et al., 2009). Στη συνέχεια, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα σχετίζεται με το βαθμό που τα άτομα νοιώθουν αποτελεσματικά στη διάδραση με τον περίγυρό τους και βιώνουν ευκαιρίες έκφρασης της ικανότητάς τους (Ryan & Deci, 2000; 2002). Τέλος, η ανάγκη για σχέσεις με τους άλλους ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα νοιώθουν με ασφάλεια ότι ανήκουν κάπου και συνδέονται με τους άλλους σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Baumeister & Leary, 1995; Ryan, 1995; Ryan et. al., 2009; Standage & Ryan, 2012). Η πλήρωση αυτών των ψυχολογικών αναγκών εικάζεται ότι βελτιώνει άμεσα την ψυχική και σωματική υγεία σε διάφορα πεδία της ζωής (Reeve & Jang, 2006; Ryan, Patrick, Deci, & Williams, 2008). Συμπερασματικά, οι άνθρωποι δε διαφέρουν μόνο στην ποσότητα της παρακίνησης αλλά και στο είδος της παρακίνησης, δηλαδή στην ποιότητα της παρακίνησης. Η ποσότητα της παρακίνησης αναφέρεται στο πόσο πολύ ή λίγο είναι κάποιος παρακινημένος να κάνει κάτι, ενώ η ποιότητα της παρακίνησης αναφέρεται στο γιατί κάποιος κάνει κάτι ή συμμετέχει σε μια δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000).

Μια άλλη αρχή της θεωρίας είναι, ότι υπάρχουν αρκετές διαφορετικές συστοιχίες κινήτρων, που αναπαριστούν τους λόγους για τους οποίους τα άτομα ασχολούνται με μια δραστηριότητα. Αυτοί οι λόγοι εμπίπτουν σε ένα συνεχές φάσμα με βάση το βαθμό της αυτονομίας ή του αυτοπροσδιορισμού, από τον πλήρως αυτοπροσδιοριζόμενο έως τον πλήρως εξωτερικά προσδιοριζόμενο. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού διακρίνει ανάμεσα στην

εσωτερική παρακίνηση και την έλλειψη της παρακίνησης τέσσερα είδη εξωτερικά παρακινούμενων συμπεριφορών. Υπάρχουν διάφορα στάδια που ξεκινούν, από την εσωτερική παρακίνηση που περιγράφει ένα περιβάλλον με υψηλό αυτοκαθορισμό, προς την έλλειψη της παρακίνησης που διακρίνεται για την έλλειψη του αυτοκαθορισμού. Συμπερασματικά, τα άτομα παρακινούνται είτε εσωτερικά ή εξωτερικά είτε βρίσκονται στο επίπεδο της μη παρακίνησης. Για παράδειγμα, ένα νεαρός αθλητής παίζει ποδόσφαιρο, γιατί τον ευχαριστεί αυτή η δραστηριότητα, τότε είναι εσωτερικά παρακινούμενο άτομο. Αντίθετα, όταν ένα άτομο ασχολείται με μια φυσική δραστηριότητα για την αμοιβή ή τον έπαινο, τότε είναι εξωτερικά παρακινούμενο άτομο. Τα άτομα που περιγράφονται από έλλειψη παρακίνησης, δεν παρακινούνται ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά, διότι πιστεύουν ότι δεν είναι αποτελεσματικά να ασκήσουν έλεγχο στις καταστάσεις με αποτέλεσμα να μην προσπαθούν. Όμως σύμφωνα με της αρχές της θεωρίας η εσωτερική παρακίνηση μπορεί να υπάρξει μόνο σε ένα περιβάλλον που διακρίνεται για την αυτονομία, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και τις σχέσεις με τους άλλους των συμμετεχόντων, που θα αποτελέσει τη βάση για τη βελτίωση της αληθινής αυτοεκτίμησης.

Τα στάδια παρακίνησης που εμπεριέχει η θεωρία, αρχίζοντας από τον λιγότερο προς τον περισσότερο αυτοκαθοριζόμενο επίπεδο, είναι η απουσία παρακίνησης (amotivation), η εξωτερική ρύθμιση (external regulation), η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (introjected regulation), η αναγνωρίσιμη ρύθμιση (identified regulation), η ολοκληρωμένη ρύθμιση (integrated regulation), και η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) (Vallerand, 1997; Vallerand & Losier, 1999).

Το συνεχές φάσμα του αυτοκαθορισμού και οι τύποι παρακίνησης (προσαρμοσμένο από Vallerand & Losier, 1999) παρουσιάζονται στο **Σχήμα 1**.

**Σχήμα 1. Εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση στο αθλητισμό**



Αρχικά, εκτός από το συνεχές φάσμα βρίσκεται η απουσία κινήτρων, κατά την οποία τα άτομα στερούνται κινήτρων, ενδογενούς ή εξωγενούς φύσης, για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα. Το στάδιο αυτό είναι το λιγότερο αυτοπροσδιοριστικό, επειδή δεν υπάρχουν καθόλου κίνητρα και ειδικότερα η απουσία κινήτρων αναφέρεται σε συμπεριφορές οι οποίες δε βασίζονται ούτε σε εσωτερικά ούτε σε εξωτερικά κίνητρα. Σε κάποιες περιπτώσεις τα άτομα μπορεί να μην καταλαβαίνουν τους λόγους των πράξεών τους και να μην έχουν καν την αίσθηση ότι οι πράξεις τους καθορίζονται από τους ίδιους. Στην περίπτωση αυτή έχουμε έλλειψη παρακίνησης, δηλαδή το άτομο έχει την αίσθηση ότι δεν ελέγχει τη συμπεριφορά του και συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση. Για παράδειγμα, κάποιο άτομο παίζει ποδόσφαιρο χωρίς να ξέρει, γιατί το κάνει και χωρίς να νιώθει κάποιο όφελος από αυτό, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση και οι πράξεις του να μη βγάζουν νόημα. Συνήθως όμως, όταν κάποιος δεν έχει κίνητρο για κάτι δεν το κάνει αυτό. Τα αποτελέσματα από την έλλειψη παρακίνησης είναι όταν παρατηρούμε αθλητές να μην έχουν διάθεση, να εκδηλώνουν δυσαρέσκεια με πιθανότητα να εγκαταλείψουν τη φυσική δραστηριότητα.

Ο πρωτεύων λόγος για τον οποίο οι μαθητές βιώνουν την έλλειψη κινήτρου είναι, σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού, το ότι πρώτα βιώνουν σύγχυση αναφορικά με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τους (Deci & Ryan, 2000). Η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών ενός ατόμου για αυτονομία και ικανότητα παράγει άμεσο αρνητικό συναισθηματικό αποτέλεσμα (π.χ. θυμός, άγχος) (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005) και μη αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση, (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Gunnell, Crocker, Wilson, Mack, & Zumbo, 2013), οπότε εμφανίζεται η έλλειψη παρακίνησης (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006). Είναι μια κατάσταση απάθειας, στην οποία οι μαθητές έχουν ελάχιστο ή καθόλου κίνητρο για να επενδύσουν ενέργεια και προσπάθεια στην εκπαίδευση ή στην επίτευξη ενός στόχου. Στην προπόνηση οι αθλητές χωρίς κίνητρο τείνουν να κάθονται παθητικά, να κοιμούνται ή να απουσιάζουν ή απλώς να παριστάνουν ότι συμμετέχουν, αντί να συμμετέχουν στη διαδικασία.

Η σύγχυση των αναγκών των μαθητών/ αθλητών συμβαίνει κυρίως όταν είναι πολύ κυριαρχικοί οι δάσκαλοι (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2010; Reeve, 2009), δηλαδή όταν οι δάσκαλοι (ή προπονητές) αρνούνται να υιοθετήσουν την οπτική των μαθητών τους, φωνάζουν, επιδεικνύουν τη δύναμή τους, χρησιμοποιούν τακτικές εκφοβισμού και προσπαθούν να μεταβάλουν τις πεποιθήσεις και συμπεριφορές των μαθητών

τους, και γενικά πιέζουν και εκβιάζουν την υπακοή των μαθητών/ αθλητών. Αναγνωρίζοντας τη σχέση μεταξύ του κυριαρχικού τρόπου παρακίνησης του προπονητή, της αντανάκλαστικής ματαίωσης των αναγκών των μαθητών και της εκδήλωσης έλλειψης κινήτρου από τους μαθητές σε αυτήν την τάξη (πχ. χαμηλή ικανότητα, εκτίμηση), το αντίδοτο για την έλλειψη κινήτρου στην τάξη είναι οι δάσκαλοι να προσφέρουν έναν τρόπο παρακίνησης περισσότερο συνεργατικό και ικανοποιητικό για τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών.

Όταν οι δάσκαλοι είναι πολύ υποστηρικτικοί της αυτονομίας, αποδέχονται με προθυμία την οπτική των μαθητών τους και τα συναισθήματα αυτών, είναι δεκτικοί σε προτάσεις κατά τη διάρκεια της παιδευτικής διαδικασίας, εξηγούν αιτιολογημένα τις απαιτήσεις τους, προσφέρουν ενδιαφέρουσες και σημαντικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αναγνωρίζουν τις αιτίες των μαθητών τους και την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ως τεκμηριωμένους και κατανοητούς τρόπους έκφρασης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε οι μαθητές βιώνουν την εκπλήρωση των αναγκών τους. Ένας τρόπος παρακίνησης βασισμένος σε αυτές τις υποστηρικτικές συμπεριφορές της αυτονομίας καθιστά τους δασκάλους εξαιρετικά ικανούς να κινητοποιήσουν, να συνεργαστούν με τους μαθητές, να πληρώσουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες και να δημιουργήσουν ευκαιρίες εξέλιξης στο πλαίσιο αυτόνομης παρακίνησης της τάξης (εσωτερική παρακίνηση) (Cheon, Reeve, & Moon, 2012).

Στην κατηγορία της εξωτερικής παρακίνησης, η συμπεριφορά του αθλητή καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Στα εξωτερικά κίνητρα, η συμπεριφορά ενός ατόμου κατευθύνεται από μια ξεχωριστή αλληλουχία, όχι απλώς από την εκτέλεση της συμπεριφοράς για χάρη της ίδιας της συμπεριφοράς (Deci & Ryan, 1991, 1994, 2000 και Ryan & Deci, 2000). Το άτομο νιώθει ότι η συμπεριφορά του ελέγχεται από κάτι και ενεργεί έχοντας την αίσθηση της πίεσης, την αίσθηση ότι πρέπει να εμπλακεί στη δραστηριότητα, όχι γιατί του αρέσει, αλλά γιατί πρέπει. Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα εκτελείται ως μέσο επίτευξης ενός σκοπού και δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Κάθε μορφή των εξωτερικών κινήτρων ποικίλει ανάλογα με το βαθμό του αυτοπροσδιορισμού, αλλά όλες συμπεριλαμβάνουν μικρότερους βαθμούς από τα εσωτερικά κίνητρα. Κίνητρα στον αθλητισμό μπορεί να είναι τα χρήματα, μετάλλια, φόρμες, υλικά αγαθά, έπαθλα κτλ.

Οι Deci, Ryan και οι συνεργάτες τους προτείνουν τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985, Ryan & Connell, 1989). Το στάδιο της εξωτερικής ρύθμισης (external

regulation), όπου η συμπεριφορά του ατόμου ρυθμίζεται πλήρως από εξωτερικές πηγές, όπως είναι η επιβράβευση, οι αμοιβές, η τιμωρία, η απειλή και οι εξαναγκασμοί. Το στάδιο της εξωτερικής ρύθμισης αποτελεί κλασική περίπτωση της εξωτερικής παρακίνησης. Για παράδειγμα, ένας αθλητής προσπαθεί να ολοκληρώσει την άσκηση όσο τον παρατηρεί ο προπονητής του και μόλις απομακρυνθεί από το οπτικό του πεδίο του θα σταματήσει να εξασκείται. Η δραστηριότητα του μαθητή ελέγχεται απόλυτα από την παρουσία του προπονητή του. Αν ο νεαρός αθλητής δεν κάνει την άσκηση που το υπέβαλλε ο προπονητής του, τότε δε θα του επιτρέψει να παίξει το αγαπημένο του παιχνίδι στο τέλος της ώρας. Το πρόβλημα με την εξωτερική ρύθμιση είναι, ότι όταν απομακρύνεται η επιβράβευση, η απειλή ή τιμωρία, είναι πιθανόν το άτομο να αποσυρθεί από τη δραστηριότητα.

Στο δεύτερο κατά σειρά ανώτερο επίπεδο του εξωτερικού ελέγχου, βρίσκεται η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (introjected regulation). Στο στάδιο αυτό, το άτομο πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι αλλιώς θα νιώθει άσχημα με τον εαυτό του και νιώθει ότι «πρέπει να το κάνει». Η πίεση για να κάνει κάτι προέρχεται από τον ίδιο. Για παράδειγμα, ο αθλητής εξασκείται, γιατί φοβάται ότι, αν δεν τα καταφέρει, θα τον κοροϊδέσουν τα άλλα παιδιά της ομάδας, θα κριθεί από τον προπονητή ή τους γονείς με αποτέλεσμα αν δεν τα καταφέρει, να νιώσει ενοχές. Όπως η εξωτερική ρύθμιση, έτσι και η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση είναι απίθανο να οικοδομήσει την αίσθηση της αυτονομίας.

Ο τρίτος τύπος της εξωτερικής παρακίνησης είναι η αναγνωρίσιμη ρύθμιση (identified regulation), όπου η συμπεριφορά εξακολουθεί να εκδηλώνεται ως το μέσο επίτευξης ενός σκοπού, αλλά τώρα το άτομο θεωρεί ότι η δραστηριότητα είναι πολύτιμη και σημαντική για αυτό. Τα άτομα ενεργούν για προσωπικούς λόγους χωρίς απαραίτητα να ευχαριστούνται με αυτό που κάνουν (όταν κάποιος αθλείται επειδή το θεωρεί πολύ σημαντικό, χωρίς απαραίτητα να το διασκεδάζει). Ενώ η εξωτερική και η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση αντανakλούν τα εξωτερικά κίνητρα, ότι «πρέπει» να κάνω αυτή τη δραστηριότητα, αντίθετα, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση αποτελεί μια μορφή παρακίνησης που αντανakλά την εσωτερική επιλογή, δηλαδή «θέλω» να κάνω αυτήν τη δραστηριότητα. Έτσι, αν και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση ρυθμίζεται εσωτερικά, ωστόσο εξακολουθεί να μην είναι πλήρως αυτοπροσδιοριζόμενη, όπως είναι τα εσωτερικά κίνητρα. Για παράδειγμα, κάποιος αθλητής βαριέται το τρέξιμο στην προπόνηση, ωστόσο πιστεύει ότι είναι σημαντικό για την υγεία του

και για τη βελτίωση του. Το στάδιο της αναγνωρίσιμη ρύθμισης είναι το κατώφλι της αυτορρύθμισης.

Το εξωτερικό κίνητρο που βρίσκεται πλησιέστερα στα εσωτερικά κίνητρα είναι η ολοκληρωμένη ρύθμιση. Το άτομο κάνει κάτι, γιατί το εκφράζει ως άτομο, δηλαδή κάποια συμπεριφορά του ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που το εκφράζουν. Με αποτέλεσμα το άτομο να ενεργεί ανάλογα με τις αξίες του. Για παράδειγμα, ένας αθλητής θέλει να παίζει την ώρα της προπόνησης, ωστόσο θεωρεί σημαντικό και να βοηθά τους συμμαθητές/ συμπαίκτες του. Όταν ο ίδιος διαπιστώνει ότι ένας συναθλητής του δεν τα καταφέρνει, τότε προσφέρεται να τον βοηθήσει, γιατί έτσι θεωρεί ότι ολοκληρώνεται ως άτομο και ας χάσει χρόνο από το παιχνίδι του. Η ίδια η δραστηριότητα μπορεί να μην είναι ενδιαφέρουσα και πιστεύει ότι είναι πιο σημαντικό για αυτόν να βοηθάει τους συναθρώπους του. Με αυτόν τον τρόπο, αποφεύγει τη σύγκρουση μεταξύ των δυο δραστηριοτήτων (παιχνίδι εναντίον βοήθειας) και η συμπεριφορά είναι ενσωματωμένη στις αξίες του που έχει θέσει για τη ζωή του.

Επιπλέον η αναγνωρίσιμη και η ολοκληρωμένη ρύθμιση θεωρούνται τύποι της εξωτερικής παρακίνησης, αλλά μαζί με την εσωτερική παρακίνηση συγκροτούν τα θεμέλια για την έρευνα του αυτοκαθορισμού, για την ανάπτυξη και διατήρηση της υγιούς αίσθησης του εαυτού (Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992), δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να νιώθει ανεξάρτητο, αποτελεσματικό και με αυτοπεποίθηση. Στα 4 στάδια της εξωτερικής παρακίνησης, όσο προχωράμε από την «εξωτερική ρύθμιση» προς το στάδιο της «ολοκληρωμένης ρύθμισης», τόσο αυξάνεται ο βαθμός στον οποίο το άτομο νιώθει ότι ελέγχει τη συμπεριφορά του.

Στην άλλη άκρη του συνεχούς φάσματος, με τον μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό, είναι τα εσωτερικά κίνητρα, όπου το άτομο ασχολείται με μια δραστηριότητα, γιατί αντλεί ικανοποίηση από αυτήν. Το κίνητρο του είναι η ευχαρίστηση που νιώθει την ώρα που αθλείται και η άθληση δεν είναι μέσο επίτευξης για άλλο σκοπό αλλά αυτοσκοπός και ονομάζεται εσωτερική παρακίνηση. Στην εσωτερική παρακίνηση το άτομο νιώθει ότι ελέγχει απόλυτα τις ενέργειες του. Η συμπεριφορά του αθλητή με τα εσωτερικά κίνητρα είναι τελείως αυτοπροσδιοριζόμενη και πλήρως εσωτερικευμένη και συνεπής με την αίσθηση του αθλητή για τον εαυτό του. Ακόμα υπάρχουν τρεις μορφές εσωτερικών κινήτρων: για τη

γνώση, για την επιδίωξη επίτευξης και για την εμπειρία της διέγερσης (Vallerand, 1997). Τα κίνητρα για τη μάθηση αναφέρονται όταν κάποιος ασχολείται με μια δραστηριότητα, γιατί νιώθει ικανοποίηση, όταν μαθαίνει κάτι καινούριο. Τα κίνητρα για επίτευξη αναφέρονται στην ικανοποίηση που νιώθει κάποιος όταν πετυχαίνει το στόχο του. Το άτομο παρακινείται να συμμετέχει και να εργάζεται σκληρά, επειδή απολαμβάνει την ικανοποίηση που βιώνει από τη βελτίωση του εαυτού του, από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ή από τη δημιουργία, έχει εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη. Τέλος, τα κίνητρα για βίωση της διέγερσης αναφέρονται στην ευχάριστη αίσθηση που βιώνει κάποιος, όπως τα σωματικά βιώματα και τις αισθητηριακές εντυπώσεις, όταν εκτελεί κάποια δραστηριότητα. Για παράδειγμα, η απόκρουση ενός πέναλτι από τον τερματοφύλακα.

### **Θεωρία Αυτοκαθορισμού- Έρευνες στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό**

Σύμφωνα με ένα τεράστιο αριθμό ερευνών τόσο στο χώρο της φυσικής αγωγής, όσο και στον αθλητισμό και την άσκηση, έχουν παρατηρήσει ότι οι περισσότεροι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης, όπως είναι η εσωτερική παρακίνηση, αλλά και ικανοποίηση των τριών βασικών αναγκών (αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, σχέσεις με τους άλλους) σχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό στη δουλειά (Standage & Treasure, 2002), την ευχαρίστηση και την προσπάθεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Ryan & Connell, 1989; Taylor et al., 2010), την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για συμμετοχή σε άσκηση (Chatzisarantis et al., 2003; Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008, 2010; Álvarez, Balaguer, Castillo, & Duda, 2009; Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Balaguer et al., 2012; Bartholomew et al., 2010; Gagné, Ryan, & Bargmann, 2003; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001; Reinboth et al., 2004), τη συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα (Daley & Duda, 2006, Sebire, Standage, & Vansteenkiste, 2009), το ενδιαφέρον (Goudas, Biddle, 1994), την ικανοποίηση με τη ζωή (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2007), την καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία (Ng et al., 2012), την αυτοεκτίμηση (Georgiadis, Biddle, & Chatzisarantis, 2001; Hein & Hagger, 2007), τις στάσεις και την πρόθεση για συμμετοχή σε άσκηση (Vallerand, Fortier & Guay, 1995; Miserandino, 1996; Fortier et al., 2009), τα θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της άσκησης (Wilson et al., 2009; Gunnell et al., 2013), την πειθαρχία στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Spray & Wang, 2001), με την εξουθένωση (burnout) (Perreault et al., 2007; Amorose, et al., 2009) και με την αποκατάσταση των αθλητικών τραυματισμών (Chan & Hagger, 2012).

Συγκεκριμένα, οι περισσότερες μη αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές σχετίζονται με την εσωτερική πίεση, την εξωτερική ρύθμιση και την έλλειψη παρακίνησης, ενώ οι αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές με την εσωτερική παρακίνηση, την ολοκληρωμένη και αναγνωρίσιμη ρύθμιση (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008). Μέχρι σήμερα υπάρχουν αρκετές αποδείξεις για τη θετική σχέση μεταξύ της υποστήριξης αυτονομίας από τους προπονητές και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών των αθλητών (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008), της επιμονής (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Briere, 2001) και της ικανοποίησης μέσω της αθλητικής εμπειρίας (Alvarez, Balaguer, Castillo, & Duda, 2009). Φαίνεται, λοιπόν, ότι για να ενισχυθεί η εσωτερική παρακίνηση του ατόμου, πρέπει να του δοθεί μια αίσθηση αυτονομίας. Οι έρευνες έδειξαν ότι η παροχή επιλογών σε μαθήτριες για φυσικές δραστηριότητες, αύξησε τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης για τις ίδιες και παράλληλα μείωσε τα επίπεδα έλλειψης κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Prusak, et. al., 2004), ενώ το στυλ διδασκαλίας που είναι διαφοροποιημένο παρατηρείται ότι βελτιώνει τα αισθήματα της αυτονομίας των μαθητών (Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995).

Στην εργασία τους, οι Mageau και Vallerand (2003) προσδιόρισαν επτά συμπεριφορικές τακτικές που ο προπονητής θα μπορούσε να υιοθετήσει για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον υποστηρικτικό της αυτονομίας και ένα περιβάλλον ήπιο στα ρυθμιστικά του χαρακτηριστικά. Αυτές περιλαμβάνουν : α) την παροχή ουσιαστικών επιλογών, β) την παροχή «λογικής», γ) την αναγνώριση των συναισθημάτων και προσδοκιών, δ) την ενθάρρυνση της ανάληψης ευθυνών και πρωτοβουλίας, ε) την παροχή της θετικής ανατροφοδότησης, στ) την αποφυγή αποκάλυπτου ελέγχου και ζ) την ελαχιστοποίηση του προσανατολισμού στο εγώ. Επιπλέον σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εντοπίστηκε ότι οι καθηγητές της φυσικής αγωγής που προωθούσαν τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης όταν δίδασκαν, εμφάνισαν μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και μειωμένη συναισθηματική εξουθένωση. Με αποτέλεσμα, οι αυτόνομες μορφές παρακίνησης για διδασκαλία είχαν θετική σχέση με αυτόνομες μορφές παρακίνησης των μαθητών για μάθηση και οι μαθητές αισθανόντουσαν ότι οι δάσκαλοί τους υποστήριζαν την αυτονομία τους (Roth, Assor, Kanat- Maymon & Kaplan, 2007).

Το περιβάλλον με καλές σχέσεις ενθαρρύνει αισθήματα ενδιαφέροντος, αποδοχής, ένταξης, φροντίδας, εμπιστοσύνης και σεβασμού και αυτά μεταδίδονται με έναν θερμό,



θετικό, συνεπή και σταθερό τρόπο (Fry & Gano- Overway, 2010; Sarason, Sarason, & Pierce, 1990). Το περιβάλλον που υποστηρίζει την κοινωνικοποίηση έχει προκύψει ως θετικός δείκτης καλών σχέσεων και ικανοποίησης της ανάγκης για καλές σχέσεις (Reinboth et al., 2004), καθώς και περισσότερο αυτοκαθοριζόμενων μορφών ενθάρρυνσης (Pelletier, Tuson, Fortier, Vallerand, Briere, & Blais, 1995). Αντιθέτως, όταν ένας καθηγητής ή προπονητής είναι εχθρικός, δημιουργεί ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές που ματαιώνουν ενεργά το συναίσθημα καλών σχέσεων των μαθητών/ αθλητών. Ένα περιβάλλον που ανατρέπει τις καλές σχέσεις χαρακτηρίζεται από ψυχρότητα, επικριτικότητα και η αποδοχή εξαρτάται από το αν θα εκδηλωθούν οι επιθυμητές συμπεριφορές. Άρα, ένα κυριαρχικό διαπροσωπικό ύφος αντανakλάται όταν ο προπονητής εκβιάζει τη συμπεριφορά των αθλητών χρησιμοποιώντας κυριαρχικές και επιβεβαιωτικές της δύναμής του τακτικές (Bartholomew, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2010). Από την άλλη, οι Bartholomew, Ntoumanis, Thøgersen-Ntoumanis (2009) εντόπισαν έξι τακτικές που υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύουν έναν προπονητή με κυριαρχικό διαπροσωπικό ύφος: α) απτές επιβραβεύσεις, β) κυριαρχική κριτική, γ) εκτεταμένο προσωπικό έλεγχο, δ) εκφοβιστικές συμπεριφορές, ε) προώθηση του προσανατολισμού στο εγώ και στ) αποδοχή υπό όρους (πχ ένας προπονητής δε συμπαθεί έναν αθλητή του, επειδή δεν κάνει ότι του λέει. Ο προπονητής με τον τρόπο του λέει ότι θα κερδίσει την συμπάθειά του, εάν ο νεαρός αθλητής ακολουθήσει τις «διαταγές» του).

Επίσης πρόσφατες έρευνες παρείχαν αποδείξεις για τον πιθανό αρνητικό αντίκτυπο των επικριτικών, εκβιαστικών και κυριαρχικών μορφών προπόνησης (Bartholomew et al., 2011; Balaguer, et. al., 2012). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία της Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού, υπάρχουν έξι περιβαλλοντικοί παράγοντες που έχουν αποδειχθεί να είναι συναφείς με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών: η υποστήριξη αυτονομίας και ελέγχου, η δομή και το χάος και η διαπροσωπική εμπλοκή και επιθετικότητα (Reeve, et. al., 2004; Skinner & Edge, 2002). Ένα υποστηρικτικό διαπροσωπικό ύφος της αυτονομίας εκδηλώνεται, όταν ένας προπονητής αναγνωρίζει το συμφέρον, την προοπτική και τις προτιμήσεις των αθλητών και τους ενθαρρύνει να προτιμούν την κυριαρχικότητα από τη συμμετοχή (Deci & Ryan, 1987).

Οι σχέσεις μεταξύ της ματαίωσης των καλών σχέσεων, της χαώδους προπόνησης και των διαφορετικών ψυχολογικών εκβάσεων στον αθλητισμό, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών, είναι ακόμα προς διερεύνηση. Εντούτοις, είναι λογικό

να προβλέψουμε ότι ένα ψυχρό και επικριτικό περιβάλλον, εκτός του ότι προκαλεί σύγχυση και στερείται διεύθυνσης, πιθανό να είναι και δυσπροσάρμοστο. Είναι μάλλον απίθανο το περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από ανάσχεση των καλών σχέσεων και χαώδη προπόνηση να προωθεί την αυτόνομη παρακίνηση, δη την εξαλείφει και συνδέεται με αρνητικές αντιδράσεις ως προς τον αθλητισμό. Επιπλέον, η περιβαλλοντική διάσταση της δομής αναφέρεται στις οδηγίες, την οργάνωση και την καθοδήγηση που δίνει ο δάσκαλος/προπονητής, ο οποίος ενημερώνει τους αθλητές για το πώς να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στην εκάστοτε δραστηριότητα (Skinner & Belmont, 1993). Ένα δομημένο διαπροσωπικό ύφος χαρακτηρίζεται από τον προπονητή που παρέχει στους αθλητές οδηγίες, οργάνωση και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εκμάθησης και να έχει προσδοκίες για την εκπαίδευσή τους (Jang, Reeve, & Deci 2010; Skinner & Edge, 2002). Αντιθέτως, σύμφωνα με τους Skinner και Edge (2002), ένα χαώδες περιβάλλον προκαλεί σύγχυση, στερείται κατεύθυνσης, εμποδίζει τα άτομα από το να είναι αποδοτικά, να καταλαβαίνουν τι κάνουν και πώς και έχει ως αποτέλεσμα ανεπιθύμητα αποτελέσματα.

Παρόλο που συνεισέφερε σημαντικά στη βιβλιογραφία, κάποια πιθανά μειονεκτήματα θα μπορούσαν να αποδοθούν στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, στο πλαίσιο των συστημάτων παρατήρησης στον αθλητισμό και στην εκπαίδευση. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν αρκετά παρεμβατικά προγράμματα σε παιδιά, μαθητές, νεαρούς αθλητές και ενήλικες, έχοντας ως βάση τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, τα οποία βοήθησαν στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας, στην ποιότητα ζωής, στη μείωση του άγχους, στην αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, στην ικανοποίηση και δημιουργία θετικών συναισθημάτων, στην αυτοεκτίμηση και στην αύξηση της συμμετοχής των συμμετεχόντων στη φυσική δραστηριότητα. Στη συνέχεια θα αναφερθούν εκτενέστατα αρκετά προγράμματα παρέμβασης.

### **Θεωρία Στόχων Επίτευξης**

Αρχικά, ο τρόπος που ορίζει ένα άτομο την ικανότητα σε μια κατάσταση επίτευξης, καθορίζει την προοπτική του στόχου, που υιοθετεί σε αυτήν την κατάσταση. Η βάση της θεωρίας επίτευξης των στόχων βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τη θεωρία του White (1959), όπου αναφέρει το άτομο έχει κίνητρο μέσα από τις συμπεριφορές του, ώστε να

αναπτύξει την ικανότητά του, τη δυνατότητά τους να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του αλλά και με τη θεωρία της Harter (1978) που επισήμανε ότι τα άτομα που έχουν υψηλή αντίληψη της ικανότητας τους και υψηλό εσωτερικό έλεγχο, θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρακινηθούν εσωτερικά, ώστε να επιμείνουν στο έργο και θα εισπράξουν μεγαλύτερη θετική επίδραση από ό,τι τα άτομα που δεν έχουν τα παραπάνω στοιχεία. Επιπλέον, η Harter (1978) πρότεινε την αντίληψη που έχουν τα άτομα για την ικανότητά τους ως ένα σύνθετο κίνητρο, το οποίο επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε πέντε περιοχές: γνωστική, κοινωνική, αθλητική, σωματική εμφάνιση και σωστή συμπεριφορά.

Η θεωρία των στόχων επίτευξης (Achievement Goal Theory) στην οποία βασίζεται η συγκεκριμένη έρευνα, αναπτύχθηκε από το Nicholls (1984, 1984b, 1989) και εξετάζει τα κίνητρα με βάση την εκπλήρωση των ατομικών στόχων στους χώρους που δραστηριοποιούνται τα άτομα (εκπαίδευση, αθλητισμός, επάγγελμα κλπ.). Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων στηρίχθηκε στις μελέτες του Nicholls (1989) και είναι πολύ δημοφιλής στο χώρο της Αθλητικής Ψυχολογίας. Η θεωρία του, όπου εστιάσθηκε αρχικώς στο σχολικό περιβάλλον, περιστρέφεται γύρω από την έννοια της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τη συμπεριφορά του ατόμου. Συγκεκριμένα, η θεωρία των στόχων επίτευξης μελετάει την αιτία για την οποία ένα άτομο αρχίζει και εμπλέκεται σε μια φυσική δραστηριότητα. Η θεωρία αναφέρει ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους με δύο διαφορετικές προοπτικές στόχων που μπορεί να υιοθετηθούν: ο προσανατολισμός στον εαυτό ή στο εγώ και ο προσανατολισμός στο έργο ή στη δουλειά. Οι δυο προοπτικές στόχων διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο που ερμηνεύεται η επιτυχία ή αποτυχία, και πηγάζουν από την άποψη του ατόμου για την ικανότητα. (Nicholls, 1984; Ames, 1984; Dweck, 1986). Μέσα από τη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί διάφοροι όροι που περιγράφουν τους παραπάνω προσανατολισμούς. Από τη μία μεριά, ο προσανατολισμός που βασίζεται στην κοινωνική σύγκριση, ορίζεται ως προσανατολισμός στο εγώ ή στον εαυτό (Nicholls, 1984b), στην επίδοση (Dweck, 1986), καθώς ακόμα και στην ικανότητα (Ames, 1992a), ενώ από την άλλη πλευρά, ο προσανατολισμός που βασίζεται στην προσωπική βελτίωση, αναφέρεται και ως προσανατολισμός στο έργο ή στη δουλειά (Nicholls, 1984b), στη μάθηση (Dweck, 1986) και στη γνώση (Ames, 1992a).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Nicholls (1984; 1989), όταν ένα άτομο έχει προδιάθεση προσανατολισμένη στη δουλειά, τότε αξιολογεί την ικανότητα, την απόδοση, την επιτυχία ή την αποτυχία με βάση τα προσωπικά κριτήρια του, βάζοντας τον εαυτό του ως σημείο αναφοράς, και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε κριτήρια αυτοπροσδιορισμού, στη μάθηση, την προσωπική βελτίωση και την πρόοδο. Από την άλλη πλευρά, ένα άτομο με προδιάθεση που είναι προσανατολισμένη στο εγώ, αξιολογεί την ικανότητα, την απόδοση, την επιτυχία ή την αποτυχία με βάση τους άλλους και συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο να ξεπεράσει τους άλλους. Κατά τον προσανατολισμό στο εγώ, η αντίληψη της ικανότητας ενός ατόμου έχει αναφορές στους άλλους (Roberts, 2001) ή στηρίζεται σε νόρμες, δηλαδή η ικανότητα και η επιτυχία ορίζονται κυρίως από τη σύγκριση των επιδόσεων του ατόμου με αυτές των άλλων (Nicholls, 1984, 1989). Επιπλέον, η Θεωρία των Στόχων Επίτευξης του Nicholls (1984; 1989) προσφέρει ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο στο χώρο του αθλητισμού και της φυσικής αγωγής για να διερευνηθεί το κατά πόσο η παρακίνηση του ατόμου επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και να βρεθούν τρόποι για το πώς θα διατηρήσουν τα άτομα με διαφορετικό επίπεδο ικανότητας υψηλά τα επίπεδα της παρακίνησης τους (Papaioannou et. al. 2012).

Η βασική παρατήρηση του Nicholls ήταν ότι τα πολύ μικρά παιδιά έχουν μια ασταθή αντίληψη για την ικανότητα και δεν μπορούν να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ της προσπάθειας και της ικανότητας, με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι όσα προσπαθούν περισσότερο είναι και πιο ικανά, άρα αν προσπαθήσουν πιο πολύ, θα γίνουν και πιο ικανά. Μόνο όταν γίνουν 8-9 ετών αρχίζουν να χρησιμοποιούν συγκρίσεις με άλλους και κατανοούν ότι ένα παιδί που δεν προσπαθεί πάρα πολύ και πετυχαίνει έχει μεγαλύτερη ικανότητα στη δραστηριότητα. Αργότερα, στην ηλικία των 11-12 χρόνων, κάνουν σαφή διάκριση μεταξύ της ικανότητας και προσπάθειας (διαφοροποιημένη αντίληψη ικανότητας) και αντιλαμβάνονται ότι, αν δεν υπάρχει ικανότητα που γίνεται αντιληπτή ως δυνατότητα, η προσπάθεια δεν αρκεί για να πετύχουν. Συμπερασματικά, η αδιαφοροποίητη αντίληψη για την ικανότητα σχετίζεται με τον προσανατολισμό στη δουλειά (οι στόχοι που θέτουν σχετίζονται με τη μάθηση), ενώ η διαφοροποιημένη με τον προσανατολισμό στο εγώ (οι στόχοι σχετίζονται με την επικράτηση επί αντιπάλου).

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων των δύο διαφορετικών προσωπικών προσανατολισμών παρατίθενται συνοπτικά στον **Πίνακα 1.** ( Nicholls, 1989)

	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΓΩ
Κριτήρια επιτυχίας	Μάθηση, βελτίωση	Σύγκριση της επίδοσης, με την επίδοση των άλλων
Αιτιολόγηση απόδοσης επιτυχίας	Στον εαυτό τους και την προσπάθειά τους	Στο ταλέντο και σε εξωτερικούς παράγοντες
Ικανοποίηση	Από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα	Ανάλογα με την επίδοση
Αντιμετώπιση λαθών	Τα λάθη είναι μέρος της μάθησης	Τα λάθη είναι αποτυχία, έλλειψη ταλέντου
Αντιμετώπιση αποτυχίας	Πιθανή συνέχιση της προσπάθειας	Πιθανή εγκατάλειψη της προσπάθειας
Αθλητικό πνεύμα	Υιοθέτηση αθλητικού πνεύματος	Πιθανή υιοθέτηση αντιαθλητικού πνεύματος
Σχέση απόδοσης- παρακίνησης	Υψηλή παρακίνηση ανεξαρτήτως επίδοσης	Ανάλογα με την επίδοση
Στάση προς το μάθημα Φυσικής Αγωγής	Το θεωρούν χρήσιμο Δεν	Σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του μαθήματος
Βοήθεια για μάθηση	Δεν διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια	Το αποφεύγουν σαν ένδειξη χαμηλής ικανότητας
Άγχος, στρες	Χαμηλό άγχος	Υψηλό άγχος επίδοσης, ιδίως όταν έχουν χαμηλές ικανότητες

### Θεωρία των Στόχων Επίτευξης- Έρευνες στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό

Υπάρχει μια πληθώρα ερευνών και μελετών που βασίστηκαν στη θεωρία των στόχων επίτευξης. Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τη σχέση της αθλητικής συμπεριφοράς με τον προσανατολισμό της παρακίνησης τους ήταν η Duda και οι συνεργάτες της (Duda, Olson, &

Templin, 1991), που μελέτησαν την κατεύθυνση των δυο προσανατολισμών και τις στάσεις των συμπεριφορών των αθλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι ο χαμηλός προσανατολισμός στη δουλειά και ο υψηλός προσανατολισμός στο εγώ είναι συνδεδεμένος με την επιδοκιμασία και την εξαπάτηση με σκοπό τη νίκη, αντίστοιχα τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας απέδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά συνδέεται με την εσωτερική παρακίνηση, με την ευχαρίστηση και με την προσπάθεια που οδηγεί στην επίτευξη (Seifriz et. al., 1992). Συνέχεια αυτής της έρευνας οι Duda και Nicholls (1992), πραγματοποίησαν έρευνα στο μάθημα της φυσικής και βρήκαν, ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά συνδεόταν θετικά με την άποψη ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής και ο αθλητισμός γενικά ήταν διασκεδαστικά και ευχάριστα. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο εγώ βρέθηκε ότι ήταν αρνητικά συσχετισμένος με το βαθμό στον οποίο το μάθημα ή ο αθλητισμός θεωρούνταν βαρετός.

Στο σχεδιασμό των ερευνών δόθηκε μεγάλη βαρύτητα ο ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης, διότι αποτελεί βασική αρχή αναγνώρισης του τι και γιατί κρατάει έναν αθλητή στο να συνεχίσει και να συμμετάσχει σε μια φυσική δραστηριότητα και στο πόσο πολύ προσπαθεί και ευχαριστείται τη διαδικασία. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες που έγιναν στον χώρο του αθλητισμού και εντόπισαν, ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση του προσανατολισμού στη δουλειά με την επιμονή, την προσπάθεια, την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον για τον αθλητισμό και χαμηλότερο άγχος κατά τη συμμετοχή τους, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους (Duda, 1987, 1988a, 1988b, 1989b, 1993; Duda, et. al., 1994; Duda & Nicholls, 1992; White & Duda, 1994; Fox et. al., 1994), αλλά και στο χώρο της φυσικής αγωγής (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996; Papaioannou, 1992; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Goudas, Biddle, & Fox, 1994a, 1994b; Goudas, Biddle & Underwood, 1995) όπου υποστηρίζουν ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του προσανατολισμού στη δουλειά και της εσωτερικής παρακίνησης, αλλά όχι για τον προσανατολισμό στο εγώ. Σήμερα, μέσα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Duda & Hall, 2001, Wang & Biddle, 2001) γνωρίζουμε ότι οι αθλητές που έχουν βασικό στόχο την προσωπική βελτίωση είναι εσωτερικά παρακινημένοι, ενώ αθλητές που έχουν βασικό στόχο τον προσανατολισμό στο εγώ είναι κυρίως εξωτερικά παρακινημένοι.

Τα τελευταία 20 χρόνια, ένας τεράστιος αριθμός ερευνών έχει εξετάσει τη σχέση των στόχων επίτευξης με διάφορες γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές μεταβλητές

τόσο στο χώρο της φυσικής αγωγής, όσο και στο χώρο του αθλητισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά είχε θετική συσχέτιση με θετικά συναισθήματα (Ntoumanis & Biddle, 1999b; Biddle et. al, 2003), με την αυτοεκτίμηση (Papaioannou & McDonald, 1993; Kavussanu, 2007), με μείωση άγχους (Ommundsen & Pedersen, 1999), με την ευχαρίστηση (Hom et al., 1993; Spray et al, 1999), με τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές της παρακίνησης (Ntoumanis, 2001a), με την εσωτερική παρακίνηση (Etnier et. al., 2004), με την ηθική και έντιμη αθλητική συμπεριφορά (Dunn & Dunn, 1999; Sage, Kavussanu, & Duda, 2006; D'Arripe-Longueville et. al., 2006), με την επιθυμία για συμμετοχή (Lintunen et. al., 1999; Biddle, et. al., 1999, Papaioannou, et. al., 2006).

Από την άλλη μεριά, δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι οι αθλητές που είναι προσανατολισμένοι στο εγώ χαρακτηρίζονται και από υψηλά επίπεδα παρακίνησης στον αθλητισμό (Duda & Hall, 2001). Αντίθετα, ο έντονος προσανατολισμός στο εγώ φαίνεται να είναι συνδεδεμένος με την υιοθέτηση μη αποτελεσματικών στρατηγικών (Roberts & Ommundsen, 1996), με στρες και άγχος (Duda & Hall, 2001), με ανήθικες, παραπλανητικές, επιθετικές και επικίνδυνες συμπεριφορές για την υγεία (Spray et al, 1999; Papaioannou, 1997), με τη μείωση της εσωτερικής παρακίνησης, του προσανατολισμού στη δουλειά, της αντιλαμβανόμενης αθλητικής ικανότητας και του αντιλαμβανόμενου προσανατολισμού στη μάθηση (Digelidis & Papaioannou, 1999; Ntoumanis, 2001a), με διαταραχές στη συγκέντρωση (White & Zellner, 1996) και με την εγκατάλειψη της φυσικής δραστηριότητας (Cervelló et. al., 2007). Στο πλαίσιο της Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης του Nicholls (1984a, 1984b) υποστηρίζεται η άποψη ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών προσανατολισμών και της αντίληψης που έχουν τα άτομα για την ικανότητά τους. Τα αποτελέσματα πολλών μελετών δείχνουν, ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά σχετίζεται με υψηλές αυτοαντιλήψεις σε παιδιά που συμμετέχουν στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού και επιβεβαιώνουν για άλλη μία φορά αυτή τη θετική σημαντική σχέση (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Guinn, et. al., 2000; Papaioannou & Kouli, 1999; Wang & Biddle, 2001).

Συμπερασματικά από τα αποτελέσματα των ερευνών διακρίνεται ότι η αντίληψη της ικανότητας των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελεί βασικό παράγοντα βελτίωσης της εσωτερικής τους παρακίνησης, εντούτοις, σε αυτό που θα πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία είναι η διαδικασία με την οποία τα παιδιά κρίνουν την ικανότητά τους. Πιο

συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά είναι προσανατολισμένα στη δουλειά και κρίνουν την ικανότητά τους με βάση την προσωπική τους βελτίωση, τότε παρακινούνται εσωτερικά ακόμα και όταν δεν νιώθουν αρκετά ικανά να κάνουν κάποια αθλητική δραστηριότητα. Τα άτομα αυτά προσπαθούν με επιμονή για να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους. Αντίθετα, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ βιώνουν είτε εξωτερική παρακίνηση ή έλλειψη παρακίνησης και έχουν ως κύριο σκοπό την επίδειξη των ικανοτήτων τους και στοχεύουν στο να φαίνονται καλύτεροι από τους άλλους. Υπάρχει όμως το ενδεχόμενο, τα άτομα να είναι έντονα προσανατολισμένα ή και καθόλου προσανατολισμένα και στους δύο στόχους.

Εκτός από την προσωπικότητά τους, όμως, σημαντικός παράγοντας είναι και το περιβάλλον στο οποίο οι αθλητές συμμετέχουν και αθλούνται. Η ενίσχυση των στόχων για βελτίωση και επίδειξη ικανοτήτων εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο οι αθλητές ζουν και προπονούνται. Άρα, είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθεί ένα κλίμα μέσα στην ομάδα που θα εστιάζεται στη δουλειά και που θα βοηθήσει στην παρακίνηση των αθλητών. Σύμφωνα με έρευνες που θα δούμε και στα επόμενα κεφάλαια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, όταν υπάρχει ένα τέτοιο κλίμα, οι αθλητές αισθάνονται όμορφα όταν αθλούνται (Ntoumanis & Biddle, 1999), ακολουθούν αποτελεσματικές στρατηγικές και συγκεντρώνονται στην προπόνηση (Thill & Brunel, 1995; Ommundsen & Roberts, 1999) και οδηγούνται σε υψηλές επιδόσεις (Van Yperen & Duda, 1999). Καθοριστικό ρόλο σε αυτόν τον παράγοντα παίζουν δηλαδή οι καθηγητές/προπονητές (Παπαϊωάννου 2000). Στα πλαίσια του νεανικού αθλητισμού, οι προπονητές επηρεάζουν έντονα τη φύση και ποιότητα της αθλητικής εμπειρίας. Οι προτεραιότητες, η στάση και οι αξίες που προάγουν οι προπονητές και η φύση της αλληλεπίδρασής τους με τους αθλητές μπορεί να είναι καθοριστικές για τη συμμετοχή παιδιών και νέων στον αθλητισμό.

Όταν οι προπονητές επικεντρώνονται στον προσανατολισμό στην δουλειά, δημιουργείται ένα περιβάλλον που παροτρύνει τους αθλητές να προσπαθήσουν να βελτιώσουν περισσότερο τις επιδόσεις τους και να μάθουν. Από την άλλη μεριά, αν ο προπονητής ενδιαφέρεται μόνο για τους καλύτερους αθλητές, τότε δημιουργείται ένα κλίμα που στόχος είναι ο προσανατολισμός στο εγώ και καλλιεργούν ανταγωνιστικότητα μεταξύ των αθλητών, με αποτέλεσμα να μειώσουν την εσωτερική παρακίνησή τους, την αίσθηση της αυτονομίας τους, να δημιουργούνται άσχημες σχέσεις μέσα στην ομάδα, να αντιλαμβάνονται την



επιτυχία τους μόνο όταν ξεπερνούν κάποιον άλλον και να οδηγούνται σε μη ηθικές και αποτελεσματικές στρατηγικές. Συμπερασματικά οι έρευνες υποστηρίζουν, ότι οι εκπαιδευτικοί (ή προπονητές) θα πρέπει να προάγουν ένα κλίμα προσανατολισμένο στη δουλειά, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να νιώσουν την ικανοποίηση, τα θετικά συναισθήματα και την επιτυχία μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Δεδομένου του σημαντικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσουν οι συμπεριφορές των προπονητών σε νεαρούς αθλητές και στο να συνεχίσουν αυτοί την ενασχόληση με τον αθλητισμό, η πιθανή αξία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν για να εκπαιδεύσουν τους προπονητές να δημιουργήσουν θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον είναι αυταπόδεικτη. Τέλος, οι γονείς αποτελούν και αυτοί ένα πλαίσιο το οποίο μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση των στόχων των νεαρών αθλητών (White, 1998).

### **Ιεραρχικό Μοντέλο Στόχων Προσέγγισης-Αποφυγής**

Σε συνέχεια της Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης του Nicholls (1984; 1989), ο Elliot και οι συνεργάτες του (Elliot, 2006; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Thrash, 2001; 2002; Middleton & Midgley, 1997), στηριζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο της «Προσέγγισης-Αποφυγής» της παρακίνησης (Atkinson, 1957; McClelland, 1951), άλλαξαν το μοντέλο των δύο Στόχων Επίτευξης του Nicholls (1984; 1989) και πρότειναν το ιεραρχικό μοντέλο των τριών στόχων προσέγγισης-αποφυγής της επίτευξης (Προσωπική Βελτίωση, Ενίσχυση του Εγώ και Προστασία του Εγώ) και αργότερα το ιεραρχικό μοντέλο των τεσσάρων Στόχων Προσέγγισης-Αποφυγής της Επίτευξης (Ενίσχυση της Προσωπικής Βελτίωσης, Προστασία της Προσωπικής Βελτίωσης, Ενίσχυση του Εγώ και Προστασία του Εγώ). Αρχικά, η προσέγγιση της επίτευξης (approach motivation) αναφέρεται στη συμπεριφορά του ατόμου που καθοδηγείται από τη θετική επιθυμία του να επιτύχει, αντίθετα η αποφυγή της επίτευξης (avoidance motivation) αφορά τη συμπεριφορά του ατόμου που καθοδηγείται από την αρνητική επιθυμία του να αποφύγει την αποτυχία (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Thrash, 2001). Επιπλέον, όσο αναφορά το ιεραρχικό μοντέλο των τεσσάρων στόχων διακρίνεται στους εξής: α. Ο στόχος ενίσχυσης της προσωπικής βελτίωσης (mastery approach) δηλώνει την επιθυμία του ατόμου για επίτευξη της μάθησης

και της προσωπικής βελτίωσης, β. Ο στόχος αποφυγής της προσωπικής βελτίωσης (mastery avoidance) αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να μην χάσει τις ικανότητες και τη γνώση του γ. Ο στόχος ενίσχυσης του εγώ (performance approach) αναφέρεται στην προσπάθεια των ατόμων να κερδίσουν τη θετική αξιολόγηση των ικανοτήτων τους. Για παράδειγμα τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην ενίσχυση του εγώ συνήθως επιδεικνύουν το εγώ τους και προσπαθούν να ξεπεράσουν τους άλλους δ. Ο στόχος προστασίας του εγώ (performance avoidance) εστιάζεται στην προσπάθεια των ατόμων να αποφύγουν την αρνητική αξιολόγηση των ικανοτήτων τους (Papaioannou et. al. 2012). Για παράδειγμα, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην προστασία του εγώ έχουν την τάση να αποφύγουν αρνητικές κριτικές για την απόδοσή τους. Η διάκριση των στόχων προσέγγισης και αποφυγής είναι σημαντική επειδή θεωρείται, ότι η επιμονή και η βελτίωση επηρεάζονται από αυτούς.

Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης του Papaioannou και των συνεργατών του (2012) υποστήριξαν ότι από τους τέσσερις Στόχους Επίτευξης που πρότεινε ο Elliot και οι συνεργάτες του, ο προσανατολισμός ενίσχυσης της προσωπικής βελτίωσης συνδέεται με θετικές συμπεριφορές και συναισθήματα (προσπάθεια, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, το θετικό συναίσθημα, η καλή φυσική κατάσταση, η ενασχόληση σε φυσική δραστηριότητα, η επιθυμία για συμμετοχή στον αθλητισμό, η εσωτερική παρακίνηση, η αυτονομία, η σχέση με τους άλλους, η ικανοποίηση με τη δουλειά και τα σπορ, η ευχαρίστηση με το μάθημα της φυσικής αγωγής και η θετική άποψη για τον καθηγητή φυσικής αγωγής (Papaioannou et al., 2012). Συμπερασματικά, ο προπονητής είναι ένας βασικός κοινωνικός και πολιτισμικός παράγοντας, που μπορεί να επηρεάσει τον προσανατολισμό των μαθητών ανάλογα με το κλίμα παρακίνησης που έχει καλλιεργήσει στην προπόνηση και οι νεαροί αθλητές από την πλευρά τους αντιλαμβάνονται αυτό που προωθεί ο προπονητής σχετικά με αυτούς τους τέσσερις στόχους.

## **Κλίμα Παρακίνησης**

Το κλίμα παρακίνησης είναι το κοινωνικό κλίμα που οδηγεί έναν αθλητή (ή μαθητή) να αντιληφθεί, ότι η προοπτική της επίτευξης ενός στόχου είναι σημαντικότερη από ενός άλλου. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω καλλιεργείται από τους γονείς, καθηγητές και προπονητές και επηρεάζει την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της

ομάδας. Η ανθρώπινη συμπεριφορά έχει την τάση να προσαρμόζεται και να επηρεάζεται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται. Το κλίμα παρακίνησης, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο, διακρίνεται σε κλίμα προσανατολισμένο στη δουλειά ή κλίμα μάθησης και σε κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ των αθλητών ή κλίμα απόδοσης. Γενικά, τα δυο αυτά είδη κλίματος παρακίνησης επηρεάζουν τις νοητικές, γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές λειτουργίες του κάθε ατόμου. Για αυτό θα πρέπει, όπως επιχειρήθηκε και στο πρόγραμμα παρέμβασης της συγκεκριμένης έρευνας, να καλλιεργείται ένα κλίμα προσανατολισμένο στη δουλειά, για να ενισχεται η προσπάθεια των παιδιών, η επιμονή και η ευχαρίστηση μέσα από τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες ή στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Ο Ames (Ames, 1992a, 1992b, 1992c) περιέγραψε ως κλίμα προσανατολισμένο στη δουλειά, ένα κλίμα όπου οι προπονητές ορίζουν την επιτυχία με κριτήριο την αυτοβελτίωση, τη δεξιοτεχνία, την καταβολή της μέγιστης προσπάθειας και επιμονής. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι αθλητές ενθαρρύνονται να επιλέγουν απαιτητικούς στόχους, να καταβάλλουν τη μέγιστη προσπάθεια, να επιμένουν παρά τις τροχοπέδες, να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τους συμπαίκτες τους και να δείχνουν προσωπική βελτίωση (Duda & Balaguer, 2007; Seifriz, et. al.,1992). Τα λάθη θεωρούνται ενδεχομένως πολύτιμη πηγή κριτικής, που μπορεί να διευκολύνει τη βελτίωση. Στο κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά ή στη μάθηση προσφέρεται συνήθως στους μαθητές ποικιλία δεξιοτήτων προς εκτέλεση και βοήθεια για τον καθορισμό προσωπικών βραχυπρόθεσμων στόχων, οι οποίες τους βοηθούν να εργαστούν σε δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για τα επίπεδα των ικανοτήτων τους (Ames,1992a, 1992b, 1992c; Ames & Maehr, 1989).

Στον αντίποδα, ένα προσανατολισμένο στο εγώ κλίμα, προωθεί την κοινωνική σύγκριση ως βάση της επιτυχίας. Όταν οι προπονητές δημιουργούν ένα τέτοιο κλίμα, μεταχειρίζονται προνομιακά και να ενθαρρύνουν περισσότερο τους ικανότερους και τους «πιο σημαντικούς» για τη νίκη παίκτες. Η εξέλιξη των ικανοτήτων, εξυπηρετεί το στόχο του να ξεπεράσουν οι αθλητές τους συναθλητές τους, παρά την προσωπική βελτίωση, ενώ τα λάθη επισύρουν τιμωρητική συμπεριφορά από τον προπονητή (Chi, 2004; Duda & Ntoumanis, 2005). Σε ένα έντονα προσανατολισμένο στο εγώ κλίμα παρακίνησης, δίνεται έμφαση σε άλλα κριτήρια αναφοράς για την επιτυχία, όπως επί παραδείγματι η επίδειξη υπεροχής ή το ξεπέρασμα των άλλων. Έτσι, ενθαρρύνονται οι αντιλήψεις περί ικανότητας που είναι περισσότερο

εγωκεντρικές (Duda & Balaguer, 2007; Seifriz et al., 1992). Οι Nicholls (1989), Ames (1992b) και Roberts (1993) υποστήριξαν ότι στο κλίμα προσανατολισμένο στην επίδοση, το κριτήριο επιτυχίας είναι το αποτέλεσμα, όπως η νίκη, το μετάλλιο, ενώ για το κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση, επιτυχία είναι κάποιος να μάθει κάτι καινούργιο και να βελτιωθεί προσωπικά.

**Πίνακας 2.** Χαρακτηριστικά ατόμων με διαφορετική αντίληψη για το κλίμα παρακίνησης (Ames, 1992a, 1992b).

	ΚΛΙΜΑ ΠΡΟΣΑΝ/ΣΜΕΝΟ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΚΛΙΜΑ ΠΡΟΣΑΝ/ΣΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ
Επιτυχία θεωρείται:	Η μάθηση, η βελτίωση	Η υψηλή βελτίωση, η νίκη, ο καλός βαθμός
Σημασία έχει:	Να προσπαθείς, να μαθαίνεις	Να τα καταφέρνεις πιο καλά από τους άλλους
Ο/Η γυμναστής/στρια επιμένει στο πώς:	Να μαθαίνουν τα παιδιά	Να αποδίδουν τα παιδιά
Κριτήρια για αξιολόγηση	Η πρόοδος	Η νίκη, η υπεροχή
Αξίζει να προσπαθεί κανείς για:	Να μαθαίνει και να γίνεται καλύτερος	Να ξεπερνάει τους άλλους, να παίρνει καλούς βαθμούς
Είναι ευχάριστο:	Να κάνεις καινούργιες, δύσκολες ασκήσεις	Να τα καταφέρνεις πιο καλά από τους άλλους
Κεντρικό σημείο προσοχής του μαθήματος	Πώς μαθαίνει κανείς	Πώς να αποδίδει κανείς και να νικά

Στα πλαίσια του νεανικού αθλητισμού, οι προπονητές επηρεάζουν έντονα τη φύση και ποιότητα της αθλητικής εμπειρίας. Οι προτεραιότητες, η στάση και οι αξίες που προτάσσουν και η φύση της αλληλεπίδρασης τους με τους αθλητές μπορεί να είναι καθοριστικές για τη συμμετοχή νέων αθλητών στον αθλητισμό. Οι προπονητές μπορεί να επηρεάσουν στις διαδικασίες εξέλιξης και συντήρησης του άγχους επίδοσης, επειδή παρέχουν στους αθλητές

εκτεταμένη κριτική για την ικανότητα και την επίδοσή τους και δίνουν την εξαρτώμενη από την αντίδραση των αθλητών συγκατάθεσή τους και αποδοκιμασία. Η επικριτική ή τιμωρητική κριτική από τους προπονητές μπορεί να προκαλέσει υψηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων στα παιδιά που φοβούνται την αποτυχία και την αποδοκιμασία και επομένως να συνεισφέρει σε ένα απειλητικό περιβάλλον προπόνησης (Passer, 1988). Εν αντιθέσει με τα παιδιά που έχουν αρνητική αλληλεπίδραση με τους προπονητές τους, τα παιδιά που αντιλαμβάνονται ότι αυτοί στηρίζουν την προσπάθειά τους βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ευχαρίστησης από τον αθλητισμό και λιγότερο άγχος (Scanlan & Lewthwaite, 1986; Scanlan & Passer, 1978; Smoll, Smith, Barnett, & Everett, 1993).

Βάσει των Θεωριών του Αυτοκαθορισμού και της Επίτευξης Στόχων έχει προταθεί ότι ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία, τις σχέσεις με τους άλλους και τον προσανατολισμό στη δουλειά ή που πληροί αυτά τα χαρακτηριστικά σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζεται ως περισσότερο *Ενδυναμωτικό* (Duda, 2013). Η ίδια ισχυρίζεται ότι ένα ενδυναμωτικό περιβάλλον αθλητισμού είναι πιθανό να καλύψει την ανάγκη αυτονομίας, να ενθαρρύνει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και τις καλές σχέσεις των αθλητών. Αντίθετα, ισχυρίστηκε ότι το περιβάλλον που οι συμπεριφορές των προπονητών είναι προσανατολισμένες στο εγώ και οι οποίες υποσκάπτουν τις καλές σχέσεις, μπορούν να κατηγοριοποιηθεί ως *Αποδυναμωτικό*. Τέλος, το αποδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης εικάζεται ότι συντελεί στη ματαίωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και καλές σχέσεις ενθαρρύνοντας τις ετεροαναφερόμενες αντιλήψεις περί ικανότητας.

### **Κλίμα Παρακίνησης στο πλαίσιο της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού**

Τα τελευταία χρόνια αρκετές έρευνες βασίστηκαν στη θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985; 2000) και ανέλυσαν πως το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τους σημαντικούς άλλους (προπονητής, καθηγητής φυσικής αγωγής) μπορεί να ικανοποιήσει τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ανθρώπου (αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και σχέσεις με τους άλλους). Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ένα κλίμα παρακίνησης που υποστηρίζει την αυτονομία, αποδέχεται τις προτιμήσεις των νεαρών αθλητών, συμμερίζεται τις απόψεις τους, παρέχει σημαντικές επιλογές στην

προπόνηση ή στους αγώνες, ενδιαφέρεται πραγματικά για τον κάθε αθλητή, προάγει τις καλές σχέσεις, προωθεί τον προσανατολισμό στη δουλειά και αποδέχεται τη συμμετοχή των αθλητών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την προπόνηση ή τον αγώνα είναι ενδυναμωτικό, ενώ ένα κλίμα που υποστηρίζει τον έλεγχο της συμπεριφοράς των αθλητών, ο προπονητής είναι καθοδηγητικός, αυταρχικός, εκφοβιστικός, ματαιώνει την κοινωνικότητα, αναγνωρίζει μόνο τους καλούς αθλητές και λαμβάνει μόνος του όλες τις αποφάσεις που αφορούν την προπόνηση ή τον αγώνα είναι αποδυναμωτικό.

Μία από τις θεμελιώδεις αρχές της Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού είναι πως οι κοινωνικό-περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως το διαπροσωπικό ύφος του προπονητή επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης ή ματαίωσης των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και καλές σχέσεις (Ryan & Deci, 2000). Η πλήρωση αυτών των ψυχολογικών αναγκών εικάζεται ότι βελτιώνει άμεσα την ψυχική και σωματική υγεία σε διάφορα πεδία της ζωής (Baard, Deci, & Ryan, 2004; Reeve & Jang, 2006; Ryan, Patrick, Deci, & Williams, 2008). Στον αθλητικό χώρο, πιστεύεται ότι κάθε πράξη του προπονητή που έχει θετική επιρροή στις αντιλήψεις των αθλητών περί ικανότητας, αυτονομίας και καλών σχέσεων θα διευκολύνει ή θα προωθήσει εντέλει περισσότερο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και ενασχόλησης. Αντίθετα, οι συμπεριφορές που ματαιώνουν ή αναστέλλουν την ικανοποίηση των τριών αυτών αναγκών μάλλον θα προωθήσουν περισσότερο κυριαρχικές μορφές παρακίνησης και συνδέονται με περισσότερο δυσπροσαρμοστικές γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις. Ειδικότερα στην περίπτωση νεότερων αθλητών, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι πράξεις και η στάση των προπονητών προδικάζουν τις συναισθηματικές (π.χ. άγχος του ανταγωνισμού; Scanlan & Passer, 1979), γνωστικές (π.χ. αυτοπεποίθηση; Sinclair & Vealey, 1989), και συμπεριφορικές αντιδράσεις των αθλητών (αίτια παραίτησης; Barnett, Smoll, & Smith, 1992; Burton & Martens, 1986) και για το αν η ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό θα έχει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία και την ευζωία τους (Duda, 2001; Duda & Balaguer, 2007).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης και με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, τους στόχους επίτευξης, την εσωτερική- εξωτερική παρακίνηση, την ευχαρίστηση. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι όσο το κλίμα είναι προσανατολισμένο στη δουλειά, ενισχύοντας τις βασικές ψυχολογικές

ανάγκες τόσο εμφανίζονται θετικές και υγιεινές συμπεριφορές από τους μαθητές/ αθλητές, όπως η εσωτερική παρακίνηση, ικανοποίηση και η μακροχρόνια συμμετοχή με τον αθλητισμό. Αντίθετα ένα κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στο εγώ, προωθώντας τον έλεγχο της συμπεριφοράς των αθλητών/ μαθητών, συνδέεται με αρνητικές συμπεριφορές από τους μαθητές/ αθλητές, όπως η έλλειψη παρακίνησης, ανταθλητική συμπεριφορά, άγχος, εγκατάλειψη του αθλητισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που είχαν σχέση με το κλίμα παρακίνησης και με τις τρεις βασικές ανάγκες της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά προέβλεπε θετικά τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της ικανότητας και των σχέσεων με τους άλλους (Sarrazin, et. al., 2001), τις καλύτερες σχέσεις με τους συμπαίκτες/-τριες (Ommundsen, et. al, 2005), την εσωτερική παρακίνηση και το θετικό συναίσθημα (Amorose και Anderson-Butcher, 2007; Weiss, et. al., 2009), τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Reinboth & Duda, 2004; Standage & Gillison, 2007), την ποιότητα ζωής (Smith etl. al, 2010), τις καλές σχέσεις με τους προπονητές (Olympriou, et. al., 2008), τη μακροχρόνια συμμετοχή και ενδιαφέρον σε φυσικές δραστηριότητες (Standage, et. al., 2003b; Álvarez et. al., 2012) και την υποκειμενική ζωτικότητα (Reinboth & Duda, 2006; Adie et. al, 2012).

Αντίθετα, οι συμμετέχοντες, που είχαν έμφαση στο κλίμα προσανατολισμένο με το εγώ και που οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες δεν καλύπτονται, παρατηρήθηκε ότι είχαν άσχημες σχέσεις με τους/τις συμπαίκτες/-τριές τους στην ομάδα τους (Sarrazin, Guillet & Cury, 2001), έλλειψη ευχαρίστησης (Standage et. al., 2005; Weiss, et. al., 2009), χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης (Reinboth & Duda, 2004; O' Rourke, et. al., 2012), έλλειψη παρακίνησης και εγκατάλειψης από τη φυσική δραστηριότητα (Standage, et. al., 2003b), φυσική εξάντληση και χαμηλό επίπεδο στο αίσθημα της αυτοαξίας (Reinboth & Duda, 2004), χαμηλό επίπεδο εγγύτητας και δέσμευσης με τον προπονητή (Olympriou, et. al., 2008). Τέλος, οι αντιλήψεις των αθλητών σε ό,τι αφορά τις συμπεριφορές των προπονητών που είναι προσανατολισμένες στο εγώ έχουν συνδεθεί θετικά με την αξιολόγηση των ικανοτήτων του καθενός σύμφωνα με άλλα κριτήρια αναφοράς (Boixados, et. al., 2004), με αρνητικές ή απροσάρμοστες συμπεριφορικές, γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. η εγκατάλειψη; Sarrazin, et. al., 2002). Ένας μεγάλος όγκος μελετών στην αθλητική ψυχολογία υπογραμμίζει τη σημασία των συμπεριφορών των προπονητών για τα βιώματα των αθλητών (Chelladurai, 2007; Ewing, Seefeldt, & Brown, 1996; Smith & Smoll, 2007).

## Κλίμα Παρακίνησης στο πλαίσιο της Θεωρίας Επίτευξης Στόχων

Αντλώντας συμπεράσματα από τις βασικές αρχές της Θεωρίας Επίτευξης Στόχων (Ames, 1992; Nicholls, 1989), η διακύμανση του βαθμού στον οποίο τα άτομα τείνουν να κρίνουν την ικανότητά τους και να ορίζουν την επιτυχία με προσανατολισμό είτε στη δουλειά είτε στο εγώ έχει αντίκτυπο στο πώς ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στις σχετικές με τα επιτεύγματα δραστηριότητες. Βάσει των παραπάνω, δίνεται έμφαση στην προσπάθεια, στην προσωπική βελτίωση και στη μάθηση. Μία εγωκεντρική αντίληψη της ικανότητας και της υποκειμενικής επιτυχίας είναι συνδεδεμένη με την επίδειξη υπεροχής. Έτσι λοιπόν, από τη μια πλευρά, όταν ένας προπονητής δίνει έμφαση στη δουλειά, διαχειρίζεται την αξία των παικτών ανάλογα με το αν εξασκούνται σκληρά και από κοινού, για να επιτύχουν τον προσδοκώμενο στόχο, ενώ όταν ένας προπονητής δημιουργεί ένα κλίμα προπόνησης με προσανατολισμό στο εγώ χαρακτηρίζεται από προνομιακή μεταχείριση των αθλητών βάσει των ικανοτήτων τους και την προσήλωσή τους στο να ξεπεράσουν τους άλλους μέσα στην ομάδα. (Newton et al., 2000).

Έρευνες με βάση τη θεωρία επίτευξης στόχων απέδειξαν ότι οι συμπεριφορές των προπονητών μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το πώς ορίζουν τα παιδιά την επιτυχία, λαμβάνοντας υπόψη ευρύ φάσμα παραγόντων παρακίνησης, συμπεριλαμβανομένου του άγχους (Chi, 2004; Duda & Hall, 2001; Roberts, Treasure, & Kuvassanu, 1997). Ιδιαίτερη σημασία αποτελεί το κλίμα παρακίνησης που δημιουργούν οι προπονητές, για παράδειγμα πώς επικοινωνούν με τους αθλητές, σε ποιους στόχους δίνουν έμφαση (εξέλιξη της ικανότητας, διασκέδαση, νίκη), τότε και με ποιόν τρόπο παρέχουν τις επιβραβεύσεις και τις τιμωρίες για την εκάστοτε αθλητική συμπεριφορά (π.χ. επιτυχή ή ανεπιτυχή προσπάθεια και επίδοση). Έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα διάφορες έρευνες τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στο χώρο του αθλητισμού. Αρχικά, οι έρευνες έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση ή στη δουλειά, είχε θετική σχέση με την επιλογή δοκιμασιών αυξημένης δυσκολίας, τη θετική στάση απέναντι στο μάθημα της φυσικής αγωγής και με την πεποίθηση ότι οι επιτυχίες προέρχονται από την προσπάθεια (Ames & Archer, 1988). Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά συνδέεται με την υιοθέτηση ενός προσανατολισμού στη μάθηση δίνοντας βαρύτητα στην προσπάθεια και την προσωπική βελτίωση (Ames, 1992a,b; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002; Goudas, Biddle, & Fox, 1994a,b; Διγγελίδη, Παπαϊωάννου και Λαπαρίδη 2000), με



την ικανοποίηση της αυτοβελτίωσης (Treasure & Roberts 1998; Ommundsen et. al, 1998), με την ευχαρίστηση (Seifriz et. al, 1992), με τη μείωση του άγχους (Papaioannou, 1995; Williams, 1998), με την εσωτερική παρακίνηση (Papaioannou, 1995; Goudas, 1998; Standage, et. al. 2003a; Carr & Weigand, 2008), με την πειθαρχία (Papaioannou, 1998), με τους πιο αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας, την ευχαρίστηση και την προσπάθεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Giannoudis et. al., 2009), με την αυτοπεποίθηση (Papaioannou & Kouli, 1999), με τους στόχους ενίσχυσης και προστασίας της προσωπικής βελτίωσης (Wang et. al. 2010), με την ηθική συμπεριφορά (Fry & Newton, 2003; Miller et. al., 2004; Digelidis και Krommidas 2008) και με τη θέληση για συμμετοχή (Diggelidis et. al, 2005; Theodosiou & Papaioannou, 2006).

Αντίθετα, οι συμμετέχοντες που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης είχε προσανατολισμό στην ικανότητα, είχαν την τάση να επικεντρώνονται περισσότερο στην ικανότητά τους παρά στην προσπάθεια (Ames & Archer, 1988), ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τον προσανατολισμό στο εγώ (Ames, 1992a,b; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002; Goudas, Biddle, & Fox, 1994a,b; Διγγελίδη, Παπαϊωάννου και Λαπαρίδη 2000; Διγγελίδη, Παπαϊωάννου, Λαπαρίδη και Χριστοδουλίδη 2000). Επιπλέον, τα αποτελέσματα των ερευνών εξήγησαν ότι ένα κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ συνδέεται με την αντίληψη ότι η ικανότητα έχει σχέση με την επιτυχία να ξεπερνούν τους άλλους (Seifriz et. al., 1992), με το γνωστικό και σωματικό άγχος (Ntoumanis & Biddle, 1998), με την κοινωνική σύγκριση (Carr & Weigand, 2001), με τους στόχους ενίσχυσης και προστασίας του εγώ (Wang, Liu, Chatzisarantis και Lim, 2010), με τις αντιαθλητικές και ανήθικες συμπεριφορές (Ommundsen et. al, 2003) και με την επιθετικότητα (Kavussanu & Spray, 2006; Amorose, 2007; Duda, 2001, 2005; Duda & Balaguer, 2007; Keegan, Harwood, Spray, & Lavalley, 2011).

Στον αθλητικό τομέα, η βιβλιογραφία δείχνει με συνέπεια πως το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά συνδέεται θετικά με πολλές προσαρμοστικές και επιθυμητές επιπτώσεις για τη συμμετοχή και εξέλιξη των αθλητών. Σε αντίθεση, όταν οι αθλητές αντιλαμβάνονται ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο εγώ, διαφαίνονται συχνά μοτίβα αρνητικών συμπεριφορών και δυσπροσαρμοστικών πεποιθήσεων. Συμπερασματικά, αντιλήψεις για ένα προσανατολισμένο στη δουλειά κλίμα έχουν συνδεθεί θετικά με την ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον, το αίσθημα πληρότητας και τα υψηλότερα ιδανικά στον

αθλητισμό (π.χ. σεβασμό στους κανόνες, στους αντιπάλους), με πιο αυτόνομα αίτια για την ενασχόληση και με προσαρμοστικές στρατηγικές εκμάθησης, στην προπόνηση και στους αγώνες. Αντιθέτως, ένα κλίμα παρακίνησης που γίνεται αντιληπτό ως προσανατολισμένο στο εγώ έχει συνδεθεί με αρνητική επιρροή στους ηθικούς κανόνες και συμπεριφορές και με άγχος, ανησυχία, φόβο και δυσαρέσκεια προς την ομάδα και τον προπονητή.

### ***Μοντέλο TARGET***

Οι Epstein (1989) και οι Tressure και Roberts (1995) πρότειναν ότι ο προπονητής ή ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα προσανατολισμένο στη δουλειά, το οποίο θα είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και ενδογενών κινήτρων σε νέους συμμετέχοντες στον αγωνιστικό αθλητισμό. Ο Epstein (1989) ήταν αυτός που πρώτος επινόησε το μοντέλο TARGET, το οποίο πλέον αντιπροσωπεύει το χειρισμό των περιβαλλοντικών συνθηκών, με τρόπο που θα οδηγήσει στη δημιουργία ενός κλίματος προσανατολισμένο στο έργο. Ο Epstein αναγνώρισε έξι στοιχεία σε καταστάσεις επίτευξης (π.χ. φυσική αγωγή), που μπορούν να τροποποιηθούν προκειμένου να προωθηθεί το κλίμα προσανατολισμένο στο έργο. Τα έξι στοιχεία συνοψίζονται στο ακρωνύμιο TARGET, το οποίο αναφέρεται στο καθήκον (Task), στην εξουσία (Authority), στην επιβράβευση (Reward), στην ομαδοποίηση (Grouping), στην αξιολόγηση (Evaluation) και στο χρόνο εμπλοκής (Time) στο μαθησιακό περιβάλλον. Οι Todorovitch & Curtner-Smith (2002) ανακάλυψαν στρατηγικές εντός της κάθε δομής που προωθούν τον προσανατολισμό στη δουλειά ή τη μάθηση έναντι εκείνων που προωθούν τον προσανατολισμό στο εγώ.

Καταρχάς, το καθήκον αναφέρεται στο τι καλούνται να μάθουν οι μαθητές και τι εργασίες τους ανατίθενται (Epstein, 1998). Στα πλαίσια του αθλητισμού αφορά το περιεχόμενο και τη δομή των προπονητικών δραστηριοτήτων. Εκτός από το περιεχόμενο του έργου, η αλληλουχία, ο σχεδιασμός, η ποικιλία, η καινοτομία και το επίπεδο δυσκολίας επηρεάζουν το είδος του κλίματος που δημιουργείται (Epstein, 1988). Στο κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά προσφέρεται στους μαθητές ποικιλία δεξιοτήτων προς εκτέλεση και βοήθεια για τον καθορισμό προσωπικών βραχυπρόθεσμων στόχων, οι οποίες βοηθούν να εργαστούν σε δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για τα επίπεδα των ικανοτήτων τους (Ames, 1992a). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο ενός κλίματος

προσανατολισμένο στο έργο, οι μαθητές δέχονται συνεχώς προκλήσεις, καθώς αντιμετωπίζουν νέες δημιουργικές δραστηριότητες υψηλών νοητικών προκλήσεων και οι εργασίες εμφανίζουν λογική εξέλιξη, δηλαδή σταδιακή αύξηση της δυσκολίας βασιζόμενες στις προηγούμενες δραστηριότητες. Συμπερασματικά, οι αθλητές θα πρέπει να βοηθηθούν στο να θέτουν στόχους για τη σωστή εκτέλεση της δραστηριότητας και όχι το αποτέλεσμα. Ειδικότερα, η έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης δείχνει ότι η ενασχόληση των μαθητών με μεγάλη ποικιλία από έργα αυξάνει το ενδιαφέρον τους για μάθηση και προσωπική βελτίωση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τον προσανατολισμό τους στη δουλειά (Nicholls, 1989; Rosenholtz & Simpson, 1984). Οι Papaioannou και Kouli (1999) απέδειξαν ότι παρεμβαίνοντας μόνο στο είδος των ασκήσεων που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της φυσικής αγωγής (ανταγωνιστικές, ασκήσεις συνεργασίας), μπορεί να επηρεαστεί η αντίληψη των μαθητών αναφορικά με το κλίμα παρακίνησης. Οι μαθητές, δηλαδή, που συμμετείχαν στο μάθημα με ασκήσεις που σκοπό είχαν τη συνεργασία τους, αντιλαμβάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό το κλίμα παρακίνησης στη μάθηση από ό,τι οι μαθητές που συμμετείχαν στο μάθημα με ανταγωνιστικές ασκήσεις. Επίσης, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι υπήρχε ανταγωνιστικό κλίμα, είχαν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και αυξημένο άγχος.

Η δεύτερη δομή του συστήματος TARGET αναφέρεται στην εξουσία και πιο συγκεκριμένα πώς ο προπονητής διαχειρίζεται την εξουσία. Πιο αναλυτικά, θα πρέπει να επιτρέπεται στους αθλητές να έχουν συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν στην προπόνηση και τους κανόνες. Να δίνονται ευκαιρίες για ανάληψη ηγετικού ρόλου στους αθλητές. Να εξετάζεται η διαδικασία της προπόνησης και των προβλημάτων και από την οπτική γωνία των αθλητών. Σύμφωνα με τον Epstein (1988), η δομή αυτή αναφέρεται στα είδη και στον βαθμό της συμμετοχής και στη λήψη αποφάσεων που επιτρέπονται στους μαθητές κατά διαδικασία της δομής της εξουσίας. Στο πλαίσιο του κλίματος προσανατολισμένο στο έργο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Ames, 1992a) και να επιλέξουν τις δραστηριότητες στις οποίες θα εξασκηθούν (Treasure & Roberts, 1995), τη χρονική διάρκεια της εξάσκησης, τα κριτήρια της επιτυχούς εκτέλεσης, το συνεργάτη του ή τα μέλη της ομάδας, ή το είδος του εξοπλισμού που θα χρησιμοποιήσουν. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δυνατότητες αυτοκαθοδήγησης και αυτοδιαχείρισης, καθώς τους βοηθούν να εγκαταστήσουν τον εξοπλισμό τους ή να αξιολογήσουν την εκτέλεσή τους ή των άλλων

συμμαθητών τους (Treasure & Roberts, 1995). Έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης δείχνουν ότι η αντίληψη που έχουν οι μαθητές για την ικανότητά τους είναι υψηλότερη στις τάξεις όπου η λήψη των αποφάσεων είναι μοιρασμένη μεταξύ δασκάλων και παιδιών. Αντίθετα στο κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν τις περισσότερες αποφάσεις για τις δραστηριότητες που θα εκτελέσουν οι μαθητές και πως θα συνθέσουν τις ομάδες (Todorovich & Curtner- Smith, 2002).

Η δομή της επιβράβευσης ή αναγνώρισης αφορά τις πρακτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται προκειμένου να παρακινηθεί ο αθλητής. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να αναγνωρίζεται η ατομική πρόοδος και προσπάθεια των αθλητών και να επικρατήσει διασφάλιση ίσης μεταχείρισης στην κατανομή αμοιβών. Επίσης, θα πρέπει να πραγματοποιούνται ατομικές συναντήσεις προπονητή-αθλητή και να συζητιέται η πορεία της προόδου (Treasure & Roberts, 1995). Αντίθετα σε ένα κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ, οι επιβραβεύσεις και η αναγνώριση για τις επιδόσεις που ήταν καλύτερες από των άλλων παιδιών, δίνονται συνήθως δημοσίως (Todorovich & Curtner- Smith, 2002), ώστε να ενθαρρύνονται οι μαθητές να ασχοληθούν με την κοινωνική σύγκριση (Treasure & Roberts, 1995). Στο χώρο της φυσικής αγωγής οι Treasure και Roberts (1995), καθώς και οι Παπαϊωάννου και συνεργάτες του (1999) εντοπίζουν την αιτία της αρνητικής αυτής εξέλιξης στο γεγονός ότι συχνά οι ανταμοιβές δίνονται δημόσια, με άμεση συνέπεια να υπερτονίζεται η κοινωνική σύγκριση, μειώνοντας την εσωτερική παρακίνηση εισάγεται μια μορφή εξωτερικής παρακίνησης. Ο μαθητής σ' αυτήν την περίπτωση παύει να κάνει κάτι, επειδή του αρέσει, αλλά το κάνει με την προσδοκία της δημόσιας αναγνώρισης. Για το λόγο αυτό, οι ίδιοι συγγραφείς θεωρούν ότι οποιαδήποτε μορφή ενθάρρυνσης ή θετικής ενίσχυσης πρέπει να θεωρείται ιδιωτική υπόθεση μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

Στη συνέχεια ακολουθεί η δομή της ομαδοποίησης, που ασχολείται με το πώς γίνεται η κατανομή των αθλητών σε ομάδες στην προπόνηση και τους αγώνες, στοχεύει στην εναλλαγή στις ομαδοποιήσεις, στη μη ύπαρξη σταθερής ομαδοποίησης ως προς το επίπεδο των αθλητών, στη δυνατότητα ευκαιριών για αλληλεπίδραση των ομάδων με την ομαδοποίηση σε μικρές και μεγαλύτερες ομάδες ως προς διαφορετικά κίνητρα και στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας στην επίλυση προπονητικών ζητημάτων στις ομάδες. Η δομή αυτή είναι σημαντική, γιατί είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο μια ομάδα έναντι μια άλλης (π.χ. εθνικότητα, φύλο, επίπεδο ικανότητας)

(Epstein, 1988). Στο κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά, οι μαθητές εκτελούν ατομικές δραστηριότητες όποτε μπορούν, επειδή οι πιθανότητες να εμπλακούν οι μαθητές σε κοινωνική σύγκριση είναι μειωμένες όταν εργάζονται μόνοι, παρά όταν εργάζονται ομαδικά (Treasure & Roberts, 1995). Όταν αυτό δεν είναι κατάλληλο για το έργο ή για τις δεξιότητες, συνήθως χρησιμοποιούνται συνεργάτες ή μικρές ομάδες όπου είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων (Treasure & Roberts, 1995). Οι εκπαιδευτικοί που προωθούν το κλίμα με προσανατολισμό στη δουλειά προσπαθούν να διατηρήσουν ετερογενή τη σύνθεση της ομάδας, εξασφαλίζοντας ότι οι ομάδες περιέχουν μαθητές και των δυο φύλων και διαφόρων επιπέδων ικανότητας, εθνικότητας κλπ. (Ames, 1992a). Η σύνθεση της ομάδας είναι συνήθως ευέλικτη και αλλάζουν συχνά επιτρέποντας τους να αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους (Ames, 1992a). Αντίθετα στο κλίμα με προσανατολισμό στο εγώ, οι μαθητές μιας τάξης εργάζονται συχνά στο ίδιο έργο ως μια μεγάλη ομάδα (Todorovich & Curtner- Smith, 2002), με αποτέλεσμα να διευκολύνει τους μαθητές να ασχοληθούν με την κοινωνική σύγκριση. Ακόμα και αν χρησιμοποιούνται μικρότερες ομάδες, η σύνθεσή τους τείνει να είναι ομοιογενής, στατική και ανελαστική, επειδή οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τις ικανότητές τους (Todorovich & Curtner- Smith, 2002).

Η πέμπτη δομή είναι η αξιολόγηση και αναφέρεται στη χρήση των κανόνων που διέπουν την παροχή ανατροφοδότησης στους αθλητές και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση των επιτεύξεων τους. Η δομή αξιολόγησης του μαθησιακού περιβάλλοντος έχει στενή σχέση με τη δομή επιβράβευσης, καθώς οι μαθητές επιβραβεύονται ή τιμωρούνται με βάση το κατά πόσον ανταποκρίνονται στα κριτήρια (Epstein, 1988). Η δομή περιγράφεται ως ο βαθμός στον οποίο δομείται το κοινωνικό πλαίσιο ως προβλέψιμο και συνεπές (Skinner & Edge, 2002). Ένα κύριο χαρακτηριστικό της δομής είναι η μεταφορά ξεκάθαρων και κατανοητών οδηγιών και προσδοκιών (Farkas & Grolnick, 2010; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009), ώστε οι παίκτες να νοιώθουν ικανοί να καταπιάνονται με τα εκπαιδευτικά καθήκοντα. Ειδικότερα, η συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: α) αυτές που περιλαμβάνουν ξεκάθαρες, κατανοητές, ρητές και λεπτομερείς οδηγίες, β) αυτές που προσφέρουν πλάνο ενέργειας για τη συνεχή κατεύθυνση των ενεργειών των παικτών, και γ) αυτές που προσφέρουν εποικοδομητική κριτική για το πώς μπορούν οι παίκτες να ανακτήσουν τον έλεγχο της έκβασης των αγώνων (Jang et al., 2010). Τα αποτελέσματα των παικτών (π.χ. ικανοποίηση

της ανάγκης για ικανότητα, αυτοκαθορισμένη παρακίνηση και ενασχόληση) βελτιώνονται, όταν τα συστατικά της δομής παρουσιάζονται με υποστηρικτικό της αυτονομίας τρόπο (Deci & Ryan, 1991; Jang et al., 2010; Sierens et al., 2009). Οι στρατηγικές που θα πρέπει να εφαρμόζονται είναι να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση των επιτεύξεων, να δίνεται έμφαση στην προσπάθεια, την επιμονή και την προσέγγιση των στόχων που έχουν τεθεί, να ενθαρρύνεται η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, να αποφεύγεται η δημόσια αξιολόγηση και η αξιολόγηση να είναι σαφής, συγκεκριμένη και συνεπής με τις επιτεύξεις. Ωστόσο, δεν τίθεται θέμα μόνο για το αν τα παιδιά αξιολογούνται, αλλά για το πώς αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης (Treasure & Roberts, 1995). Το εννοιολογικό αντίθετο της δομής είναι το χάος. Όταν οι προπονητές δημιουργούν σύγχυση ή είναι αντιφατικοί, αποτυγχάνουν να επικοινωνήσουν ξεκάθαρες προσδοκίες και οδηγίες και απαιτούν αποτελέσματα χωρίς να διευκρινίζουν τα μέσα επίτευξης, θεωρούνται χαοτικοί (Jang et al., 2010). Σύμφωνα με έρευνες, στο κλίμα με προσανατολισμό στη δουλειά, τα κριτήρια με τα οποία κρίνεται η επίτευξη του μαθητή είναι συνήθως αντικειμενική και εξηγούνται στους μαθητές απερίφραστα και με σαφήνεια. Τα κριτήρια είναι αυτοαναφερόμενα για κάθε μαθητή, με βάση την ατομική του προσπάθεια, τη συμμετοχή, τη βελτίωση και την πρόοδο προς την κατεύθυνση των προσωπικών στόχων. Τα αυτοαναφερόμενα κριτήρια δίνουν νόημα στη διεργασία της αυτοαξιολόγησης για τους μαθητές, καθώς τους προσφέρουν συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι έκανα σωστά ή λάθος και πώς να βελτιωθούν (Epstein, 1998; Treasure & Roberts, 1995; Valentini, Rudisill & Goodway, 1999). Σε αντίθεση με αυτές τις έρευνες, στο κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι μαθητές μπορεί να είναι κάπως υποκειμενικά και να μην εξηγούνται με σαφήνεια στους μαθητές (Epstein, 1988). Αρκετές φορές η αξιολόγηση εμπεριέχει την κοινωνική σύγκριση, βασίζεται στο να είναι οι εκτελέσεις καλύτερες από των άλλων μαθητών και στην επίτευξη των στόχων όλης της ομάδας, καθώς επίσης συνδέεται στενά με την ικανότητα κάθε μαθητή (Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Treasure & Roberts, 1995).

Τελευταία δομή είναι αυτή του χρόνου και αναφέρεται στον ρυθμό διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της διάρκειας και της ευελιξίας του χρόνου που αφιερώνεται στην εξάσκηση του μαθητή, στην ολοκλήρωση του έργου και στην εκμάθηση (Epstein, 1998). Σε αυτή τη δομή, οι στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόζονται είναι η εξατομίκευση του ρυθμού

και της έντασης της προπόνησης, επειδή όλοι οι αθλητές δεν προοδεύουν με τον ίδιο ρυθμό. Να δίνεται επαρκής χρόνος για την εμπέδωση ενός επιπέδου πριν από τη μετακίνηση στο επόμενο στάδιο και να παρέχεται βοήθεια στους αθλητές για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Σύμφωνα με έρευνα, στο κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά, συνήθως δίνεται στους μαθητές πολύς χρόνος για να εξασκηθούν σε έργα και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους (Ames, 1992a). Πραγματικά, ο χρόνος που παραχωρείται για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας είναι ευέλικτος, με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Biddle, 2001; Todorovich & Curtner- Smith, 2002) και οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να οριοθετήσουν οι ίδιοι το χρόνο επίτευξης του στόχου (Ames, 1992a; Todorovich & Curtner- Smith, 2002). Από την άλλη, όταν το κλίμα είναι προσανατολισμένο στο εγώ, δίνεται συνήθως στους μαθητές ο ίδιος χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών και την εκμάθηση των δεξιοτήτων (Biddle, 2001) και τα περισσότερα χρονικά όρια καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό (Todorovich & Curtner- Smith, 2002).

Συμπερασματικά, πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες που εφάρμοσαν προγράμματα παρέμβασης, με σκοπό την προώθηση του κλίματος παρακίνησης στο έργο ή στη μάθηση. Οι ερευνητές έκαναν παρέμβαση σε όλες τις κατηγορίες (TARGET) του κλίματος παρακίνησης και τα συμπεράσματα των ερευνών έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης, με στόχο την εφαρμογή ενός θετικού κλίματος παρακίνησης στη δουλειά, σε σχέση με τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα με στόχο τον προσανατολισμό στο εγώ, είχαν: μεγαλύτερους βαθμούς στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στη μάθηση και στη βελτίωση, υψηλότερη αθλητική επίδοση, μεγαλύτερη ευχαρίστηση, μεγαλύτερη επιμονή, προτιμούσαν ασκήσεις με αυξημένη δυσκολία και πίστευαν ότι οι επιτυχίες ήταν αποτέλεσμα της προσπάθειας.

### **Προγράμματα Παρέμβασης**

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν από παλιά να εξερευνήσουν τρόπους με σκοπό να δημιουργήσουν ένα κλίμα παρακίνησης με στόχο τη δουλειά, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη στους χώρους (εκπαίδευση, αθλητισμός κλπ.) που δραστηριοποιούνται τα άτομα (Duda, 1992; Roberts, 1992; Roberts & Treasure, 1992). Στο πλαίσιο του κλίματος παρακίνησης στη δουλειά, οι μαθητές δέχονται συνεχώς προκλήσεις, καθώς αντιμετωπίζουν

νέες, δημιουργικές δραστηριότητες υψηλών νοητικών προκλήσεων. Σε αυτόν τον τύπο του κλίματος, οι εργασίες εμφανίζουν λογική εξέλιξη, σταδιακή αύξηση της δυσκολίας και βασίζονται στις προηγούμενες δραστηριότητες (Epstein, 1988). Στο πλαίσιο αυτής της μορφής κλίματος οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία και το προσωπικό νόημα των εργασιών (Ames, 1992b). Στη φυσική αγωγή, οι μαθητές εκτελούν κινητικά έργα, τα οποία είναι κινητικές δραστηριότητες που έχουν σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος (Rink, 2002). Εκτός από το περιεχόμενο του έργου, η αλληλουχία, ο σχεδιασμός και το επίπεδο δυσκολίας επηρεάζουν το είδος του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται (Epstein, 1988). Αντιθέτως, στο πλαίσιο του κλίματος προσανατολισμένου στο εγώ, οι δραστηριότητες παρουσιάζουν συνήθως ομοιομορφία και οι μαθητές προσπαθούν να εκτελέσουν τα ίδια κινητικά πρότυπα (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Ο εκπαιδευτικός θέτει στόχους για το σύνολο της τάξης και δεν εξατομικεύει συγκεκριμένα κάθε μαθητή με αποτέλεσμα οι μαθητές μπορεί να μην αντιμετωπίζουν ως πρόκληση την προσωπική τους βελτίωση. Στο κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ, οι δραστηριότητες μπορεί να στερούνται σημασίας και νοήματος για τους μαθητές και συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν.

Καθότι οι προπονητές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο επιρροής στο νεανικό αθλητισμό, έχουν δημιουργηθεί προγράμματα προπόνησης κατά το πέρας των ετών. Κάποια είναι προγράμματα ευρέως φάσματος που καλύπτουν ποικίλα και σημαντικά θέματα που εκτείνονται από εκπαιδευτικές στρατηγικές μέχρι διαχείριση κινδύνου, ενώ άλλα είναι πιο σύντομα και περισσότερο επικεντρωμένα στο να βοηθούν τους προπονητές να δημιουργήσουν ένα θετικότερο διαπροσωπικό περιβάλλον (Smith & Smoll, 2005). Όπου κι αν επικεντρώνονται, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τι επιπτώσεις έχουν αυτά τα προγράμματα προπόνησης σε αθλητές και προπονητές. Δεδομένου του σημαντικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσουν οι συμπεριφορές των προπονητών σε νεαρούς αθλητές και στο να συνεχίσουν αυτοί την ενασχόληση με τον αθλητισμό, η πιθανή αξία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν για να εκπαιδεύσουν τους προπονητές να δημιουργούν θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον είναι αυταπόδεικτη. Για αυτό, είναι σημαντικό να εξετάσουμε για το αν οι κατευθυνόμενες προς τους προπονητές παρεμβάσεις θα μείωναν το βαθμό στον οποίο οι αθλητές βιώνουν το άγχος της επίδοσης. Μία εκπαιδευτική παρέμβαση που έχει αξιολογηθεί σε αυτό το πλαίσιο είναι η εκπαίδευση για την



αποτελεσματικότητα των προπονητών (CET; Smith, Smoll, & Curtis, 1979; Smoll, Smith, Curtis, & Hunt, 1978).

Το δεύτερο μέρος της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην έρευνα των Smith, Smoll και Cumming (2007), όπου εκπαίδευσαν 20 προπονητές πάνω στις αρχές της παρακίνησης και των στόχων επίτευξης, εφαρμόζοντας ένα γνωστικό-συμπεριφορικό παρεμβατικό πρόγραμμα με σκοπό να εξετάσουν αλλαγές στο σκορ του άγχους επίδοσης των αθλητών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι αθλητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στη δουλειά και στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά σε σχέση με τους αθλητές/τριες, των οποίων οι προπονητές δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και συνέχισαν να προπονούν τους παίκτες τους ως συνήθως. Οι 20 προπονητές της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε εκπαιδευτικό σεμινάριο 75 λεπτών (MAC workshop) που εστιάζεται στις κατευθυντήριες συμπεριφορές των προπονητών και στις επιπτώσεις τους στους αθλητές (Smith, Smoll, & Curtis, 1978; McArdle & Duda, 2002; Roberts et al., 1997). Πιο συγκεκριμένα το σεμινάριο έδωσε έμφαση στη διάκριση μεταξύ των θετικών και αρνητικών συμπεριφορών ελέγχου (Smoll & Smith, 2006) και ενθάρρυνε τους προπονητές να βελτιώσουν τις παρακάτω συμπεριφορές: τη θετική ενίσχυση, την ενθάρρυνση σε ενδεχόμενα λάθη, τις διορθωτικές οδηγίες με θετικό και ενθαρρυντικό τρόπο και την εκπαίδευση της ορθής τεχνικής. Στόχος της παρέμβασης ήταν οι αθλητές να μάθουν από τα λάθη τους και να αποφευχθούν οι ενδεχόμενες τιμωρίες μετά από κάποιο λάθος, η θέσπιση κανόνων στην ομάδα για να μην υπάρχουν προβλήματα πειθαρχίας, ώστε να αυξηθούν οι σχετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προπονητών και των αθλητών, η ενίσχυση της αλληλεγγύης και της αμοιβαίας υποστήριξης, η μείωση του φόβου αποτυχίας και η προώθηση μιας θετικής ατμόσφαιρας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων (Smoll & Smith, 2002). Μια ακόμα αρχή της παρέμβασης, στηριζόμενη στο CET και στη Θεωρία Επίτευξης των Στόχων ήταν η αντίληψη των αθλητών για την επιτυχία με τη μέγιστη προσπάθεια τους και όχι με τη νίκη και τις καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους. Οι προπονητές εκπαιδεύτηκαν, ώστε να ενθαρρύνουν την περαιτέρω προσπάθεια των παιδιών, να δίνουν προσοχή σε όλους τους αθλητές, να χρησιμοποιήσουν την τεχνική των στόχων, ώστε οι αθλητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους, να επικεντρωθούν στη σημασία της διασκέδασης μέσα από τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα, στη μείωση του φόβου της

αποτυχίας, στην προώθηση της αυτοεκτίμησης των αθλητών. Οι κατευθυντήριες γραμμές της συμπεριφοράς είναι σύμφωνες με τις μελέτες των Ames (1992) και Epstein (1988) για τη δημιουργία ενός κλίματος προσανατολισμένο στη μάθηση. Επίσης, χορηγήθηκε στους προπονητές ένα εγχειρίδιο (“Coach Who Never Lose) για τις κατευθυντήριες συμπεριφορές τους αλλά και για την αντιμετώπιση του διπλού ρόλου τους (προπονητή-γονέα). Ακόμα τους δόθηκαν κάποιες μορφές αυτό-παρακολούθησης, όπου εμπεριείχαν εννέα στοιχεία που σχετίζονται στις κατευθυντήριες συμπεριφορές τους με σκοπό οι προπονητές να ευαισθητοποιηθούν και να ενισχύσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές απέναντι στους αθλητές. Με τη διαδικασία της αυτό-παρατήρησης οι προπονητές θα αντιλαμβάνονταν τι θα ήταν καλό να τροποποιήσουν για να προωθήσουν ένα πιο ενδυναμωμένο κλίμα ομάδος.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι προπονητές έχουν σημαντική επίδραση πάνω στους νεαρούς αθλητές καθώς αποτελούν πρότυπα μίμησης για τελευταίους. Οι στόχοι που οι προπονητές προωθούν μέσα στην προπόνηση και η αλληλεπίδραση με τους νεαρούς αθλητές μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών στον αθλητισμό και μπορούν να διαδραματίσουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο επηρεάζοντας τις διάφορες ψυχολογικές δομές των νεαρών αθλητών (π.χ. συντήρηση του άγχους)

Ως συνέχεια σε όλα τα παραπάνω παρεμβατικά προγράμματα αποτελεί το πρόγραμμα PAPA (Promoting Adolescents Physical Activity), στο οποίο και βασίστηκε το πρώτο μέρος της παρέμβασης της συγκεκριμένης έρευνας και που έχει ως κυρίαρχο στόχο τη βελτίωση της υγείας και της ποιότητας ζωής των παιδιών αποκτώντας θετικές εμπειρίες μέσα από την ενασχόλησή τους με το ποδόσφαιρο. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος της παρέμβασης στηρίχθηκε στην κατανόηση της φιλοσοφίας ενός ενδυναμωμένου κλίματος παρακίνησης από τους προπονητές μέσα από εκπαιδευτικό σεμινάριο που πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή. Το σχέδιο PAPA αφορούσε την εφαρμογή και αξιολόγηση της παρέμβασης για την αντιμετώπιση της παχυσαρκίας, της κατάθλιψης, των άσχημων συναισθημάτων αυτοαξίας και του ανεπαρκούς επιπέδου φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. Ειδικότερα, είχε ως σκοπό την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης προπονητών παιδικού ποδοσφαίρου στηριζόμενο στις κοινωνικό-γνωστικές θεωρίες της παρακίνησης (Θεωρία Αυτοκαθορισμού, Deci & Ryan, 1985; 2000; Θεωρία Στόχων Επίτευξης, Nicholls, 1989), το οποίο θα τους καθοδηγούσε να καλλιεργήσουν ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά, που θα βοηθούσε στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και

φυσικής υγείας των νεαρών ατόμων, στο να υιοθετήσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής και εν γένει να αναπτυχθούν σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Το πρόγραμμα στόχευε, ότι μέσα από την ενασχόληση του νεαρού πληθυσμού με τον αθλητισμό, να φτάσει στην καλή υγεία και στο ευ ζην, με αποτέλεσμα να εστιάσει στο κλίμα παρακίνησης που υπήρχε στις προπονήσεις. Τα ευχάριστα οφέλη της ενασχόλησης των νέων με τον αθλητισμό γίνονται πιο άμεσα αντιληπτά, όταν το περιβάλλον προπόνησης είναι πιο θετικό και ευνοεί την προσαρμοστικότητα. Στην ουσία, οι παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύουν στο κλίμα παρακίνησης που παρατηρείται στις παιδικές αθλητικές δραστηριότητες.

Στα πλαίσια του σχεδίου PAPA, η παρέμβαση εφαρμόστηκε στο πιο δημοφιλή άθλημα για τα παιδιά, όπως είναι το ποδόσφαιρο. Το σχέδιο περιελάμβανε επίσης διερμηνεία (στα γαλλικά, ελληνικά, νορβηγικά και ισπανικά), κοινοποίηση και αξιολόγηση της Ενδυναμωτικής Προπόνησης σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες (Duda et al., 2013). Το παρεμβατικό πρόγραμμα PAPA είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σε 5 χώρες της Ευρώπης (Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία, Ισπανία, Γαλλία και Ελλάδα) με τη συνδρομή 8 κορυφαίων, ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και πλήθος ερευνητών. Τα 8 Πανεπιστημιακά ιδρύματα που συμμετείχαν και εφάρμοσαν το πρόγραμμα στις χώρες τους είναι τα εξής: University of Birmingham (Ηνωμένο Βασίλειο) που ήταν ο δημιουργός και ο συντονιστής του όλου προγράμματος, University of Bergen (Νορβηγία), University of Valencia (Ισπανία), Université Joseph Fourier (Γαλλία), University of Thessaly (Ελλάδα), Norwegian School of Sport Sciences (Νορβηγία), York St John (Ηνωμένο Βασίλειο) και Universtitate Autònoma de Barcelona (Ισπανία). Σε αυτό το πολύπλευρο ερευνητικό πρόγραμμα, εξετάστηκε η αξιοπιστία του προγράμματος και ο αντίκτυπος τους σε παίκτες και προπονητές, μέσω της χρήσης πολλών μεθόδων αξιολόγησης των προσεγγίσεων. Αναφορικά με την ενσωμάτωση της Ενδυναμωτικής Προπόνησης στο σχέδιο PAPA, οι εκπαιδευτές των προπονητών ποδοσφαίρου εκπαιδεύτηκαν για να φέρουν εις πέρας στο εργαστήριο. Η φιλοδοξία του Προγράμματος PAPA είναι να γίνει ευρέως γνωστή αυτή η βασισμένη στη θεωρία και στην πράξη εκπαίδευση σε όλα τα αθλήματα, σε διαφορετικά αγωνιστικά επίπεδα και σε άλλους δημοφιλείς τομείς δραστηριότητας.

Πρώιμες μορφές της ενδυναμωτικής προπόνησης βασίζονταν αρχικά στη Θεωρία Επίτευξης Στόχων (Nicholls, 1989). Οι προτεινόμενες τακτικές ήταν οργανωμένες βάσει της ταξινόμησης TARGET (Ames, 1992; Epstein, 1989). Η ταξινόμηση αυτή διακρίνει το

δημιουργημένο από καθηγητές κοινωνικό περιβάλλον, σύμφωνα με το στόχο, την κυριαρχία, την αναγνώριση, την ομαδοποίηση, την εξέλιξη και το χρόνο. Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκαν αρκετά παρεμβατικά προγράμματα στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό βασισμένα στις κατευθύνσεις του μοντέλου TARGET (Solmon, 1996; Didelidis, et. al., 2003; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Morgan & Carpenter, 2002; Weigand & Burton, 2002; Jaakkola & Liukkonen, 2006; Parish, et. al., 2007; Barkoukis, Tsorbatzoudis & Grouios, 2008; Morgan & Kingston, 2008; Martin, Rudisill & Hastie, 2009; Conde, Almagro, Sáenz-López & Castillo, 2009; Bowler, 2009) με σκοπό να δημιουργήσουν ένα κλίμα προσανατολισμένο στη δουλειά, που είχε σκοπό να αυξήσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής ή της προπόνησης, να προωθήσει την αυτονομία, ώστε να είναι υπεύθυνοι και να παίρνουν αποφάσεις, να βελτιώσει τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητές τους, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, οι σχέσεις με τους άλλους, να μειώσει τις ανθυγιεινές συμπεριφορές τους (π.χ. κάπνισμα, η παχυσαρκία) και να μειώσει την επιθετικότητα ή άλλες ανήθικες συμπεριφορές. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάντως έδειξε, ότι εάν ο προπονητής ή ο καθηγητής της φυσικής αγωγής υιοθετήσει και προάγει ένα κλίμα παρακίνησης έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά, τότε οι μαθητές/-τριες ή αθλητές/-τριες ίσως καταφέρουν να αναπτύξουν τα παραπάνω θετικά στοιχεία. Από την άλλη, όταν ο καθηγητής της φυσικής αγωγής ή ο προπονητής υιοθετήσει και δημιουργήσει ένα κλίμα παρακίνησης έντονα προσανατολισμένο στο εγώ, φαίνεται ότι θα υπάρξουν αρνητικές και δυσάρεστες σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές για τους μαθητές/-τριες ή αθλητές/-τριες του.

### **Αντικειμενικό κλίμα παρακίνησης**

Μέχρι σήμερα, η πλειοψηφία των ερευνών που εξέτασαν το περιβάλλον προπόνησης αντλώντας συμπεράσματα υπό το πρίσμα της Θεωρίας Επίτευξης των Στόχων και της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού, έχει βασιστεί σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στις δεδηλωμένες απόψεις των ίδιων των αθλητών όσον αφορά στο περιβάλλον (Duda & Balaguer, 2007; Ntoumanis, 2012). Αυτό συνδέεται με τις εικασίες των κοινωνικό-γνωστικών προσεγγίσεων της παρακίνησης (Pintrich, 2003; Roberts, 2001), σύμφωνα με τις οποίες, οι πράξεις του

προπονητή καθαυτές είναι λιγότερο σημαντικές από το πώς τις αντιλαμβάνονται οι αθλητές, το πώς τις ερμηνεύουν, και το πώς τις αξιολογούν (Horn, 2002). Εντούτοις, η ανάπτυξη αξιόπιστων και έγκυρων αντικειμενικών συστημάτων αξιολόγησης για να κριθούν παρακίνητικά οι σχετικές διαστάσεις του περιβάλλοντος προπόνησης έχει προταθεί ως μία σημαντική κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα (Duda & Balaguer, 2007). Τα δεδομένα που έχουν αποκτηθεί από τέτοια συστήματα παρατήρησης θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην εξέλιξη και αξιολόγηση των παρεμβατικών προγραμμάτων που στόχο έχουν να τροποποιήσουν το περιβάλλον παρακίνησης. Διάφορα συστήματα παρατήρησης προπόνησης είναι πλέον διαθέσιμα στους ερευνητές που ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος προπόνησης. Εν αντιθέσει, η πλειοψηφία αυτών των μετρικών συστημάτων (π.χ. Σύστημα Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς Προπονητών, Smith, Smoll, & Hunt, 1977; Εργαλείο Παρατήρησης του Πανεπιστημίου της Πολιτείας της Αριζόνα, Lacy & Darst, 1984) δε στηρίζονται σε θεωρίες παρακίνησης και έχουν σχεδιασθεί για να κατηγοριοποιήσουν συμπεριφορές προπονητών σε ποσοτικές συμπεριφορικές κατηγορίες (π.χ. οδηγίες, έπαινος, κριτική κτλ) βασισμένα σε μετρήσεις της συχνότητας των εκδηλωμένων διακριτικών συμπεριφορών.

Περιορισμένος αριθμός μελετών έχουν αποπειραθεί να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν παρατηρητικά συστήματα αξιολόγησης για να εξετάσουν τις υποστηρικτικές των αναγκών διαστάσεις της συμπεριφοράς των δασκάλων ή των προπονητών. Αξιοσημείωτες μελέτες περιλαμβάνουν την εργασία που διεξήχθη από τον Tessier και τους συνεργάτες του (2008), οι οποίοι ανέπτυξαν ένα εργαλείο παρατήρησης για να κωδικοποιήσουν τις υποστηρικτικές συμπεριφορές της αυτονομίας σε περιβάλλον φυσικής αγωγής, τον Jang και τους συνεργάτες του (2010), οι οποίοι αξιολόγησαν τη δομή και την υποστήριξη της αυτονομίας σε γενικότερα εκπαιδευτικά πλαίσια, και ακόμα η αξιολόγηση της υποστήριξης των αναγκών που χρησιμοποιήθηκε στην εκπαίδευση και στη φυσική αγωγή, αντίστοιχα (Reeve et al., 2004; Tessier et al., 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το όργανο παρατήρησης (Multidimensional Motivational Climate Observation System; MMCOS; Tessier D. et. al., 2013) με σκοπό την εκπαίδευση των αναπτυξιακών προπονητών, ώστε να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους. Το συγκεκριμένο όργανο παρατήρησης αναπτύχθηκε για να επιτρέψει τους παρατηρητές να διαφοροποιήσουν και να κωδικοποιήσουν τη δυναμικότητα των

διαφορετικών χαρακτηριστικών του προπονητή που προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα παρακίνησης βασισμένο στη Θεωρία των Στόχων (Achievement Goals Theory; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989) και τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory; Deci & Ryan, 1985; 2000). Το συγκεκριμένο όργανο έχει μια οργανωμένη ιεραρχική δομή και οι παρατηρητές έχουν τη δυνατότητα να κωδικοποιούν το περιβάλλον του προπονητή σύμφωνα με δυο παράγοντες ανώτερου επιπέδου, το ενδυναμωτικό και το αποδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης, διαχωρίζοντας σε 7 περιβαλλοντικές διαστάσεις (Υποστήριξη της Αυτονομίας, Υποστήριξη του Ελέγχου, Προσανατολισμός στη Δουλειά, Προσανατολισμός στο Εγώ, Υποστήριξη Καλών Σχέσεων, Ματαίωση Καλών Σχέσεων, Δομημένο Περιβάλλον) και 32 προπονητικές συμπεριφορικές στρατηγικές βασισμένες στη Θεωρία των Στόχων και στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού στον αθλητισμό.

Το ενδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης σχετίζεται με τις περιβαλλοντικές διαστάσεις της **Υποστήριξης Αυτονομίας** (αναγνώριση συναισθημάτων και απόψεων, παροχή επιλογών με νόημα, έμφαση εσωτερικού ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα, αιτιολόγηση των δραστηριοτήτων, περιορισμών και απαιτήσεων του, ευκαιρίες ώστε να εκφράσουν οι παίκτες την γνώμη τους και ενθάρρυνση της λήψης πρωτοβουλιών από τους παίκτες), της υποστήριξης των **Καλών Σχέσεων** (αποδοχή άνευ όρων, εμπλοκή σε διάλογο με τους παίκτες, υιοθέτηση ενός θετικού και εποικοδομητικού στυλ επικοινωνίας, αποδοχή όλων των παικτών, ενδιαφέρον/ φροντίδα για τους παίκτες (π.χ. τραυματισμός) και του **Προσανατολισμού στη Δουλειά** (έμφαση στην ανατροφοδότηση σχετικά με την ικανότητα που είναι προσανατολισμένη στη δουλειά, επεξήγηση της σπουδαιότητας του ρόλου του κάθε παίκτη, έμφαση ή αναγνώριση της προσπάθειας και/ ή της βελτίωσης). Συνεπώς, το ενδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης αναφέρεται στις πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τον προπονητή και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν, δημιουργώντας ένα κλίμα που μπορεί να υποστηρίξει την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία, αντιλαμβάνομενη ικανότητα προσανατολισμένη στη δουλειά και σχέσεις με τους άλλους.

Το αποδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης σχετίζεται με την **Υποστήριξη Ελέγχου** (εκφοβισμός από απειλές, αρνητική αποδοχή υπό όρους, χρήση αμοιβών για έλεγχο, χρήση γλώσσας που έχει σαν σκοπό να ελέγξει τους παίκτες, υποβάθμιση της προοπτικής του αθλητή, ανοιχτός προσωπικός έλεγχος), τη **Ματαίωση των Καλών Σχέσεων** (έλλειψη ενδιαφέροντος/φροντίδας για τους παίκτες (π.χ. τραυματισμός), υποβάθμιση των παικτών,

υιοθέτηση ενός αρνητικού και επικριτικού στυλ επικοινωνίας, συνειδητή επιλογή παικτών από δραστηριότητες, αποφυγή διαλόγου με τους παίκτες) και τον **Προσανατολισμό στο Εγώ** (ενθάρρυνση της αντιπαλότητας μέσα στην ομάδα/μεταξύ των παικτών, αναγνώριση ανωτερότητας/ κατώτερότητας των παικτών, τιμωρία για λάθη). Συμπερασματικά, το αποδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης αναφέρεται στις πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τον προπονητή και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν, δημιουργώντας ένα κλίμα που μπορεί να ματαιώσει την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία, σχέσεις με τους άλλους και να ενθαρρύνει έτερο-αναφερόμενη αντίληψη της ικανότητας.

Όσον αφορά την έβδομη διάσταση που είναι η **Δομή** του περιβάλλοντος αναφέρεται στις οδηγίες για οργάνωση, προσδοκίες για μάθηση (πριν ή μετά την μια άσκηση ή την προπόνηση και καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας. Στο αποδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης ο προπονητής μπορεί να δίνει ασαφείς ή συγκεχυμένες οδηγίες στους παίκτες του/της, μπορεί να σταματήσει και να ξαναρχίσει την προπόνηση αρκετές φορές και γενικότερα δεν υπάρχει λογική κλιμάκωση των ασκήσεων/δραστηριοτήτων. Αντιθέτως, στο ενδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης ο προπονητής θα εξηγήσει ξεκάθαρα πως οι παίκτες πρέπει μόνοι τους να οργανωθούν και που να πάνε κατά την διάρκεια της δραστηριότητας, θα πλαισιώσει κάθε δραστηριότητα κάνοντας μια εισαγωγή (π.χ. επίδειξη άσκησης), θα εξηγήσει πως θα κλιμακωθεί η άσκηση και θα δώσει την ευκαιρία για συζήτηση στο τέλος της δραστηριότητας. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο προπονητής είναι σαφής και κατάλληλη για τα παιδιά και καθοδηγεί καθ' όλη την διάρκεια της άσκησης για να διορθώσει τυχόν λάθη.

Το όργανο παρατήρησης εφαρμόστηκε και στο Πανερωπαϊκό πρόγραμμα Para (Duda, Quested, Haug et al, 2013). Στη συνέχεια οι Smith, Tessier, Tzioumakis και οι συνεργάτες τους (2015) ανέπτυξαν το MMCOS για να επιτρέψει μια πιο αντικειμενική εκτίμηση στο πώς ο προπονητής προσπαθεί να δημιουργήσει ένα ενδυναμωμένο κλίμα παρακίνησης σε ένα αθλητικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να καταλήξουν στην τελική μορφή του. Το MMCOS έχει σχεδιαστεί για να βαθμολογήσει μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο των προπονητών στην προπόνηση. Στο τέλος της κάθε καθορισμένης χρονικής περιόδου (χρονικά διαστήματα 15 λεπτών), οι 7 διαστάσεις του περιβάλλοντος κωδικοποιούνται σε μια κλίμακα δραστηριότητας, που κυμαίνονται από 0 (καθόλου), 1 (ασθενής έμφαση), για 2 (μέτρια έμφαση), και σε 3 (ισχυρή έμφαση). Χορηγήθηκε στους προπονητές η βαθμολογική

κλίμακα ισχύος, καθώς και μια λίστα με τις 32 στρατηγικές συμπεριφοράς που πιστεύεται ότι είναι ενδεικτική για την καθεμία από τις περιβαλλοντικές διαστάσεις. Μετά τη δεύτερη βιντεοσκόπηση που πραγματοποιήθηκε και το εκπαιδευτικό σεμινάριο που είχε προηγηθεί (1η παρέμβαση), οι προπονητές παρατήρησαν και αξιολόγησαν τις συμπεριφορές τους με βάση τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποίησαν τις πρακτικές αυτές, πόσο στοχευμένες ήταν οι πρακτικές αυτές (π.χ. απευθύνεται μόνο προς έναν ή σχεδόν κανέναν από τους παίκτες όλης της ομάδας), την ένταση με την οποία πραγματοποιήθηκαν (το πάθος και η συναισθηματική ένταση που περιέχει το μήνυμα) και τη διάρκεια που χρησιμοποιήθηκαν οι πρακτικές αυτές. Έτσι, ο προπονητής ή ο ερευνητής βαθμολογεί τις συμπεριφορές του προπονητή για κάθε απόσπασμα (15 λεπτών), με αποτέλεσμα να αξιολογηθεί αν ο προπονητής ήταν ενδυναμωτικός ή αποδυναμωτικός καθ'όλη την διάρκεια της προπόνησης χρησιμοποιώντας κλίμακα ισχύος με τιμές το 0 (καθόλου), το 1(ελάχιστα), το 2 (μέτρια) και το 3 (πολύ) (Duda, 2013).

### **Αξιολόγηση παρακίνησης, στόχων και κλίματος παρακίνησης σε διαφορετικά επίπεδα γενίκευσης**

Τα τελευταία χρόνια προτάθηκαν διάφορα Ιεραρχικά Μοντέλα τα οποία προσπαθούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο κάποιες συγκεκριμένες ψυχολογικές δομές δημιουργούνται (παρακίνηση, προσανατολισμοί των στόχων). Αρχικά, ο Vallerand (1997) πρότεινε το Ιεραρχικό Μοντέλο Κινήτρων (Hierarchical Model of Motivation), που στηρίζεται στις αρχές της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού και εστιάζεται στο ότι η διερεύνηση της παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση, εξωτερική παρακίνηση και έλλειψη παρακίνησης) πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα γενίκευσης, τα οποία γίνονται πιο συγκεκριμένα από τα ανώτερα προς τα κατώτερα επίπεδα και ακόμα ότι τα κίνητρα σε ένα επίπεδο επηρεάζουν αυτά στο αμέσως επόμενο επίπεδο και αντίστροφα.

Αρχικά το ανώτερο επίπεδο είναι το Γενικό Επίπεδο, το οποίο αναφέρεται γενικά στη ζωή του ατόμου, όπου τα κίνητρα του ατόμου αποτελούν σχετικά σταθερό προσανατολισμό συμπεριφοράς στην αλληλεπίδραση με τον περιβάλλον ανεξάρτητα από το χώρο δράσης του ατόμου. Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε αυτό το επίπεδο έδειξαν ότι όσο περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενο είναι το άτομο στο γενικό επίπεδο, τόσο περισσότερο



αυτοπροσδιοριζόμενο θα είναι και στο επίπεδο του Χώρου (Blanchard et al., 1998). Στο επίπεδο αυτό, τα κίνητρα των παιδιών σε όλους τομείς της ζωής τους επηρεάζονται κυρίως από τους γονείς τους, που αποτελούν τους κυρίαρχους κοινωνικούς παράγοντές τους. Στη συνέχεια, στο αμέσως κατώτερο και μεσαίο επίπεδο του μοντέλου, στο επίπεδο Χώρου (σχολείο, διαπροσωπικές σχέσεις και ελεύθερος χρόνος) τα άτομα διαμορφώνουν ένα σταθερό προσανατολισμό κινήτρων σε κάθε χώρο ζωής, που επηρεάζεται από τους κοινωνικούς παράγοντες. Στο επίπεδο Χώρου και συγκεκριμένα στον αθλητισμό, αυτό το ρόλο παίζουν οι προπονητές, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τους νεαρούς αθλητές τους συστηματικά και με διάφορους τρόπους (ανατροφοδότηση, ανταμοιβές, τιμωρία, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία) αλλά και με τους συναθλητές τους. Τέλος, στο κατώτατο επίπεδο Κατάστασης, τα κίνητρα συνδέονται με τη δράση σε μια συγκεκριμένη στιγμή (ημερήσια προπόνηση ή μάθημα της Φυσικής Αγωγής). Η παρακίνηση στο επίπεδο Κατάστασης αλλάζει εύκολα ανάλογα με τις συνθήκες του κάθε περιβάλλοντος. Στο επίπεδο Κατάστασης, οι κοινωνικοί παράγοντες είναι περιστασιακοί και ευμετάβλητοι. Είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να διαχωρίσουμε τα τρία επίπεδα, επειδή θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών παρακίνησης που εμπλέκονται στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Σε κάθε επίπεδο λοιπόν το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζεται στην επίδραση των κοινωνικών παραγόντων, μέσα από την ικανοποίηση ή τη ματαίωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, σχέση με τους άλλους) του ατόμου προωθώντας διαφορετικές μορφές παρακίνησης, οι οποίες καταλήγουν αντίστοιχα σε διαφορετικές γνωστικές (συγκέντρωση, προσοχή, μνήμη), συναισθηματικές (ευχαρίστηση, ικανοποίηση, τα θετικά συναισθήματα) και συμπεριφορικές συνέπειες (επιμονή, ένταση και απόδοση σε μια δεξιότητα) (Vallerand & Rousseau, 2001). Επίσης, το Ιεραρχικό Μοντέλο υποστηρίζει ότι τα κίνητρα και στα τρία επίπεδα επηρεάζονται από τους κοινωνικούς παράγοντες. Για παράδειγμα όσο οι αναπτυξιακοί προπονητές (ή καθηγητές Φυσικής Αγωγής) ενθαρρύνουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τόσο προάγουν τις υψηλά αυτοκαθοριζόμενες μορφές κινήτρων, με όλη τους την προσπάθεια αυτή να μετουσιώνεται σε θετικές γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνέπειες.

Στη συνέχεια ο Papaioannou και οι συνεργάτες του (Papaioannou, 1999; Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2007; Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis, & Tsigilis, 2009;

Papaioannou, Sagovits, Ampatzoglou, Kalogiannis, & Skordala, 2011) στηριζόμενοι στο ιεραρχικό μοντέλο του Vallerand (1997) πρότειναν ένα καινούργιο μοντέλο, όπου εμπεριείχε τέσσερις Στόχους Επίτευξης (Προσωπική Βελτίωση, Ενίσχυση του Εγώ, Προστασία του Εγώ και Κοινωνική Αποδοχή). Σύμφωνα με το μοντέλο οι προσωπικοί στόχοι θα πρέπει να εξετάζονται σε τρία επίπεδα γενικότητας (levels of generality). Τα επίπεδα αυτά από το ανώτερο προς το κατώτερο είναι: το γενικό επίπεδο (γενικό-ανώτερο και γενικό-κατώτερο), το επίπεδο του χώρου δράσης και το επίπεδο κατάστασης.

Αρχικά στο Γενικό-Ανώτερο Επίπεδο, ο στόχος στη βελτίωση αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να βελτιώνουν τον εαυτό τους σε σε κάθε τομέα της ζωής τους. Το Γενικό-Κατώτερο Επίπεδο αναφέρεται στους προσωπικούς στόχους που υιοθετεί το άτομο σε συγκεκριμένους τομείς δράσεις (π.χ. επίτευξη, κοινωνική συμπεριφορά, συμπεριφορά σχετική με την υγεία κ.λ.π.). Το επίπεδο του Χώρου αφορά τους στόχους των ατόμων σε σχέση με το συγκεκριμένο χώρο δράσης (μάθημα φυσικής αγωγής, αθλητισμός). Τέλος, το επίπεδο Κατάστασης συνδέεται με την υιοθέτηση προσωπικών προσανατολισμών σε μια δεδομένη στιγμή (π.χ. ημερήσια προπόνηση). Πιο συγκεκριμένα το παραπάνω μοντέλο υποστηρίζει ότι όταν ένα άτομο είναι προσανατολισμένο στη βελτίωση γενικά στη ζωή του (Γενικό Ανώτερο Επίπεδο), είναι δυνατόν να στοχεύει στην προσωπική του βελτίωση και σε ένα τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας όπως είναι η επίτευξη (Γενικό Κατώτερο Επίπεδο) και έτσι είναι πολύ πιθανό να εκφράζεται και στον ελεύθερο χρόνο του που ασχολείται με κάποιο άθλημα (επίπεδο χώρου) και με τη σειρά του μπορεί να στοχεύει στην βελτίωση των δεξιοτήτων του σε διάφορες καταστάσεις, όπως σε μια ημερήσια προπόνηση (επίπεδο κατάστασης). Άρα είναι πιθανό ένας στόχος συμπεριφοράς από ένα τομέα να υιοθετείται και σε ένα άλλο τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας. Συνεπώς, ο αναπτυξιακός προπονητής (ή καθηγητής της Φυσικής Αγωγής) αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό παράγοντα στο επίπεδο κατάστασης, που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τον προσανατολισμό των μαθητών σε στόχους στην Προσωπική Βελτίωση, στην Ενίσχυση του Εγώ, στην Προστασία του Εγώ και στην Κοινωνική Αποδοχή. Οι νεαροί αθλητές, ανεξάρτητα από τον προσωπικό τους προσανατολισμό στόχων, αντιλαμβάνονται την έμφαση που δίνει ο προπονητής (ή καθηγητής) σε αυτούς τους τέσσερις στόχους, ανάλογα με το κλίμα παρακίνησης που έχει δημιουργήσει στην προπόνηση (ή μάθημα). Μια βασική αρχή του μοντέλου του Vallerand είναι, ότι τα κίνητρα επηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες, ενώ η επίδραση αυτή των κοινωνικών παραγόντων ασκείται δια μέσω των βασικών ψυχολογικών αναγκών

(αυτονομία, ικανότητα, συναναστροφή). Στη συνέχεια ο Vallerand υποστήριξε ότι το συνεχές (κοινωνικοί παράγοντες – ψυχολογικοί ρυθμιστές – τύποι κινήτρων – συνέπειες) ισχύει και στα τρία επίπεδα (γενικό, χώρου και κατάστασης).

Επομένως το κλίμα παρακίνησης και στα τρία επίπεδα επηρεάζεται από τους κοινωνικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, ο προπονητής που υποστηρίζει την αντίληψη ικανότητας, αυτονομίας και την αντίληψη συναναστροφής των μαθητών τους, προωθεί τις υψηλά αυτοκαθοριζόμενες μορφές κινήτρων τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε θετικές συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές συνέπειες και επηρεάζουν την παρακίνηση τους. Κατά συνέπεια, μια προπόνηση που θα είναι προσανατολισμένη στην προσωπική βελτίωση μπορεί να ενισχύσει το συγκεκριμένο προσανατολισμό των παιδιών στο επίπεδο κατάστασης, αλλά και στα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα γενικότητας. Συνεπώς, ο προπονητής θεωρείται ένας σημαντικός κοινωνικός παράγοντας στο επίπεδο κατάστασης, που πιθανόν μπορεί να επηρεάσει τον προσανατολισμό των μαθητών σε στόχους στην προσωπική βελτίωση, στην ενίσχυση του εγώ, στην προστασία του εγώ και στην κοινωνική αποδοχή. Οι μαθητές δηλαδή, ανεξάρτητα από τον προσωπικό τους προσανατολισμό στόχων, αντιλαμβάνονται την έμφαση που δίνει ο προπονητής σε αυτούς τους τέσσερις στόχους (προστασία του εγώ, ενίσχυση του εγώ, προσωπική βελτίωση, κοινωνική αποδοχή) ανάλογα με το κλίμα παρακίνησης που έχει δημιουργήσει στην προπόνηση. Όταν σύμφωνα με τη θεωρία, αυτοί οι παράγοντες κατάστασης λαμβάνουν χώρα σε τακτική βάση σε ένα συγκεκριμένο χώρο, σταδιακά μετατρέπονται σε παράγοντες χώρου και επηρεάζουν τις αντιλήψεις και την παρακίνηση των ανθρώπων στο συγκεκριμένο χώρο. Επίσης, σύμφωνα με το μοντέλο του Vallerand, οι κοινωνικοί παράγοντες που υπάρχουν σε κάθε επίπεδο γενικότητας επηρεάζουν σημαντικά την παρακίνηση (οι γενικοί κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την παρακίνηση στο γενικό επίπεδο, οι κοινωνικοί παράγοντες του χώρου δράσης επηρεάζουν την παρακίνηση του χώρου δράσης και οι κοινωνικοί παράγοντες του επιπέδου κατάστασης επηρεάζουν την παρακίνηση στο επίπεδο κατάστασης). Επίσης, όταν η παρακίνηση ενός κατώτερου επιπέδου παραμένει σταθερή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να επηρεάσει την παρακίνηση στο αμέσως υψηλότερο επίπεδο (Vallerand, 1997). Η προδιάθεση (ο προσανατολισμός για την επίτευξη του στόχου), αλλά και περιστασιακοί παράγοντες (το κλίμα παρακίνησης, που επικρατεί σε μια ομάδα) είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, οι

προπονητές και οι γονείς θα πρέπει να είναι ενθαρρυσμένοι για τη δημιουργία του κλίματος στην ομάδα, το οποίο να είναι προσανατολισμένο στη δουλειά για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες σε αυτά να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για επίδειξη θετικών αθλητικών

Ο Ryan (1982) ανέπτυξε ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του επιπέδου της εσωτερικής παρακίνησης μετά από μια δραστηριότητα (Intrinsic Motivation Inventory, IMI). Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί τέσσερις παράγοντες: α) ευχαρίστηση / ενδιαφέρον β) προσπάθεια / σημαντικότητα γ) αντίληψη ικανότητας δ) πίεση / ένταση. Οι πρώτοι τρεις παράγοντες μετρούν θετικές πλευρές της εσωτερικής παρακίνησης ενώ η τέταρτη παράμετρος θεωρείται αρνητική. Από τους παράγοντες αυτούς άλλοι καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση, ενώ άλλοι είναι παράγοντες που καθορίζουν το αποτέλεσμα της εσωτερικής παρακίνησης (προσπάθεια). Με βάση τη Θεωρία Επίτευξης Στόχων (Nicholls, 1989) η Duda (1989a) κατασκεύασε το Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Στόχων στη Δουλειά και στο Εγώ στον αθλητισμό (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire - TEOSQ). Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τα άτομα καλούνται να απαντήσουν πότε αισθάνθηκαν περισσότερη επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο άθλημα. Η πρώτη έκδοση του TEOSQ περιελάμβανε δεκαπέντε ερωτήσεις εκ των οποίων οι επτά ερωτήσεις αντιστοιχούν στην κλίμακα προσανατολισμού στόχου στο έργο και οι έξι ερωτήσεις στην κλίμακα του εγώ, ενώ οι Papaioannou και Macdonald (1993) προσάρμοσαν το TEOSQ στην ελληνική φυσική αγωγή. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές σε έρευνες στην ελληνική φυσική αγωγή παρέχοντας εγκυρότητα και αξιοπιστία. (Papaioannou & Kouli, 1999; Papaioannou & Digelidis, 1997; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Στη συνέχεια οι ερευνητές ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο των στόχων επίτευξης σε επίπεδο κατάστασης που περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις (Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsiggilis, 2002). Αποτελείται από 4 παράγοντες προσωπικών στόχων α) προσωπικής βελτίωσης με 7 ερωτήσεις, β) κοινωνικής αποδοχής με 7 ερωτήσεις, γ) ενίσχυσης του εγώ με 9 ερωτήσεις και προστασίας του εγώ με 6 ερωτήσεις.

Επίσης, κατασκευάστηκαν όργανα μέτρησης που σχετίζονται με το επίπεδο χώρου και κατάστασης των δυο παραπάνω ιεραρχικών μοντέλων. Αρχικά οι ερευνητές ανέπτυξαν την κλίμακα παρακίνησης σε επίπεδο Κατάστασης (Situational Motivation Scale; SIMS; Guay, Vallerand & Blanchard, 2000), όπου μετράει την εσωτερική παρακίνηση,

προσδιορίζοντας τα εξωτερικά είδη της εξωτερικής παρακίνησης και την έλλειψη παρακίνησης. Τα αποτελέσματα από αρκετές μελέτες (Edwards, Portman & Bethea, 2002; Guay et al., 2000; Levesque & Pelletier, 2003; Standage & Treasure, 2002; Standage, Treasure, Duda & Prusak, 2003) έδειξαν, ότι η κλίμακα εμφανίζει επαρκή παραγοντική δομή και εσωτερική συνοχή και οδηγεί τη θεωρία να επιβεβαιώνει τις προβλέψεις. Από την άλλη μεριά δημιουργήθηκαν κλίμακες που αξιολογούσαν την παρακίνηση στο Επίπεδο Χώρου. Δημιουργήθηκαν τρεις κλίμακες παρακίνησης: η Ακαδημαϊκή Κλίμακα Παρακίνησης (Academic Motivation Scale (AMS); Vallerand et. al, 1989, 1992, 1993) που αξιολογεί την παρακίνηση Χώρου Δράσης στην εκπαίδευση, η Κλίμακα Παρακίνησης των Διαπροσωπικών Σχέσεων (Interpersonal Motivation Inventory; Blais, Vallerand, Pelletier & Briere, 1994), που αξιολογεί την παρακίνηση Χώρου Δράσης στις διαπροσωπικές σχέσεις και η Κλίμακα Παρακίνησης Ελεύθερου Χρόνου (Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Blais & Briere, 1996), που αξιολογεί την παρακίνηση του Χώρου στις δραστηριότητες του Ελεύθερου Χρόνου. Επειδή, όμως, η φυσική δραστηριότητα ή η συμμετοχή σε μια αθλητική ομάδα αποτελεί μια σημαντική επιλογή για τους αρκετούς ανθρώπους και κατ'επέκταση για τους αθλητές, κατασκευάστηκε μια κλίμακα που αξιολογεί την παρακίνηση στον αθλητισμό (Sport Motivation Scale: SMS; Pelletier et. al., 1995). Ο Vallerand και Losier (1999) υποστήριξαν ότι αυτό το μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί και στο πλαίσιο του αθλητισμού και της Φυσικής Αγωγής.

Στην παρούσα εργασία θα αξιολογηθεί η παρέμβαση στις ανάγκες στα δύο επίπεδα (Χώρου και Κατάστασης). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο Επίπεδο Κατάστασης αξιολογήθηκαν σε τρεις φάσεις η Ευχαρίστηση, οι Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες (αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, σχέση με τους άλλους) και η Έμφαση του προπονητή στους Στόχους Επίτευξης (Προσωπική Βελτίωση, Ενίσχυση του Εγώ, Προστασία του Εγώ και Κοινωνική Αποδοχή). Παράλληλα, στο Επίπεδο Χώρου έγινε αξιολόγηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, σχέση με τους άλλους), των Προσωπικών Προσανατολισμό των Στόχων, της Ευχαρίστησης, της Υποκειμενικής Ζωτικότητας και του Άγχους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός γνωστικού-συμπεριφορικού παρεμβατικού προγράμματος Ενδυνάμωσης του Κλίματος Ομάδας σε ψυχολογικές παραμέτρους των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου, όπως είναι οι Στόχοι Επίτευξης (Προσανατολισμός στη Δουλειά και στο Εγώ), οι Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες (Αυτονομία, Ικανότητα, Σχέσεις με τους άλλους), Αντιλήψεις των νεαρών αθλητών σχετικά με την έμφαση του προπονητή σε Στόχους, η Ευχαρίστηση, η Υποκειμενική Ζωτικότητα, το Άγχος και η Αυτοταξία.

#### Οριοθέτηση και Περιορισμοί της Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν νεαροί αθλητές ποδοσφαίρου από την περιοχή της Θεσσαλονίκης, ηλικίας 9 έως 15 ετών, που δήλωσαν προσωπικά οι ίδιοι αλλά και οι γονείς τους ότι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν εθελοντικά. Οι αθλητές που δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν εθελοντικά στην έρευνα, δεν έπαιρναν μέρος στη διαδικασία. Επίσης, εάν οι γονείς επιθυμούσαν να συμμετάσχει ο νεαρός αθλητής, αλλά αυτός δεν ήθελε να συμμετάσχει, τότε αποκλειόταν, όπως και το αντίθετο. Επίσης οι προπονητές (6) που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν εθελοντικά. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην 1<sup>η</sup> μέτρηση συμμετείχαν 9 νεαροί αθλητές ποδοσφαίρου, οι οποίοι δε συμμετείχαν στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ενώ στην 3<sup>η</sup> μέτρηση υπήρχαν 3 νεαροί αθλητές που συμμετείχαν στις δυο προηγούμενες και όχι στην τρίτη. Συνεπώς, στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω αναλύονται δεδομένα μόνο από 137 νεαρούς αθλητές ποδοσφαίρου (αγόρια).

Περιορισμοί στην παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθούν οι εξής παρακάτω:

1) Η ηλικία των μαθητών και ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν ηλικίας 9 έως 15 ετών και φοιτούσαν σε Ιδιωτικό σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, όλο το δείγμα προερχόταν αποκλειστικά από ένα

νομό της Θεσσαλονίκης (ημι-αστικές και αστικές περιοχές). Είναι πιθανό να υπήρχαν διαφορετικά αποτελέσματα, εάν το δείγμα της έρευνας προερχόταν από κάποιο δημόσιο σχολείο.

2) Το φύλο των συμμετεχόντων. Οι νεαροί αθλητές που συμμετείχαν τόσο στην 1η μέτρηση, στη 2η μέτρηση και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση ήταν μόνο 137 άρρενες (αγόρια), ηλικίας 9 έως 15 ετών και έπαιζαν ποδόσφαιρο σε 2 ποδοσφαιρικούς συλλόγους της Θεσσαλονίκης. Είναι πιθανό να υπήρχαν διαφορετικά αποτελέσματα εάν το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε και κορίτσια ή άλλες ηλικιακές κατηγορίες ή τα παιδιά προερχόταν από άλλες περιοχές της Ελλάδας.

3) Ο σχετικά μικρός αριθμός δείγματος ( $n=137$ ), που τελικά έδωσε αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Είναι πιθανό ένα μεγαλύτερο δείγμα να έδινε πιο αξιόπιστα και ίσως διαφορετικά αποτελέσματα.

4) Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αφού οι νεαροί αθλητές συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και η επιλογή τους δεν έγινε με κάποια μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας.

5) Η επίδραση σημαντικών άλλων παραγόντων που μπορεί να επηρέασαν τις απαντήσεις των νεαρών αθλητών, όπως είναι ο προπονητής, η παρουσία του οποίου μπορεί να επηρέασε τις απαντήσεις των παιδιών, οι κλιματολογικές συνθήκες, τα φροντιστήρια των παιδιών εκτός σχολείου.

6) Οι βιντεοσκοπήσεις των προπονήσεων είναι πιθανόν να παρακίνησε τους προπονητές και τους νεαρούς αθλητές να αυξήσουν τα επίπεδα των μεταβλητών που εξετάσαμε.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν στο σύνολο των αθλητών που ασχολούνται με το ποδόσφαιρο.

## **Ερευνητικές Υποθέσεις**

Οι ερευνητικές υποθέσεις που καθοδηγούν την παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

1) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Ευχαρίστηση σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου τόσο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην

2<sup>η</sup> μέτρηση όσο και από την 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Situational Level).

2) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά χαμηλότερο σκορ στην Ενίσχυση του Εγώ σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου τόσο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση όσο και από την 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Situational Level).

3) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας θα έχουν σημαντικά χαμηλότερο σκορ στην Προστασία του Εγώ σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου τόσο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση όσο και από την 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Situational Level).

4) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Προσωπική Βελτίωση σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου τόσο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση όσο και από την 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Situational Level).

5) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Κοινωνική Αποδοχή σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου τόσο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση όσο και από την 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Situational Level).

6) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Αυτονομία σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου τόσο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση όσο και από την 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Situational Level).

7) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου τόσο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση όσο και από την 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Situational Level).

8) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στις Σχέσεις με τους Άλλους σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου τόσο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση όσο και από την 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Situational Level).



- 9) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Αυτονομία σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Contextual Level).
- 10) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Contextual Level).
- 11) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στις Σχέσεις με τους Άλλους σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Contextual Level).
- 12) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στον Προσανατολισμό στη Δουλειά σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Contextual Level).
- 13) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά χαμηλότερο σκορ στον Προσανατολισμό στο Εγώ σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Contextual Level).
- 14) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Ευχαρίστηση σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Contextual Level).
- 15) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά υψηλότερο σκορ στην Υποκειμενική Ζωτικότητα σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Contextual Level).
- 16) Οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα έχουν σημαντικά χαμηλότερο σκορ στην εμφάνιση Άγχους σε σχέση με τους αθλητές της ομάδας ελέγχου από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στην 2<sup>η</sup> μέτρηση εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (Contextual Level).

## Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 137 μαθητές Δημοτικού (Γ',Δ',Ε',ΣΤ') και Γυμνασίου, ηλικίας 9 έως 15 ετών όπου αγωνίζονταν σε δυο ακαδημίες ποδοσφαίρου της Θεσσαλονίκης. Η πειραματική ομάδα αποτελούταν από 86 νεαρούς αθλητές ποδοσφαίρου και η ομάδα ελέγχου από 51 νεαρούς αθλητές ποδοσφαίρου, οι οποίοι προπονούνταν από 3 προπονητές αντίστοιχα.

## Όργανα Μέτρησης

### A. Ερωτηματολόγια στο Επίπεδο Κατάστασης (Situational Level)

Κατά τη διάρκεια της έρευνας χορηγήθηκαν στους νεαρούς αθλητές δυο είδη ερωτηματολογίων, της Κατάστασης και του Χώρου. Το ερωτηματολόγιο της κατάστασης που επικρατεί μετά από μια προπόνηση και χορηγήθηκε 3 φορές και στις 2 ομάδες. Πιο συγκεκριμένα πριν και μετά την πρώτη παρέμβαση και μετά τη δεύτερη παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου στις αντίστοιχες ημερομηνίες. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (Situational Level) είχε διάρκεια περίπου 20 λεπτά και πραγματοποιήθηκε πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια της προπόνησης και μόνο με την παρουσία προπονητή (ή καθηγητή), ερευνητή και των νεαρών αθλητών. Οι νεαροί αθλητές ποδοσφαίρου, μετά τη συμπλήρωση των προσωπικών τους στοιχείων (ημερομηνία γέννησης, φύλο, διεύθυνση κατοικίας) και κάποιων ερωτήσεων για ταυτοποίηση (αγαπημένη ποδοσφαιρική ομάδα, φαγητό, τραγουδιστής/στρια, αθλητής/τρια), στη συνέχεια απάντησαν στα παρακάτω ερωτηματολόγια:

1. Μια υπο-κλίμακα του ερωτηματολογίου (Situational Level) εσωτερικής παρακίνησης των McAuley et al. (1989), η οποία μετράει την **ευχαρίστηση** στο παιδικό ποδόσφαιρο. Η κλίμακα ευχαρίστησης στο παιδικό ποδόσφαιρο που χρησιμοποιήθηκε εδώ αποτελείται από 4 ερωτήσεις του τύπου: *«Στη σημερινή προπόνηση... («Απολάμβανα τις δραστηριότητες του ποδοσφαίρου», «Εβρισκα το ποδόσφαιρο ενδιαφέρον», «Εβρισκα ότι ο χρόνος περνούσε πολύ γρήγορα καθώς έπαιζα ποδόσφαιρο» και «Διασκέδαζα πραγματικά όταν έπαιζα ποδόσφαιρο»)*. Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοσθεί στα Ελληνικά σε διάφορους χώρους όπως στη Φυσική Αγωγή (π.χ. Diggelidis & Papaioannou, 1999; Papacharisis και Goudas, 2003). Οι απαντήσεις των αθλητών/τριών δίνονται σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ

Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Χρησιμοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις και στις 3 μετρήσεις.

2. Η δεύτερη υπο-κλίμακα του ερωτηματολογίου (Situational Level) αξιολογεί τις αντιλήψεις των νεαρών αθλητών σχετικά με την έμφαση του προπονητή σε στόχους σε επίπεδο χώρου (Papaioannou, Kosmidou, Tsigilis, & Milosis, 2007). Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στις αντιλήψεις των νεαρών αθλητών για την συμπεριφορά του προπονητή κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 31 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 8 αναφέρονται στην έμφαση του προπονητή στην **«Ενίσχυση του Εγώ»** («Έδειχνε ευχαριστημένος με αθλητές που έδειχναν ικανότεροι από τους άλλους», «Φαινόταν ικανοποιημένος με αθλητές που όλοι αναγνώριζαν ότι ήταν οι ικανότεροι», «Ήθελε να αγωνιζόμαστε να αποδείξουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους», «Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος με τους αθλητές που τα κατάφερναν καλύτερα από τους άλλους», «Επαινούσε τους αθλητές που έδειχναν ικανότεροι από τους άλλους», «Είχε σαν αρχή ότι έπρεπε να αποδεικνύουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους στα παιχνίδια και στις ασκήσεις», «Με πρόσεχε μόνο όταν έφερνα καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους», Ενθουσιαζόταν με τους αθλητές που φαινόταν ικανότεροι/ες από τους άλλους»), οι 8 στην έμφαση του προπονητή στην **«Προστασία του Εγώ»** («Με έκανε να ανησυχώ μήπως δεν ήμουν ικανός», Με έκανε να φοβάμαι την αξιολόγηση και να προφυλάσσομαι από αυτή», «Συχνά με έκανε να σκέφτομαι για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις ικανότητές μου», «Συχνά με έκανε να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο στο μάθημα», «Συχνά με έκανε να σκέφτομαι πώς να φυλάγομαι στο μάθημα από την αρνητική αξιολόγηση των ικανοτήτων μου», «Με έκανε να αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις που μπορεί να σχολίαζαν αρνητικά τις ικανότητές μου», «Μου έβαζε συνέχεια στο μυαλό ότι έπρεπε να προσέχω για το πώς οι ικανότητές μου φαινόταν στους άλλους»), οι 7 αναφέρονται στην έμφαση του προπονητή στη **«Μάθηση ή Βελτίωση»** («Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος όταν κάποιος παρουσίαζε βελτίωση μετά από σκληρή προσπάθεια», «Χαιρόταν περισσότερο όταν βελτίωνα τις ικανότητές μου σε μια άσκηση ή ένα παιχνίδι που δεν ήμουν τόσο καλός», «Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος όταν βελτίωνα τις ικανότητές μου σε ασκήσεις και παιχνίδια μετά από σκληρή προσπάθεια», «Αισθανόταν απόλυτη ικανοποίηση με τον/την κάθε αθλητή που βελτιώνει τις ικανότητές του», «Πρόσεχε ιδιαίτερα στο κατά πόσο βελτιωνόμουν στις ασκήσεις», «Επέμενε ότι τα λάθη σε παιχνίδια και ασκήσεις μας βοηθούν να βρίσκουμε τις αδυναμίες μας και να βελτιώνουμε τις ικανότητές

μας», «Φρόντιζε να βεβαιωθεί ότι οι αθλητές παρουσίαζαν βελτίωση σε κάποια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε άλλη» και 8 ερωτήσεις αναφέρονται στην έμφαση του προπονητή στην **“Κοινωνική Αποδοχή”** («Ήθελε να κάνουμε πράγματα για τα οποία οι άλλοι θα μας αγαπούν», «Έδειχνε χαρούμενος όταν για αυτά που κατορθώναμε στο μάθημα οι άλλοι μας αγαπούσαν», «Έδειχνε πολύ ευχαριστημένος όταν προσπαθούσα να μάθω μια άσκηση κάνοντας τους άλλους να μ’αγαπούν», «Έδειχνε να πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω καλά μια άσκηση ή ένα παιχνίδι και οι άλλοι να μ’αγαπούν», «Ήταν χαρούμενος όταν μ’αυτά που κατάφερα να κάνω γινόμουν αγαπητός στους συναθλητές μου», «Του άρεσε να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων», «Ένοιωθε υπέροχα όταν μ’αυτά που μάθαινα στην προπόνηση οι άλλοι μ’αγαπούσαν», «Χαιρόταν πραγματικά όταν πετύχαινα υψηλές επιδόσεις και κέρδιζα την αγάπη όλων»). Οι απαντήσεις έχουν δοθεί σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (Συμφωνώ Απόλυτα=5, Διαφωνώ Απόλυτα=1).

Μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης εξετάστηκε η προσαρμογή ενός μοντέλου που προβλέπει την ύπαρξη ενός παράγοντα στο παραπάνω ερωτηματολόγιο και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρώτο μοντέλο με τα 31 θέματα δεν παρουσίασε ικανοποιητική προσαρμογή. Μετά την αφαίρεση 13 ερωτήσεων, το τελικό μοντέλο με τα 18 θέματα παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή. Συγκεκριμένα αφαιρέθηκαν πέντε ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην Ενίσχυση του Εγώ (3<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 25<sup>η</sup> και 30<sup>η</sup> ερώτηση), τρεις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην Προστασία του Εγώ (1<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup> και 19<sup>η</sup> ερώτηση), δυο ερωτήσεις που αντιστοιχούν στη Μάθηση (ή Βελτίωση) (9<sup>η</sup> και 21<sup>η</sup> ερώτηση) και τρεις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην Κοινωνική Αποδοχή (2<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και 23<sup>η</sup> ερώτηση). Οι παράγοντες που απαρτίζουν το τελικό μοντέλο είναι: η Ενίσχυση του Εγώ (3 ερωτήσεις), η Προστασία του Εγώ (5 ερωτήσεις), η Μάθηση ή Βελτίωση (5 ερωτήσεις) και η Κοινωνική Αποδοχή (5 ερωτήσεις). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το μοντέλο παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: Για την 1<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 170$ ,  $DF = 128$ ,  $\chi^2 / DF = 1.33$ ,  $TLI = .91$ ,  $CFI = .93$ ,  $RMSEA = 0.5$ , για την 2<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 180.1$ ,  $DF = 128$ ,  $\chi^2 / DF = 1.41$ ,  $TLI = .90$ ,  $CFI = .92$ ,  $RMSEA = 0.6$  και για την 3<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 192.8$ ,  $DF = 128$ ,  $\chi^2 / DF = 1.51$ ,  $TLI = .91$ ,  $CFI = .92$ ,  $RMSEA = 0.6$  (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Αντιλήψεων των νεαρών αθλητών σχετικά με την έμφαση του προπονητή στους στόχους. (Situational Level)

Ερωτηματολόγιο Αντιλήψεων των Μαθητών σχετικά με την έμφαση του προπονητή στους στόχους	X <sup>2</sup>	DF	X <sup>2</sup> / DF	TLI	CFI	RMSEA
1 <sup>η</sup> Μέτρηση	170	128	1.33	.91	.93	.05
2 <sup>η</sup> Μέτρηση	180.1	128	1.41	.90	.92	.06
3 <sup>η</sup> Μέτρηση	192.8	128	1.51	.91	.92	.06

3. Η τελευταία υπο-κλίμακα του ερωτηματολογίου (Situational Level) αξιολογεί την ικανοποίηση των **Τριών Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών** της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985; 2000) που είναι η **Αυτονομία, η Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα και οι Σχέσεις με τους Άλλους**. Όλες οι ερωτήσεις έχουν ως επικεφαλίδα την εξής φράση: «*Στη σημερινή προπόνηση...*». Ο παράγοντας της **Αυτονομίας** (Autonomy) εξετάζεται με 5 ερωτήσεις βασισμένες σε προηγούμενη δουλειά του Standage και των συνεργατών του (2005) («*Αποφάσισα σε ποιες ασκήσεις ήθελα να εξασκηθώ*», «*Είχα γνώμη σχετικά με το ποιες δεξιότητες ήθελα να εξασκήσω στο ποδόσφαιρο*», «*Ήταν επιλογή μου να παίζω ποδόσφαιρο*», «*Ένιωσα ελεύθερος να κάνω κάποια πράγματα με το δικό μου τρόπο*» και «*Είχα κάποιες επιλογές για ό,τι έκανα*»). Ο παράγοντας **Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα** (Competence) αποτελεί μέρος του ερωτηματολογίου της Εσωτερικής Παρακίνησης (IMI: Intrinsic Motivation Inventory) των McAuley, Duncan και Tammen (1989). Η Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα εδώ εξετάζεται με 6 ερωτήσεις (π.χ. «*Νόμιζα ότι ήμουν αρκετά καλός/η στο ποδόσφαιρο*», «*Ήμουν ικανοποιημένος με αυτά που έκανα στο ποδόσφαιρο*», «*Ήμουν επιδέξιος (πολύ καλός) στο ποδόσφαιρο*», «*Αισθάνθηκα πολύ ικανός*», «*Αισθάνθηκα ότι είχα πολύ καλή απόδοση*» και «*Νομίζω ότι τα πήγα αρκετά καλά*). Τέλος, ο παράγοντας **Σχέσεις με τους άλλους** (Relatedness) αξιολογείται με 4 ερωτήσεις βασισμένες σε προηγούμενη δουλειά των Richer και Vallerand (1998) («*Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με υποστήριζαν*», «*Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με καταλάβαιναν*», «*Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι άκουγαν την άποψη μου*» και «*Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι μου έδιναν αξία*»). Όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα).

Μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης εξετάστηκε η προσαρμογή ενός μοντέλου που προβλέπει την ύπαρξη ενός παράγοντα στο παραπάνω ερωτηματολόγιο και η ανάλυση των

αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρώτο μοντέλο με τα 15 θέματα δεν παρουσίασε ικανοποιητική προσαρμογή. Μετά την αφαίρεση 6 ερωτήσεων, το τελικό μοντέλο με τα 9 θέματα παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή. Συγκεκριμένα αφαιρέθηκαν δυο ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην Αυτονομία (7<sup>η</sup> και 14<sup>η</sup> ερώτηση), τρεις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην Ικανότητα (5<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και 15<sup>η</sup> ερώτηση) και μια ερώτηση που αντιστοιχεί στις Σχέσεις με τους άλλους (3<sup>η</sup> ερώτηση). Μετά την αφαίρεση 6 ερωτήσεων, το τελικό μοντέλο με τα 9 θέματα παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή. Οι παράγοντες που απαρτίζουν το τελικό μοντέλο είναι: Αυτονομία (3 ερωτήσεις), Ικανότητας (3 ερωτήσεις), Σχέσεων με τους άλλους (3 ερωτήσεις). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το μοντέλο παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: Για την 1<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 44.7$ ,  $DF=23$ ,  $\chi^2 / DF= 1.694$ ,  $TLI= .93$ ,  $CFI= .95$ ,  $RMSEA= 0.8$ , για την 2<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 38.9$ ,  $DF= 23$ ,  $\chi^2 / DF= 1.69$ ,  $TLI= .96$ ,  $CFI= .97$ ,  $RMSEA= 0.7$  και για την 3<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 68.8$ ,  $DF= 23$ ,  $\chi^2 / DF= 3$ ,  $TLI= .93$ ,  $CFI= .96$ ,  $RMSEA= 0.12$  (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Situational Level)

Ερωτηματολόγιο Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	$\chi^2$	DF	$\chi^2 / DF$	TLI	CFI	RMSEA
1 <sup>η</sup> Μέτρηση	44.7	23	1.94	.93	.95	.08
2 <sup>η</sup> Μέτρηση	38.9	23	1.69	.96	.97	.07
3 <sup>η</sup> Μέτρηση	68.8	23	3	.93	.96	.12

## **B. Ερωτηματολόγιο Πλαισίου Χώρου Ζωής (Contextual Level)**

Επιπλέον κατά τη διάρκεια της έρευνας χορηγήθηκε δυο φορές, δηλαδή μία στην αρχή (Φεβρουάριος) και μία στο τέλος της έρευνας (Ιούνιος), στους νεαρούς αθλητές ακόμα ένα ερωτηματολόγιο (Contextual Level) που αφορούσε το επίπεδο Χώρου με το πώς ο νεαρός αθλητής αντιλαμβάνεται τη συμμετοχή του σε κάποια φυσική δραστηριότητα. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν και στις δυο ομάδες περίπου στα ίδια χρονικά περιθώρια. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είχε διάρκεια περίπου 45 λεπτά και πραγματοποιήθηκε πριν, μετά κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του μαθήματος της φυσικής αγωγής και μόνο με την παρουσία προπονητή (ή καθηγητή), ερευνητή και των νεαρών αθλητών. Οι νεαροί αθλητές ποδοσφαίρου, μετά τη συμπλήρωση των προσωπικών τους στοιχείων (ημερομηνία γέννησης, ηλικία, φύλο, άλλα αδέρφια, διεύθυνση κατοικίας, όνομα ομάδας, αγωνιστικές

περιόδους που παίζει για αυτή την ομάδα, ώρες προπόνησης ανά εβδομάδα, όνομα προπονητή, ώρες προπόνησης με τον προπονητή σου ανά εβδομάδα) και κάποιων ερωτήσεων για ταυτοποίηση (αγαπημένη ποδοσφαιρική ομάδα, φαγητό, τραγουδιστής/στρια, αθλητής/τρια), στη συνέχεια απάντησαν στα παρακάτω ερωτηματολόγια:

1. Η πρώτη υπο-κλίμακα του ερωτηματολογίου (Contextual Level) αξιολογεί την ικανοποίηση των **Τριών Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών** της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985; 2000) που είναι η **Αυτονομία, η Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα και οι Σχέσεις με τους Άλλους**. Όλες οι ερωτήσεις έχουν ως επικεφαλίδα την εξής φράση: *«Κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μήνα, σε αυτή την ομάδα...»*. Ο παράγοντας της **Αυτονομίας** (Autonomy) εξετάζεται με 5 ερωτήσεις βασισμένες σε προηγούμενη δουλειά του Standage και των συνεργατών του (2005) (*«Αποφάσισα σε ποιες ασκήσεις ήθελα να εξασκηθώ»*, *«Είχα γνώμη σχετικά με το ποιες δεξιότητες ήθελα να εξασκήσω στο ποδόσφαιρο»*, *«Ήταν επιλογή μου να παίζω ποδόσφαιρο»*, *«Ένιωσα ελεύθερος να κάνω κάποια πράγματα με το δικό μου τρόπο»* και *«Είχα κάποιες επιλογές για ό,τι έκανα»*). Ο παράγοντας **Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα** (Competence) αποτελεί μέρος του ερωτηματολογίου της Εσωτερικής Παρακίνησης (IMI: Intrinsic Motivation Inventory) των McAuley, Duncan και Tammen (1989). Η Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα εδώ εξετάζεται με 6 ερωτήσεις (*«Νομίζω ότι ήμουν αρκετά καλός/η στο ποδόσφαιρο»*, *«Ήμουν ικανοποιημένος με αυτά που έκανα στο ποδόσφαιρο»*, *«Ήμουν επιδέξιος (πολύ καλός) στο ποδόσφαιρο»*, *«Αισθάνθηκα πολύ ικανός»*, *«Αισθάνθηκα ότι είχα πολύ καλή απόδοση»* και *«Νομίζω ότι τα πήγα αρκετά καλά»*). Τέλος, ο παράγοντας **Σχέσεις με τους άλλους** (Relatedness) αξιολογείται με 4 ερωτήσεις βασισμένες σε προηγούμενη δουλειά των Richer και Vallerand (1998) (*«Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με υποστήριζαν»*, *«Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με καταλάβαιναν»*, *«Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι άκουγαν την άποψη μου»* και *«Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι μου έδιναν αξία»*). Όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα).

Μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης εξετάστηκε η προσαρμογή ενός μοντέλου που προβλέπει την ύπαρξη ενός παράγοντα στο παραπάνω ερωτηματολόγιο και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρώτο μοντέλο με τα 15 θέματα δεν παρουσίασε ικανοποιητική προσαρμογή. Συγκεκριμένα αφαιρέθηκε μία ερώτηση που αντιστοιχεί στην Αυτονομία (1<sup>η</sup> ερώτηση), μία ερώτηση που αντιστοιχεί στην Ικανότητα (8<sup>η</sup> ερώτηση) και μία στις Σχέσεις με

τους Άλλους (3<sup>η</sup> ερώτηση). Μετά την αφαίρεση 3 ερωτήσεων, το τελικό μοντέλο με τα 12 θέματα παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή. Οι παράγοντες που απαρτίζουν το τελικό μοντέλο είναι: Αυτονομία (4 ερωτήσεις), Ικανότητας (5 ερωτήσεις), Σχέσεων με τους άλλους (3 ερωτήσεις). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το μοντέλο παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: Για την 1<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 81.8$ ,  $DF = 51$ ,  $\chi^2 / DF = 1.6$ ,  $TLI = .93$ ,  $CFI = .95$ ,  $RMSEA = 0.7$  και για την 2<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 95.9$ ,  $DF = 51$ ,  $\chi^2 / DF = 1.9$ ,  $TLI = .95$ ,  $CFI = .96$ ,  $RMSEA = 0.8$  (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Επίπεδο Χώρου Ζωής- Contextual Level)

Ερωτηματολόγιο Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	$\chi^2$	DF	$\chi^2 / DF$	TLI	CFI	RMSEA
1 <sup>η</sup> Μέτρηση	81.8	51	1.6	.93	.95	.07
2 <sup>η</sup> Μέτρηση	95.9	51	1.9	.95	.96	.08

2. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο (Contextual Level) αναφέρεται στους Στόχους Επίτευξης ή Προσωπικών Προσανατολισμών (TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire; Duda, 1989a; Duda & Nicholls, 1992), προσαρμοσμένο στο άθλημα του ποδοσφαίρου και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των προσωπικών προσανατολισμών των νεαρών ποδοσφαιριστών. Οι ερωτήσεις είναι του τύπου: «Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο ποδόσφαιρο όταν... μαθαίνω μια νέα άσκηση και αυτό με κάνει να θέλω να προπονηθώ περισσότερο» και «Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο ποδόσφαιρο όταν... μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους συμπαίκτες μου». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 13 συνολικά ερωτήσεις, όπου οι 7 αναφέρονται **στον Προσανατολισμό στη Δουλειά** («Μαθαίνω μία νέα άσκηση και αυτό με κάνει να θέλω να προπονηθώ περισσότερο», «Μαθαίνω κάτι που είναι διασκεδαστικό να το κάνω», «Μαθαίνω μία νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά», «Εργάζομαι/ προπονούμαι πραγματικά σκληρά», «Κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να προπονηθώ περισσότερο», «Μία άσκηση που μαθαίνω νιώθω ότι την κάνω πραγματικά σωστά», «Κάνω ότι καλύτερο μπορώ») και οι 6 αναφέρονται **στον Προσανατολισμό στο Εγώ** («Είμαι μόνος/η που μπορεί να κάνει μια άσκηση», «Μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους συμπαίκτες μου», «Οι άλλοι δεν μπορούν να τα κάνουν τόσο καλά όσο εγώ», «Οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα (δεν τα πάνε καλά) ενώ εγώ



όχι», «Είμαι ο καλύτερος παίκτης στη θέση που παίζω», «Είμαι ο καλύτερος/η»). Οι απαντήσεις των παιδιών δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα, κυρίως για έρευνες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Diggelidis et al., 2003; Papaioannou et al., 2006; Theodosiou & Papaioannou, 2006).

Μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης εξετάστηκε η προσαρμογή ενός μοντέλου που προβλέπει την ύπαρξη ενός παράγοντα στο παραπάνω ερωτηματολόγιο και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρώτο μοντέλο με τα 13 θέματα δεν παρουσίασε ικανοποιητική προσαρμογή. Μετά την αφαίρεση 3 ερωτήσεων, το τελικό μοντέλο με τα 10 θέματα παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή. Συγκεκριμένα αφαιρέθηκαν μια ερώτηση από τον Προσανατολισμό στη Δουλειά (12<sup>η</sup> ερώτηση ) και δυο ερωτήσεις από τον Προσανατολισμό στο Εγώ (4<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> Ερώτηση). Οι παράγοντες του Προσανατολισμού στη Δουλειά (6 ερωτήσεις) και του Προσανατολισμού στο Εγώ (4 ερωτήσεις) συμπεριλαμβάνουν το καινούριο μοντέλο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το μοντέλο παρουσίασε αποδεκτή προσαρμογή με τους σχετικούς δείκτες να παίρνουν τις ακόλουθες τιμές: Για την 1<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 38.5$ ,  $DF = 34.3$ ,  $\chi^2 / DF = 1.1$ ,  $TLI = .98$ ,  $CFI = .99$ ,  $RMSEA = 0.3$  και για την 2<sup>η</sup> μέτρηση  $\chi^2 = 58.1$ ,  $DF = 34$ ,  $\chi^2 / DF = 1.7$ ,  $TLI = .92$ ,  $CFI = .93$ ,  $RMSEA = 0.7$  (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6.** Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου του Προσανατολισμού Στόχων (Επίπεδο Χώρου Ζωής- Contextual Level)

Δείκτες προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Προσανατολισμών των νεαρών ποδοσφαιριστών	$\chi^2$	DF	$\chi^2 / DF$	TLI	CFI	RMSEA
1 <sup>η</sup> Μέτρηση	38.5	34.3	1.1	.98	.99	.03
2 <sup>η</sup> Μέτρηση	58.1	34	1.7	.91	.93	.07

3. Μια υποκλίμακα του ερωτηματολογίου (Contextual Level) αναφέρεται στο Άγχος των (Smith et. al., 2006a), η οποία μετράει το Άγχος στο παιδικό ποδόσφαιρο. Από το συνολικό ερωτηματολόγιο του Άγχους που συμπεριλαμβάνει τρεις παράγοντες (σωματικά συμπτώματα, διαταραχή συγκέντρωσης και σκέψεις ανησυχίας) χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι ερωτήσεις που

αναφέρονται στους φόβους των νεαρών αθλητών. Η κλίμακα του άγχους αποτελείται από 5 ερωτήσεις του τύπου: «Πριν ή κατά τη διάρκεια που έπαιξα αγώνες για την ομάδα μου τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες...» («Φοβόμουν ότι δεν θα έπαιζα καλά», «Φοβόμουν ότι θα απογοητεύσω κάποιους άλλους», «Φοβόμουν ότι δεν θα έπαιζα όσο καλύτερα μπορούσα», «Φοβόμουν ότι θα έπαιζα άσχημα», «Φοβόμουν ότι θα τα πήγαινα χάλια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού»). Οι απαντήσεις των νεαρών ποδοσφαιριστών δίνονται σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Χρησιμοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις και στις 2 μετρήσεις

4. Μια υπο-κλίμακα του ερωτηματολογίου (Contextual Level) αναφέρεται στην εσωτερική παρακίνηση των McAuley et al. (1989), η οποία μετράει την **Ευχαρίστηση** στο παιδικό ποδόσφαιρο. Η κλίμακα ευχαρίστησης στο παιδικό ποδόσφαιρο αποτελείται από 4 ερωτήσεις του τύπου: «Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 3-4 εβδομάδων στην ποδοσφαιρική ομάδα...» («Απολάμβανα τις δραστηριότητες του ποδοσφαίρου», «Έβρισκα το ποδόσφαιρο ενδιαφέρον», «Έβρισκα ότι ο χρόνος περνούσε πολύ γρήγορα καθώς έπαιζα ποδόσφαιρο» και «Διασκεδάζα πραγματικά όταν έπαιζα ποδόσφαιρο»). Η ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου έχει γίνει από τους Paracharis και Goudas (2003). Οι απαντήσεις των αθλητών/τριών δίνονται σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Χρησιμοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις και στις 2 μετρήσεις.

5. Ένα ερωτηματολόγιο (Contextual Level) μέτρησης της **Υποκειμενικής Ζωτικότητας** των συμμετεχόντων, που μετράει την ενέργεια, τον ενθουσιασμό τους για τη ζωή και ειδικότερα το πώς αισθάνθηκαν τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες γενικά στη ζωή τους (Ryan & Frederick, 1997). Η ερώτηση έχει την εξής μορφή: «Παρακάτω υπάρχει ένας αριθμός ερωτήσεων που σχετίζονται με την καθημερινή σου ζωή (π.χ. οτιδήποτε κάνεις), όχι συγκεκριμένα για την συμμετοχή σου στο ποδόσφαιρο. Παρακαλώ δήλωσε το βαθμό που συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω ερωτήσεις. Φέρτε στο μυαλό σας πώς αισθανθήκατε ΓΕΝΙΚΑ τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες». Η κλίμακα της Υποκειμενικής Ζωτικότητας στο παιδικό ποδόσφαιρο αποτελείται από 5 ερωτήσεις του τύπου: «Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 3-4 εβδομάδων στην καθημερινή μου ζωή... («Αισθανόμουν γεμάτος/η ενθουσιασμό», «Είχα μεγάλα κέφια», «Έβλεπα αισιόδοξα την κάθε μέρα», «Σχεδόν πάντα αισθανόμουν εγρήγορση και επαγρύπνηση» και «Αισθανόμουν ότι είχα πολύ ενέργεια»).

Οι απαντήσεις των νεαρών ποδοσφαιριστών δίνονται σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Χρησιμοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις και στις 2 μετρήσεις.

## Διαδικασία

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε η έγκριση από την Επιτροπή Βιοηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τον Διευθυντή του Ιδιωτικού σχολείου, τους γονείς, τον υπεύθυνο των ακαδημιών, τους προπονητές και τους μαθητές που επιθυμούσαν να συμμετέχουν εθελοντικά στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών σε δυο είδη ερωτηματολογίων. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι νεαροί αθλητές ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν προαιρετική και δε σχετίζεται με τη βαθμολογία τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς λόγους. Τα ερωτηματολόγια (Situational Level) συμπληρώθηκαν τους μήνες Φεβρουάριο, Απρίλιο και Ιούνιο του 2015, στην ώρα της προπόνησης ή του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε ήσυχο και άνετο περιβάλλον και μόνο με την παρουσία προπονητή (ή καθηγητή) και ερευνητή.

Στην πρώτη μέτρηση του επιπέδου Κατάστασης (Situational Level-Φεβρουάριος-Μάρτιος 2015) συμμετείχαν 149 αθλητές και αθλήτριες ποδοσφαίρου, ηλικίας 9 έως 15 ετών από 2 ακαδημίες ποδοσφαίρου της Θεσσαλονίκης. Από το συνολικό δείγμα 147 ήταν αγόρια και 2 κορίτσια και όσον αφορά την εθνικότητά τους, 149 δήλωσαν ότι είναι ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι προπονούνταν από 6 προπονητές. Στα μέσα Φεβρουαρίου χορηγήθηκε στην πειραματική ομάδα το ερωτηματολόγιο του Χώρου (Contextual Level) κατά τη διάρκεια της προπόνησης και μετά από 2 εβδομάδες δόθηκε και το ερωτηματολόγιο που αφορούσε την κατάσταση (Situational Level) της προπόνησης. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου τα ερωτηματολόγια δόθηκαν αντίστοιχα στα τέλη του Φεβρουαρίου και αρχές του Μαρτίου. Ακολούθησε η 1<sup>η</sup> βιντεοσκόπηση της προπόνησης και των 6 προπονητών πριν την παρέμβαση της πειραματικής ομάδας (**Σχήμα 2**). Κάθε προπονητής βιντεοσκοπήθηκε σε μία πλήρη προπόνηση, χρησιμοποιώντας μια ψηφιακή βιντεοκάμερα και το μικρόφωνο. Η

βιντεοκάμερα επικεντρώθηκε μόνιμα στον προπονητή, αλλά είχε μια μεγάλη γωνία θέασης, η οποία επέτρεψε την καταγραφή του πλαίσιο (δηλαδή οι στάσεις και συμπεριφορές των παικτών).

Η δεύτερη μέτρηση (Situational Level) πραγματοποιήθηκε 2 μήνες μετά (Απρίλιος-Μάιος 2015) μετά την εφαρμογή του πρώτου μέρους του παρεμβατικού προγράμματος που περιείχε την εκπαίδευση των προπονητών για τη δημιουργία ενός Ενδυναμωτικού Κλίματος Ομάδας, η οποία βιντεοσκοπήθηκε για την αντικειμενικότητα της παρέμβασης (fidelity). Πιο συγκεκριμένα το παρεμβατικό πρόγραμμα συμπεριλάμβανε μια εισαγωγική ενημέρωση των αρχών της παρακίνησης, του αυτοκαθορισμού, των κινήτρων, των στόχων επίτευξης, των βασικών ψυχολογικών αναγκών, των προσανατολισμών, της ενίσχυσης και της τιμωρίας και στη συνέχεια εστιάστηκε στη δημιουργία ενδυναμωτικού κλίματος παρακίνησης μέσα από την αλληλεπίδραση των προπονητών και του ερευνητή, ώστε να προωθήσει τρόπους και μεθόδους για τη δημιουργία και την προώθηση ενός Ενδυναμωτικού Κλίματος Παρακίνησης στις ακαδημίες ποδοσφαίρου. Η διάρκεια του πρώτου μέρους του παρεμβατικού προγράμματος ήταν 3 ώρες και αποτέλεσε τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των προπονητών και του ερευνητή, αλλά και τη δημιουργία πολλών προβληματισμών που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια των προπονήσεων (**Σχήμα 2**).

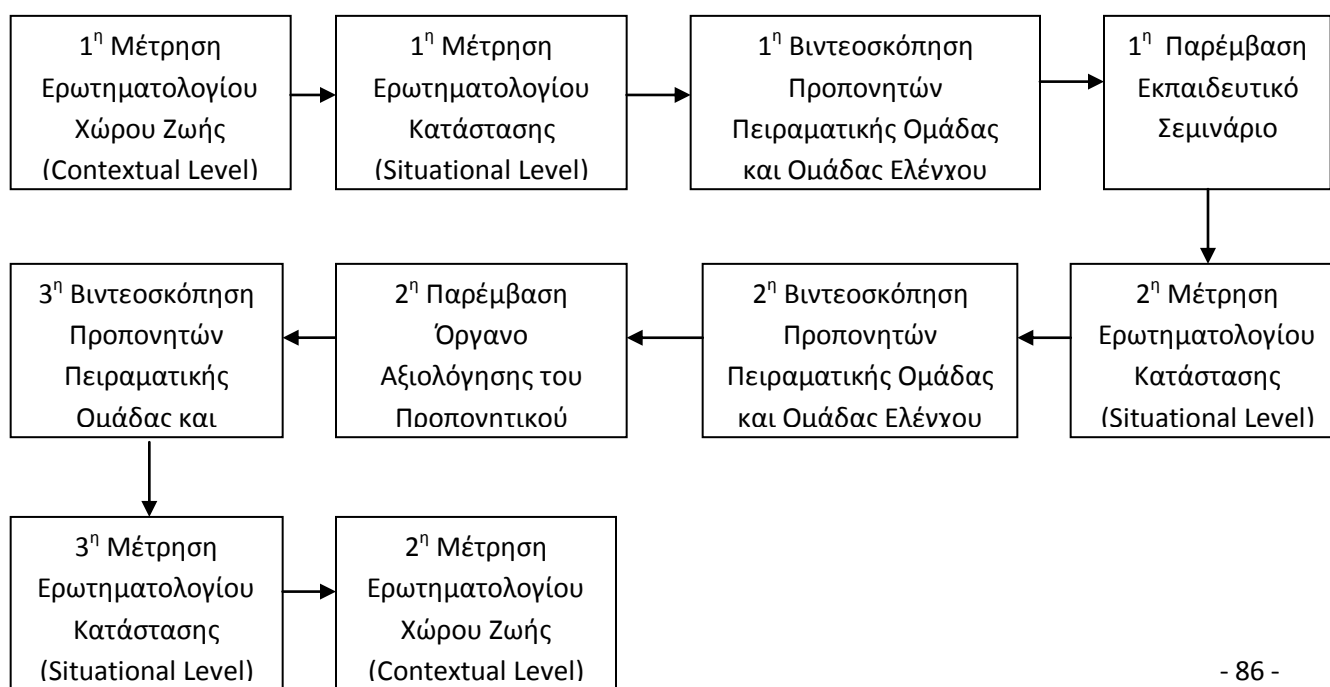
Από τους 149 αθλητές και αθλήτριες που συμμετείχαν στην πρώτη μέτρηση (Situational Level), τελικά ξαναέδωσαν δεδομένα μόνο οι 140 αθλητές (αγόρια) αυτήν τη φορά. Πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια η 2<sup>η</sup> βιντεοσκόπηση των προπονήσεων από τους 3 προπονητές της πειραματικής ομάδας και στη αργότερα χορηγήθηκε 2<sup>η</sup> δόση του ερωτηματολογίου που αφορούσε την παρούσα προπόνηση (Situational Level). Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε η ίδια διαδικασία χωρίς την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και την εκπαίδευση των προπονητών για τη δημιουργία ενός Ενδυναμωτικού Κλίματος Ομάδας. Η τρίτη μέτρηση (Situational Level) πραγματοποιήθηκε το μήνα Ιούνιο μετά την εφαρμογή του δεύτερου μέρους του παρεμβατικού προγράμματος που σκοπό είχε την αξιολόγηση του προπονητικού κλίματος από τον ίδιο τον προπονητή της πειραματικής ομάδας. Από τους 140 αθλητές συμμετείχαν στην τρίτη μέτρηση 137 νεαροί αθλητές. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο χώρο των ακαδημιών με την παρουσία του ερευνητή και κάθε προπονητή της πειραματικής ομάδας ξεχωριστά. Το δεύτερο μέρος της

παρέμβασης στηρίχθηκε στο όργανο παρατήρησης του προπονητικού κλίματος από τον ίδιο τον προπονητή (Σχήμα 2).

Η παρακάτω μεθοδολογία στηρίχθηκε σε ιδέες από τη σχετική μεθοδολογία των Smith, Smoll Cumming (2007) για αλλαγή συμπεριφοράς των προπονητών και θεωρητικά στηρίχθηκε στην κοινωνική-γνωστική θεωρία με χρήση αυτό-παρατήρησης και καθορισμό στόχων για την προσωπική βελτίωση. Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία (Bandura, 1977) υποστηρίζει ότι το άτομο μπορεί να μάθει όχι μόνο με βάση τις ενισχύσεις και την αξιολόγηση των συνεπειών των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς (π.χ. τιμωρία, αμοιβή), αλλά μαθαίνει ακόμα παρακολουθώντας τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων και τις συνέπειες των πράξεών τους, με αποτέλεσμα να έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει από τις εμπειρίες των άλλων, αλλά και συγκρίνοντας τις συμπεριφορές άλλων με τη δική τους συμπεριφορά, δηλαδή μέσα από αυτοαξιολόγηση και αυτό-παρατήρηση. Αφού πρώτα οι προπονητές κατανόησαν τις θεωρητικές αρχές της δημιουργίας ενός κλίματος παρακίνησης μέσα από τη συζήτηση και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (1<sup>ο</sup> μέρος παρέμβασης), στη συνέχεια οι προπονητές αποτέλεσαν πρότυπα μίμησης των νεαρών αθλητών με σκοπό την προώθηση ενός ενδυναμωμένου κλίματος ομάδος. Το δεύτερο μέρος του προγράμματος εστιάστηκε λοιπόν στις συμπεριφορές που προωθούν οι προπονητές προς τους αθλητές μέσα στις προπονήσεις (μέτρηση μέσω βιντεοσκοπήσεων), στην αντίληψη των αθλητών για αυτές τις συμπεριφορές και στη υιοθέτηση αυτών των συμπεριφορών από τους αθλητές με τον καθορισμό των στόχων (μέτρηση μέσω ερωτηματολογίων). Επίσης, οι προπονητές με την τεχνική της αυτό-παρατήρησης (2<sup>η</sup> βιντεοσκόπηση) και των καθορισμό των στόχων προσπάθησαν να συνειδητοποιήσουν τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές τους (π.χ. έλεγχος, ματαίωση των σχέσεων) και να τις τροποποιήσουν (π.χ. αυτονομία, προώθηση αντιλαμβανόμενης ικανότητας), με σκοπό την προώθηση ενός ενδυναμωμένου κλίματος παρακίνησης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προώθησε τις θετικές αλληλεπιδράσεις και την κοινωνική υποστήριξη των προπονητών απέναντι στα παιδιά, δημιουργώντας τους προπονητές πρότυπα μίμησης, ώστε να παιδιά να εστιάσουν στην προσωπική προσπάθεια και βελτίωση αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους και όχι επικεντρώνοντας στο αποτέλεσμα (Σχήμα 2).

Το όργανο αξιολόγησης του προπονητικού κλίματος αποτελείται από 2 μέρη, όπου στο πρώτο μέρος ο προπονητής από μόνος του βαθμολογεί σε ποιο ποσοστό πιστεύει ο ίδιος ότι εφάρμοσε πρακτικές πάνω στις 7 περιβαλλοντικές διαστάσεις (α. Υποστήριξη Αυτονομίας β. Ελέγχου γ. Προσανατολισμό στη δουλειά δ. Προσανατολισμό στο εγώ ε. Υποστήριξη των καλών σχέσεων ζ. Ματαίωση των καλών σχέσεων η. Δομής), ενώ παράλληλα του είχε χορηγηθεί και η δομή του οργάνου αξιολόγησης του προπονητικού κλίματος που περιγράφει τις αντίστοιχες πρακτικές για κάθε περιβαλλοντική διάσταση. Στη συνέχεια ο προπονητής βαθμολόγησε τον βαθμό στον οποίο πιστεύει ότι είναι ενδυναμωτικός ή αποδυναμωτικός καθόλη τη διάρκεια της προπόνησης και συζήτησε με τον ερευνητή τρόπους για να προωθήσει το Ενδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης και να μειώσει το Αποδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης. Καθ' όλη τη διάρκεια της δεύτερης παρέμβασης πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση της συνομιλίας του ερευνητή με τον κάθε προπονητή για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της παρέμβασης. Στη συνέχεια χορηγήθηκαν στους αθλητές τα δυο ερωτηματολόγια (Contextual Level- Situational Level) στις αρχές και στα μέσα Ιουνίου και πραγματοποιήθηκε και μια 3<sup>η</sup> βιντεοσκόπηση με σκοπό να εντοπιστούν κατά πόσο οι προπονητές εφάρμοσαν τις κατάλληλες πρακτικές του κλίματος παρακίνησης. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκαν ακριβώς οι ίδιες διαδικασίες χωρίς την παρέμβαση με την εκπαίδευση των προπονητών. (Σχήμα 2).

**Σχήμα 2. Σχήμα Μεθοδολογίας της Έρευνας**



## Στατιστική Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 18.0 for Windows και ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το  $p < .05$ . Αρχικά, εκτελέστηκε έλεγχος κανονικής κατανομής των τιμών και στη συνέχεια ακολούθησε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, ώστε να εξεταστούν οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.), ενώ για την εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων εφαρμόστηκε ανάλυση αξιοπιστίας με τον συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach (Cronbach, 1951). Στη συνέχεια, για να εξεταστεί η δομική σταθερότητα των ερωτηματολογίων της έρευνας εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis) με το στατιστικό πακέτο AMOS version 20.0 (Arbuckle, 2011). Έγιναν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις διακύμανσης (two way-Repeated Measures ANOVA) για τον έλεγχο των διαφορών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος για κάθε παράγοντα ξεχωριστά. Σε κάθε μέτρηση χρησιμοποιήθηκε ως ανεξάρτητος παράγοντας η ομάδα (2 επίπεδα: παρέμβασης, ελέγχου) και ως εξαρτημένος χρησιμοποιήθηκε κάθε φορά ένας εκ των οποίων: οι Στόχοι Επίτευξης (Προσανατολισμός στη Δουλειά και στο Εγώ), οι Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Αυτονομία, Ικανότητα, Σχέσεις με τους άλλους), οι Αντιλήψεις των νεαρών αθλητών σχετικά με την έμφαση του προπονητή σε Στόχους, η Ευχαρίστηση, η Υποκειμενική Ζωτικότητα και το Άγχος με σκοπό να εξετασθεί η πιθανότητα μεταβολής των μετρήσεων μεταξύ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Η ενότητα των αποτελεσμάτων χωρίζεται σε δυο υποενότητες που αντιστοιχούν στα δυο είδη ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η πρώτη υποενότητα συμπεριλαμβάνει τα Ερωτηματολόγια της Κατάστασης (Situational Level) και η δεύτερη υποενότητα συμπεριλαμβάνει τα Ερωτηματολόγια του Χώρου.

#### **A. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ (Situational Level)**

Η αξιολόγηση της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος Ενδυνάμωσης του Κλίματος Ομάδας σε ψυχολογικές παραμέτρους των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου, όπως είναι η Ευχαρίστηση, οι Προσωπικοί Προσανατολισμοί των Στόχων Επίτευξης και οι Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Αυτονομία, Ικανότητα, Σχέσεις με τους άλλους) αναλύθηκαν λεπτομερώς με βάση τα ερωτηματολόγια της κατάστασης, όπου χορηγήθηκαν στους νεαρούς αθλητές στις 3 φάσεις της έρευνας.

#### **I. Ερωτηματολόγιο Ευχαρίστησης (Situational Level)**

Αρχικά αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Ευχαρίστηση», η οποία είχε σημαντικό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 3 μετρήσεις, πιο συγκεκριμένα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση  $\alpha = .86$ , στη 2<sup>η</sup> μέτρηση  $\alpha = .88$  και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση  $\alpha = .92$ . Οποιοδήποτε από τα 4 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί., οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, δημιουργήθηκε η νέα μεταβλητή «Ευχαρίστηση» η οποία αποτελείται από τη μέση τιμή των 4 θεμάτων της κλίμακας «Ευχαρίστηση». Η μεταβλητή αυτή υπολογίσθηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο κατάστασης. Στη πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (4.10, 0.71), στη δεύτερη (4.25, 0.65) και στην τρίτη μέτρηση (4.31, 0.67) **(Πίνακας 7)**.

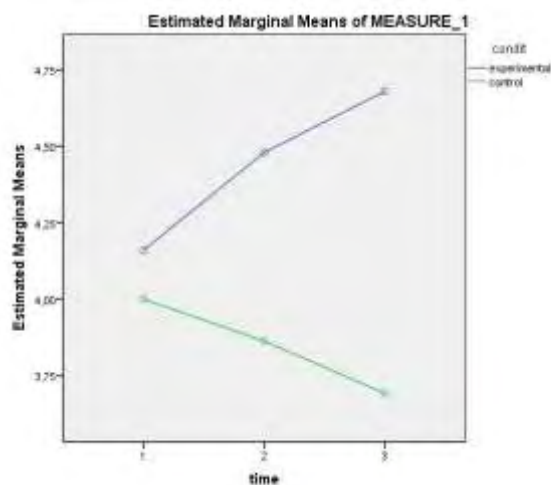


**Πίνακας 7. Περιγραφική Στατιστική του Ερωτηματολογίου Κατάστασης (Situational Level)**

SITUATIONAL LEVEL	Μέτρηση	Cronbach's Alpha	Μέση Τιμή	Std. Deviation
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ</b>	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.86	4.10	.71
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.88	4.25	.65
	3 <sup>η</sup> μέτρηση	.92	4.31	.67
<b>ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΕΓΩ</b>	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.71	2.66	.88
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.75	2.38	.84
	3 <sup>η</sup> μέτρηση	.71	2.31	.79
<b>ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΓΩ</b>	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.71	2.53	.70
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.70	2.32	.64
	3 <sup>η</sup> μέτρηση	.80	2.15	.67
<b>ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ</b>	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.63	3.92	.57
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.71	4.15	.51
	3 <sup>η</sup> μέτρηση	.80	4.27	.55
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ</b>	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.78	3.46	.75
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.78	3.80	.60
	3 <sup>η</sup> μέτρηση	.76	3.93	.58
<b>ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ</b>	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.68	3.36	.85
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.77	3.61	.80
	3 <sup>η</sup> μέτρηση	.83	3.79	.73
<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ</b>	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.83	3.58	.84
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.80	3.78	.73
	3 <sup>η</sup> μέτρηση	.88	3.87	.75
<b>ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ</b>	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.70	3.60	.78
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.77	3.78	.67
	3 <sup>η</sup> μέτρηση	.89	3.93	.74

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Ευχαρίστηση πριν και μετά τις δυο παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε

στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(2, 270) = 62.55, p < .001$  (Πίνακας 8). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε κάποια τάση μείωσης στην Ευχαρίστηση των μαθητών, η Ευχαρίστηση της πειραματικής ομάδας παρουσίασε τάση βελτίωσης τόσο από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ) όσο και από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη ( $p < .001$ ) (Πίνακας 9). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα1).



Διάγραμμα 1.

## II. Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού των Στόχων Επίτευξης (Situational Level)

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο της κατάστασης ορίστηκαν σαν εξαρτημένες μεταβλητές ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των νεαρών αθλητών (με επιμέρους διερεύνηση των 4 παραγόντων: στην «Ενίσχυση του Εγώ», στην «Προστασία του Εγώ» στην «Προσωπική Βελτίωση», και στην «Κοινωνική Αποδοχή»).

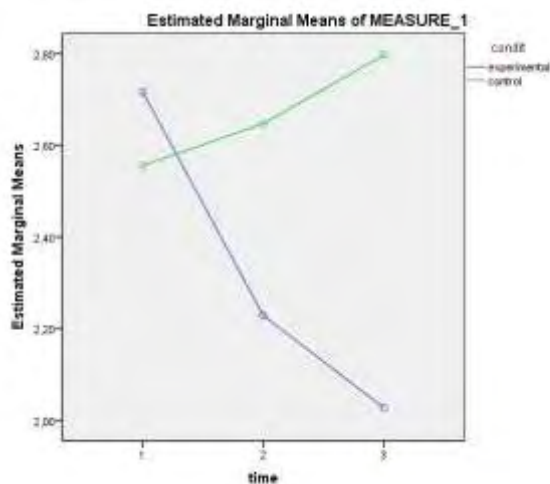
### i. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΕΓΩ

Αρχικά αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Ενίσχυση του Εγώ», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 3 μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .71$ , στη 2η μέτρηση  $\alpha = .75$  και στην 3η μέτρηση  $\alpha = .71$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 3 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός

αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, υπολογίστηκε η νέα μεταβλητή «Ενίσχυση του Εγώ», η οποία αποτελείται από τη μέση τιμή των 3 θεμάτων Ενίσχυσης του Εγώ. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο κατάστασης. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (2.66, 0.88), στη δεύτερη (2.38, 0.84) και στην τρίτη μέτρηση (2.31, 0.79) (Πίνακας 7).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Ενίσχυση του Εγώ πριν και μετά τις δυο παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(2, 270) = 49.18, p < .001$  (Πίνακας 8). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε κάποια τάση αύξησης στην Ενίσχυση του Εγώ των μαθητών, η Ενίσχυση του Εγώ της πειραματικής ομάδας παρουσίασε τάση μείωσης τόσο από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ) όσο και από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη ( $p < .001$ ) (Πίνακας 9). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 2).

**Διάγραμμα 2.**



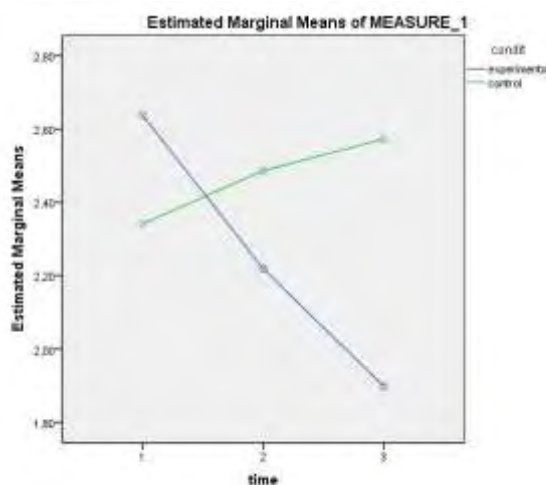
## ii. ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΓΩ

Αρχικά αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Προστασία του Εγώ», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 3 μετρήσεις, πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .71$ ,

στη 2η μέτρηση  $\alpha = .70$  και στην 3η μέτρηση  $\alpha = .81$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 5 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Προστασία του Εγώ» η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 5 θεμάτων Προστασίας του Εγώ. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο κατάστασης. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (2.53, 0.70), στη δεύτερη (2.32, 0.64) και στην τρίτη μέτρηση (2.15, 0.67) (**Πίνακας 7**).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Προστασία του Εγώ πριν και μετά τις δυο παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(2, 270) = 73.90, p < .001$  (**Πίνακας 8**). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε κάποια τάση αύξησης στην Προστασία του Εγώ των μαθητών, η αντίστοιχη μέση τιμή της πειραματικής ομάδας παρουσίασε τάση μείωσης τόσο από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ) όσο και από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη ( $p < .001$ ) (**Πίνακας 9**). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (**Διάγραμμα 3**).

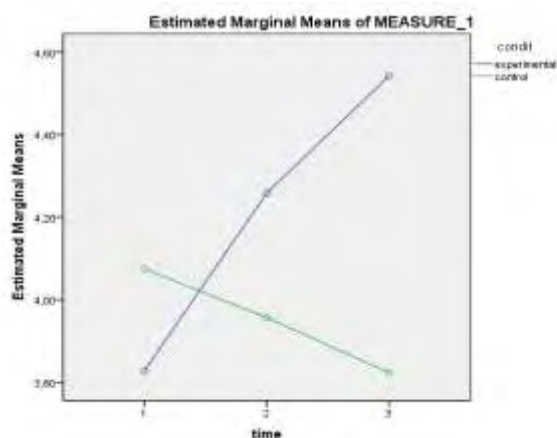
### Διάγραμμα 3.



### iii. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Επίσης εξετάστηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Προσωπική Βελτίωση, η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας είχε και στις 3 μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .63$ , στη 2η μέτρηση  $\alpha = .71$  και στην 3η μέτρηση  $\alpha = .80$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 5 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Προσωπική Βελτίωση» η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 5 θεμάτων Προσωπικής Βελτίωσης. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο κατάστασης. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.92, 0.57), στη δεύτερη (4.15, 0.51) και στην τρίτη μέτρηση (4.27, 0.55) (**Πίνακας 7**).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Προσωπική Βελτίωση πριν και μετά τις δυο παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(2, 270) = 81.61, p < .001$  (**Πίνακας 8**). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε κάποια τάση μείωσης στην Προσωπική Βελτίωση των μαθητών, η αντίστοιχη μέση τιμή της πειραματικής ομάδας παρουσίασε τάση βελτίωσης τόσο από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ) όσο και από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη ( $p < .001$ ) (**Πίνακας 9**). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (**Διάγραμμα 4**).

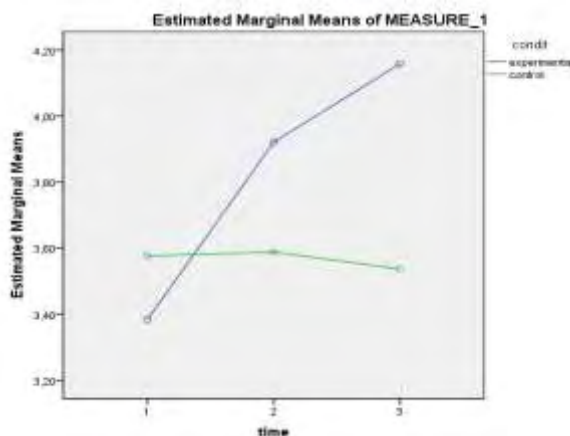


**Διάγραμμα 4.**

#### iv. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ

Τέλος, αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Κοινωνική Αποδοχή», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 3 μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .78$ , στη 2η μέτρηση  $\alpha = .78$  και στην 3η μέτρηση  $\alpha = .76$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 5 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Κοινωνική Αποδοχή» η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 5 θεμάτων Κοινωνικής Αποδοχής. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο κατάστασης, Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.46, 0.75), στη δεύτερη (3.80, 0.60) και στην τρίτη μέτρηση (3.93, 0.58) (**Πίνακας 7**).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Κοινωνική Αποδοχή πριν και μετά τις δυο παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(2, 270) = 52.05, p < .001$  (**Πίνακας 8**). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε κάποια τάση μείωσης στην Κοινωνική Αποδοχή των μαθητών, η αντίστοιχη μέση τιμή της πειραματικής ομάδας παρουσίασε τάση βελτίωσης τόσο από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ) όσο και από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη ( $p < .001$ ) (**Πίνακας 9**). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (**Διάγραμμα 5**).



**Διάγραμμα 5.**

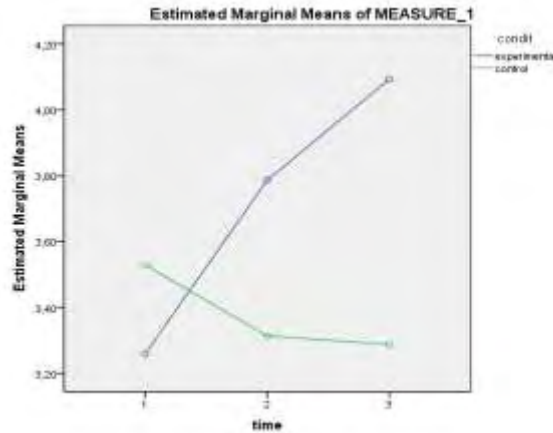
### III. Ερωτηματολόγιο Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Situational Level)

Οι μεταβλητές που εξετάζει το συγκεκριμένου ερωτηματολόγιο είναι η αυτονομία, ικανότητα και σχέσεις με τους άλλους.

#### i. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Αρχικά αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας της μεταβλητής «Αυτονομία», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 3 μετρήσεις και ειδικότερα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .68$ , στη 2η μέτρηση  $\alpha = .77$  και στην 3η μέτρηση  $\alpha = .83$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 3 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Αυτονομία» η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 3 θεμάτων Αυτονομίας. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο κατάστασης. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.36, 0.85), στη δεύτερη (3.61, 0.80) και στην τρίτη μέτρηση (3.79, 0.73) (Πίνακας 7).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Αυτονομία πριν και μετά τις δυο παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(2, 270) = 60.64$ ,  $p < .001$  (Πίνακας 8). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε κάποια τάση μείωσης στην Αυτονομία των μαθητών, η αντίστοιχη μέση τιμή της πειραματικής ομάδας παρουσίασε τάση βελτίωσης τόσο από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ) όσο και από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη ( $p < .001$ ) (Πίνακας 9). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 6).



**Διάγραμμα 6.**

## ii. ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

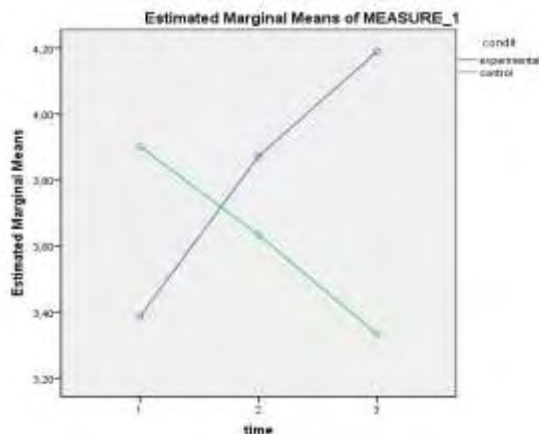
Έπειτα αναλύθηκε η αξιοπιστία της μεταβλητής «Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 3 μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .83$ , στη 2η μέτρηση  $\alpha = .80$  και στην 3η μέτρηση  $\alpha = .88$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 3 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε, όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα», η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 3 θεμάτων Αντιλαμβανόμενης Ικανότητας. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο κατάστασης. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.58, 0.84), στη δεύτερη (3.78, 0.73) και στην τρίτη μέτρηση (3.87, 0.75) (**Πίνακας 7**).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα πριν και μετά τις δυο παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(2, 270) = 99.20, p < .001$  (**Πίνακας 8**). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε κάποια τάση μείωσης στην Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα των μαθητών, η αντίστοιχη μέση τιμή της πειραματικής ομάδας παρουσίασε τάση βελτίωσης τόσο από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ) όσο και



από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη ( $p < .001$ ) (Πίνακας 9). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 7).

Διάγραμμα 7.

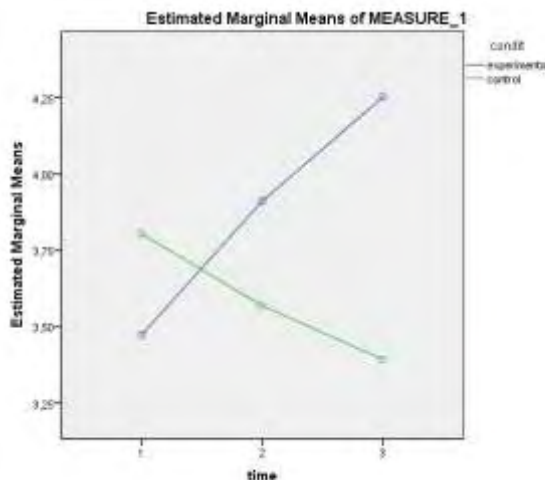


### iii. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ

Στη συνέχεια αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Σχέση με τους Άλλους», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 3 μετρήσεις και ειδικότερα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .70$ , στη 2η μέτρηση  $\alpha = .77$  και στην 3η μέτρηση  $\alpha = .89$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 3 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Σχέση με τους Άλλους», η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 3 θεμάτων Σχέσεων με τους άλλους. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο κατάστασης. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.60, 0.78), στη δεύτερη (3.78, 0.67) και στην τρίτη μέτρηση (3.93, 0.74) (Πίνακας 7).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στη Σχέση με τους Άλλους πριν και μετά τις δυο παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(2, 270) = 67.21$ ,  $p < .001$  (Πίνακας 8). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε κάποια τάση μείωσης στις Σχέσεις με τους Άλλους των μαθητών, η αντίστοιχη μέση τιμή της πειραματικής ομάδας παρουσίασε τάση

βελτίωσης τόσο από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ) όσο και από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη ( $p < .001$ ) (Πίνακας 9). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8.

Πίνακας 8. Βασικός Πίνακας του Ερωτηματολογίου Κατάστασης (Situational Level)

SITUATIONAL LEVEL	Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ	time * condit Sphericity Assumed	11,044	2	5,522	62,548	<b>,000</b>
	Error(time) Sphericity Assumed	23,837	270	0,88		
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΕΓΩ	time * condit Sphericity Assumed	14,174	2	7,087	49,183	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	38,907	270	,144		
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΓΩ	time * condit Sphericity Assumed	15,220	2	7,610	73,898	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	27,805	270	,103		
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ	time * condit Sphericity Assumed	14,996	2	7,498	81,611	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	24,806	270	0,92		
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ	time * condit Sphericity Assumed	10,897	2	5,449	52,052	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	28,264	270	,105		
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	time * condit Sphericity Assumed	19,403	2	9,702	60,637	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	43,198	270	,160		
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	time * condit Sphericity Assumed	30,182	2	15,09	99,20	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	41,075	270	,152		
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	time * condit Sphericity Assumed	22,83	2	11,42	67,21	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	45,86	270	,170		

**Πίνακας 9. Συγκρίσεις Μετρήσεων του Ερωτηματολογίου Κατάστασης (Situational Level)**

<b>SITUATIONAL LEVEL</b>	Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	6,687	1	6,687	32,102	<b>,000</b>
	Level 2 vs. Level 3	4,434	1	4,434	50,775	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	28,121	135	,208		
	Level 2 vs. Level 3	11,789	135	,087		
<b>ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΕΓΩ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	10,765	1	10,765	35,977	<b>,000</b>
	Level 2 vs. Level 3	3,964	1	3,964	23,704	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	40,395	135	,299		
	Level 2 vs. Level 3	22,576	135	,167		
<b>ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΓΩ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	10,173	1	10,173	49,946	<b>,000</b>
	Level 2 vs. Level 3	5,309	1	5,309	33,359	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	27,497	135	,204		
	Level 2 vs. Level 3	21,483	135	,159		
<b>ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	9,610	1	9,610	48,744	<b>,000</b>
	Level 2 vs. Level 3	5,568	1	5,568	39,460	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	26,616	135	,197		
	Level 2 vs. Level 3	19,051	135	,141		
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	8,839	1	8,839	46,659	<b>,000</b>
	Level 2 vs. Level 3	2,659	1	2,659	21,639	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	25,574	135	,189		
	Level 2 vs. Level 3	16,588	135	,123		
<b>ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	17,665	1	17,665	58,550	<b>,000</b>
	Level 2 vs. Level 3	3,536	1	3,536	13,765	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	40,731	135	58,550		
	Level 2 vs. Level 3	34,680	135	13,765		
<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	18,127	1	18,127	64,145	<b>,000</b>
	Level 2 vs. Level 3	12,246	1	12,246	55,452	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	38,150	135	,283		
	Level 2 vs. Level 3	29,814	135	,221		
<b>ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	14,51	1	14,51	46,510	<b>,000</b>
	Level 2 vs. Level 3	8,58	1	8,58	39,369	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	42,123	135	,312		
	Level 2 vs. Level 3	29,407	135	,218		

## B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΩΡΟΥ ΖΩΗΣ (Contextual Level)

Η αξιολόγηση της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος Ενδυνάμωσης του Κλίματος Ομάδας σε ψυχολογικές παραμέτρους των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου, όπως είναι η Ευχαρίστηση, οι Στόχοι Επίτευξης (Προσανατολισμός στη Δουλειά και στο Εγώ), οι Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Αυτονομία, Ικανότητα, Σχέσεις με τους άλλους), η Υποκειμενική Ζωτικότητα και το Άγχος αναλύθηκαν λεπτομερώς στην παρακάτω υποενότητα με βάση τα ερωτηματολόγια του Χώρου, όπου χορηγήθηκαν στους νεαρούς αθλητές στις 2 φάσεις της έρευνας.

### I. Ερωτηματολόγιο Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Contextual Level)

Καταρχάς οι μεταβλητές που εξετάζει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι η αυτονομία, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, οι σχέσεις με τους άλλους.

#### i. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

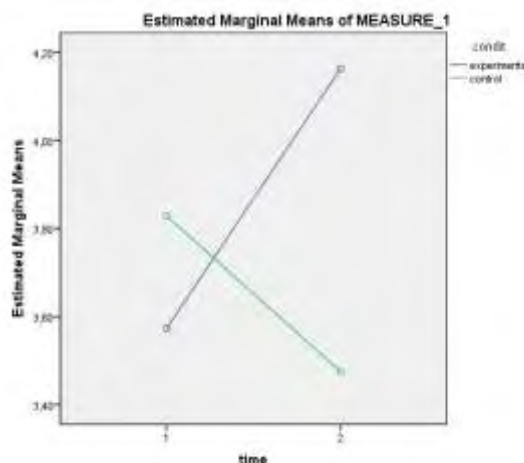
Αρχικά εξετάσθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Αυτονομία», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 2 μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .68$  και στη 2η μέτρηση  $\alpha = .80$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 4 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίσθηκε η μεταβλητή «Αυτονομία» η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 4 θεμάτων Αυτονομίας. Η μεταβλητή αυτή υπολογίσθηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο χώρου. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.67, 0.75) και στη δεύτερη μέτρηση (3.91, 0.66) (Πίνακας 10).

**Πίνακας 10. Περιγραφική Στατιστική του Ερωτηματολογίου στο Επίπεδο Χώρου (Contextual Level)**

CONTEXTUAL LEVEL	Μέτρηση	Cronbach's Alpha	Μέση Τιμή	Std. Deviation
ΠΡΟΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.83	3.96	.68
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.79	4.21	.52
ΠΡΟΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΓΩ	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.71	2.75	.89
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.76	2.47	.90

ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.68	3.67	.75
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.80	3.91	.66
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.82	3.56	.79
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.90	3.83	.73
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.74	3.49	.77
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.84	3.81	.74
ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.87	4.19	.80
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.91	4.44	.57
ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΖΩΤΙΚΟΤΗΤΑ	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.82	3.71	.73
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.91	4.12	.62
ΑΓΧΟΣ	1 <sup>η</sup> μέτρηση	.79	2.61	.81
	2 <sup>η</sup> μέτρηση	.91	2.14	.78

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Αυτονομία πριν και μετά τη συνολική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(1, 135) = 78.63, p < .001$  (Πίνακας 11). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Αυτονομία» της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ), ενώ αυτό δεν εμφανίστηκε στην ομάδα ελέγχου (Πίνακας 12). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 9).

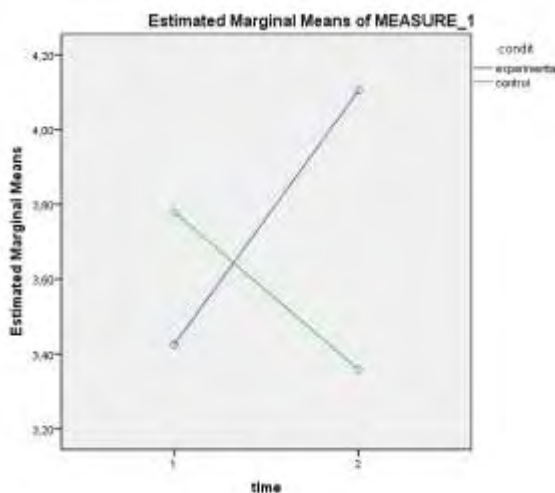


Διάγραμμα 9.

## ii. ANΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Επίσης εξετάσθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 2 μετρήσεις, πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .82$  και στη 2η μέτρηση  $\alpha = .90$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 5 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε, όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίσθηκε η μεταβλητή «Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα» η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 5 θεμάτων Αντιλαμβανόμενης Ικανότητας. Η μεταβλητή αυτή υπολογίσθηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο χώρου. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.56, 0.79) και στη δεύτερη μέτρηση (3.83, 0.73) (**Πίνακας 10**).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Ικανότητα πριν και μετά τη συνολική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(1, 135) = 87.60, p < .001$  (**Πίνακας 11**). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα» της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ), ενώ αυτό δεν εμφανίσθηκε στην ομάδα ελέγχου (**Πίνακας 12**). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (**Διάγραμμα 10**).

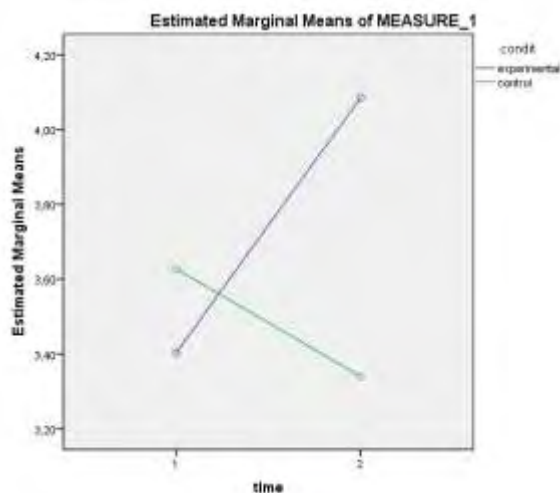


**Διάγραμμα 10.**

### iii. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

Τέλος, εξετάσθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Σχέσεις με τους άλλους», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 2 μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .74$  και στη 2η μέτρηση  $\alpha = .84$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 3 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίσθηκε η μεταβλητή «Σχέσεις με τους άλλους», η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 3 θεμάτων Σχέσεων με τους Άλλους. Η μεταβλητή αυτή υπολογίσθηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο χώρου. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.49, 0.77) και στη δεύτερη μέτρηση (3.81, 0.74) (**Πίνακας 10**).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στις Σχέσεις με τους Άλλους πριν και μετά τη συνολική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(1, 135) = 76.87, p < .001$  (**Πίνακας 11**). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Σχέσεις με τους Άλλους» της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ), ενώ αυτό δεν εμφανίσθηκε στην ομάδα ελέγχου (**Πίνακας 12**). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (**Διάγραμμα 11**).



**Διάγραμμα 11.**

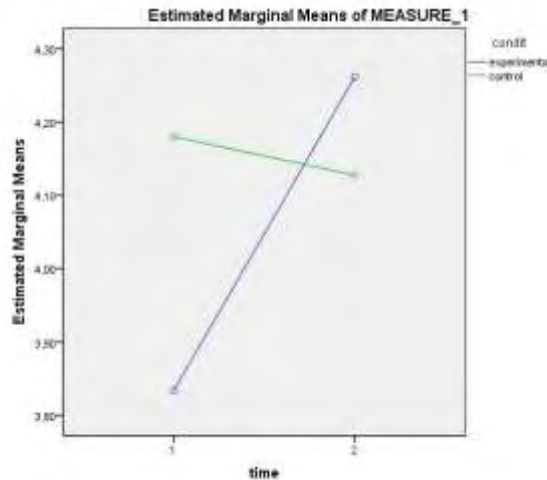
## II. Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμών (Contextual Level)

### i. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο ορίσαμε ως μεταβλητές τον Προσανατολισμό στη Δουλειά και τον Προσανατολισμό στο Εγώ. Αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Προσανατολισμός στη Δουλειά», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 2 μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .83$  και στη 2η μέτρηση  $\alpha = .79$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 6 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίσθηκε η μεταβλητή «Προσανατολισμός στη Δουλειά», η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 6 θεμάτων Προσανατολισμού στη Δουλειά. Η μεταβλητή αυτή υπολογίσθηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο χώρου. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.96, 0.68) και στη δεύτερη μέτρηση (4.21, 0.52) (**Πίνακας 10**).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στον Προσανατολισμό στη Δουλειά πριν και μετά τη συνολική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(1, 135) = 25.09$ ,  $p < .001$  (**Πίνακας 11**). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Προσανατολισμός στη Δουλειά» της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ), ενώ αυτό δεν εμφανίσθηκε στην ομάδα ελέγχου (**Πίνακας 12**). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (**Διάγραμμα 12**).





**Διάγραμμα 12.**

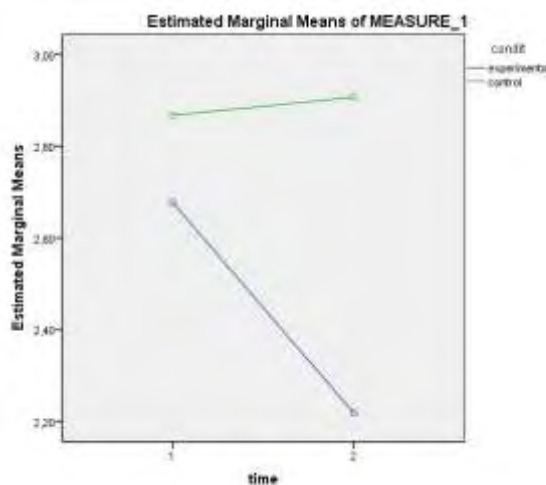
## ii. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΓΩ

Ακόμα, εξετάστηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Προσανατολισμός στο Εγώ», η οποία είχε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 2 μετρήσεις και πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .71$  και στη 2η μέτρηση  $\alpha = .76$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 4 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Προσανατολισμός στο Εγώ», η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 4 θεμάτων Προσανατολισμού στο Εγώ. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο χώρου. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (2.75, 0.89) και στη δεύτερη μέτρηση (2.47, 0.90) (**Πίνακας 10**).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στον Προσανατολισμό στο Εγώ πριν και μετά τη συνολική παρέμβαση παρεμβάση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(1, 135) = 24.40, p < .001$ . (**Πίνακας 11**). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Προσανατολισμός στο Εγώ» της πειραματικής ομάδας μειώθηκε από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ),

ενώ η αντίστοιχη μέση τιμή της ομάδας ελέγχου παρουσίασε κάποια τάση αύξησης. (Πίνακας 12). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 13).

**Διάγραμμα 13.**

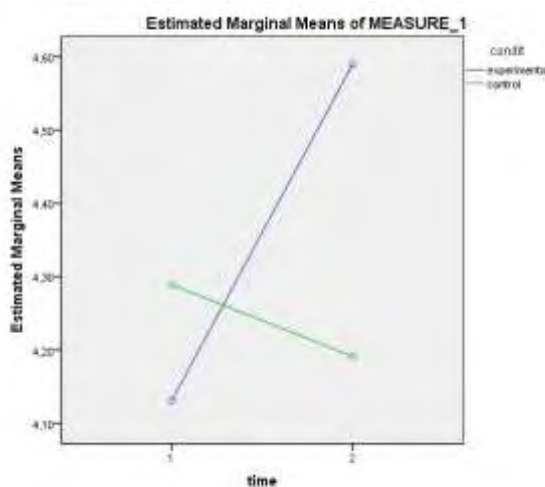


### III. Ερωτηματολόγιο Ευχαρίστησης (Contextual Level)

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Ευχαρίστηση», η οποία είχε σημαντικό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 2 μετρήσεις, πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .87$  και στη 2η μέτρηση  $\alpha = .91$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 4 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Ευχαρίστηση» η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 4 θεμάτων Ευχαρίστησης. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο χώρου. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (4.19, 0.80) και στη δεύτερη μέτρηση (4.44, 0.57) (Πίνακας 10).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στην Ευχαρίστηση πριν και μετά τη συνολική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,

$F(1, 135) = 32.65, p < .001$ . (Πίνακας 11). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Ευχαρίστηση» της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ), ενώ αυτό δεν εμφανίστηκε στην ομάδα ελέγχου (Πίνακας 12). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 14).



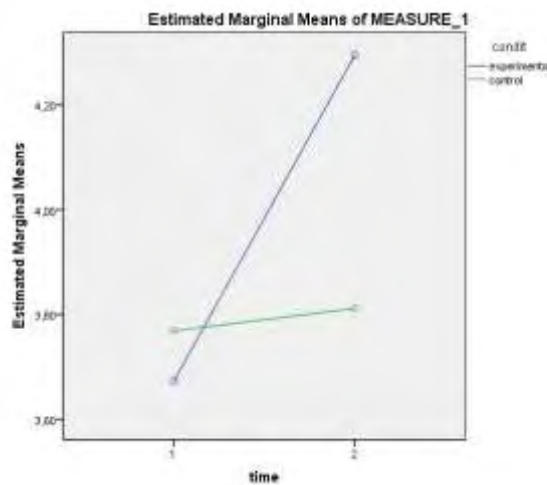
Διάγραμμα 14.

#### IV. Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικής Ζωτικότητας (Contextual Level)

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Υποκειμενικής Ζωτικότητας», η οποία είχε σημαντικό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 2 μετρήσεις, πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .82$  και στη 2η μέτρηση  $\alpha = .91$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 5 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Υποκειμενική Ζωτικότητα», η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 5 θεμάτων Υποκειμενικής Ζωτικότητας. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο χώρου. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (3.71, 0.73) και στη δεύτερη μέτρηση (4.12, 0.62) (Πίνακας 10).

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στη Ζωτικότητα πριν και μετά τη συνολική παρέμβαση

που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(1, 135) = 36.68, p < .001$ . (Πίνακας 11). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Υποκειμενική Ζωτικότητα» της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ), ενώ εμφανίστηκε ελάχιστη μείωση στην ομάδα ελέγχου (Πίνακας 12). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 15).



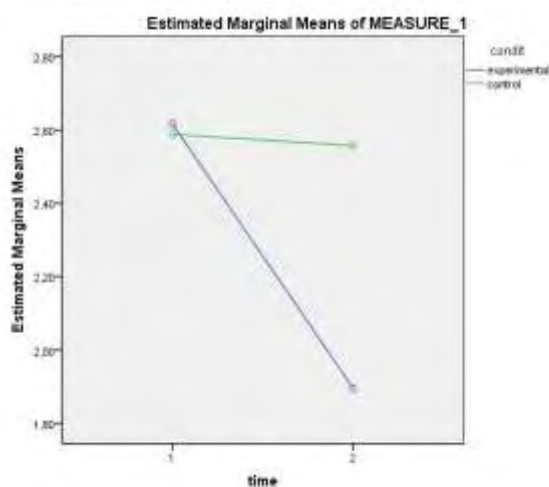
Διάγραμμα 15.

## V. Ερωτηματολόγιο Άγχους (Contextual Level)

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναλύθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας «Άγχος», η οποία είχε σημαντικό επίπεδο αξιοπιστίας και στις 2 μετρήσεις, πιο συγκεκριμένα στην 1η μέτρηση  $\alpha = .79$  και στη 2η μέτρηση  $\alpha = .91$ . Σε όλες τις μετρήσεις οποιοδήποτε από τα 5 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί. Οπότε όλα τα θέματα συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η μεταβλητή «Άγχος», η οποία για κάθε αθλητή εκφράζει τη μέση τιμή των 5 θεμάτων Άγχους. Η μεταβλητή αυτή υπολογίστηκε για κάθε μέτρηση σε επίπεδο χώρου. Στην πρώτη μέτρηση η Μέση Τιμή και η Τυπική Απόκλιση είναι (2.61, 0.81) και στη δεύτερη μέτρηση (2.14, 0.78) (Πίνακας 10).

Συγκεκριμένα, εκτελέστηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάλυσης διακύμανσης (two-way repeated measures ANOVA) για να εξεταστούν αλλαγές στα σκορ των δυο ομάδων

(πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) στο Άγχος πριν και μετά τη συνολική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα χρόνου με τον παράγοντα ομάδα,  $F(1, 135) = 51.83, p < .001$ . (Πίνακας 11). Από την εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων προέκυψε, ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Άγχος» της πειραματικής ομάδας μειώθηκε από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη ( $p < .001$ ), ενώ εμφανίσθηκε ελάχιστη μείωση στην ομάδα ελέγχου (Πίνακας 12). Η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο παρακάτω Διάγραμμα (Διάγραμμα 16).



Διάγραμμα 16.

Πίνακας 11. Βασικός Πίνακας του Ερωτηματολογίου Ερωτηματολογίου στο Επίπεδο Χώρου (Contextual Level)

CONTEXTUAL LEVEL	Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΠΡΟΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ	time * condit Sphericity Assumed	3,697	1	3,697	25,093	,000
	Error(time) Sphericity Assumed	19,890	135	,147		
ΠΡΟΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΓΩ	time * condit Sphericity Assumed	3,978	1	3,978	24,395	,000
	Error (time) Sphericity Assumed	22,015	135	,163		
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	time * condit Sphericity Assumed	14,236	1	14,236	78,627	,000
	Error (time) Sphericity Assumed	24,443	135	,181		

<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ</b>	time * condit Sphericity Assumed	19,432	1	19,432	87,602	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	29,946	135	,222		
<b>ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ</b>	time * condit Sphericity Assumed	15,054	1	15,054	76,873	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	26,436	135	,196		
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ</b>	time * condit Sphericity Assumed	4,972	1	4,972	32,651	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	20,559	135	,152		
<b>ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΖΩΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	time * condit Sphericity Assumed	5,387	1	5,387	36,676	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	19,829	135	,147		
<b>ΑΓΧΟΣ</b>	time * condit Sphericity Assumed	7,611	1	7,611	51,827	<b>,000</b>
	Error (time) Sphericity Assumed	19,826	135	,147		

**Πίνακας 12. Συγκρίσεις Μετρήσεων του Ερωτηματολογίου στο Επίπεδο Χώρου (Contextual Level)**

<b>CONTEXTUAL LEVEL</b>	<b>Source</b>	<b>Type III Sum of Squares</b>	<b>df</b>	<b>Mean Square</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>ΠΡΟ/ΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	7,394	1	7,394	25,093	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	39,779	135	,295		
<b>ΠΡΟ/ΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΓΩ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	7,956	1	7,956	24,395	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	44,029	135	,326		
<b>ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	28,472	1	28,472	78,627	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	48,886	135	,362		
<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	38,865	1	38,865	87,602	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	59,893	135	,444		
<b>ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	30,107	1	30,107	76,873	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	52,873	135	,392		
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	9,945	1	9,945	32,651	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	41,117	135	,305		
<b>ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΖΩΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	10,774	1	10,774	36,676	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	39,659	135	,294		
<b>ΑΓΧΟΣ</b>	time * condit Level 1 vs. Level 2	15,223	1	15,223	51,827	<b>,000</b>
	Error(time) Level 1 vs. Level 2	39,652	135	,294		

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός παρεμβατικού προγράμματος Ενδυνάμωσης του Κλίματος Παρακίνησης σε ψυχολογικές παραμέτρους σε νεαρούς αθλητές ποδοσφαίρου, όπως οι Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες (Αυτονομία, Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα, Σχέσεις με τους Άλλους), οι Στόχοι Επίτευξης Προσανατολισμού (Προσανατολισμός στη Δουλειά και στο Εγώ), οι αντιλήψεις των νεαρών αθλητών σχετικά με την Έμφαση που δίνει ο προπονητής κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα (Ενίσχυση του Εγώ, Προστασία του Εγώ, Προσωπική Βελτίωση, Κοινωνική Αποδοχή), η Ευχαρίστηση, η Υποκειμενική Ζωτικότητα και το Άγχος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα Ενδυνάμωσης του Κλίματος Παρακίνησης είχε σημαντική επίδραση και πιο συγκεκριμένα εμφανίστηκε αύξηση στις μεταβλητές της Αυτονομίας, της Αντιλαμβανόμενης Ικανότητας, των Σχέσεων με τους Άλλους, στον Προσανατολισμό στη Δουλειά, στην έμφαση της Προσωπικής Μάθησης, της Κοινωνικής Αποδοχής, της Υποκειμενικής Ζωτικότητας και της Ευχαρίστησης, ενώ παρατηρήθηκε μείωση του Άγχους, της Ενίσχυσης του Εγώ, της Προστασίας του Εγώ και του Προσανατολισμού στο Εγώ.

Πιο αναλυτικά, οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και από τη δεύτερη στην τρίτη στις μεταβλητές της Ευχαρίστησης, των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Αυτονομία, Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα, Σχέσεις με τους Άλλους), των αντιλήψεων των νεαρών αθλητών σχετικά με την έμφαση που δίνει ο προπονητής κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα (Προσωπική Βελτίωση, Κοινωνική Αποδοχή), ενώ είχαν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στην Ενίσχυση του Εγώ και στην Προστασία του Εγώ όσον αφορά τις τρεις μετρήσεις των Ερωτηματολογίων της Κατάστασης (Situational Level).

Παράλληλα, οι νεαροί αθλητές της ομάδας παρέμβασης είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση στις μεταβλητές της Ευχαρίστησης, των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Αυτονομία, Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα, Σχέσεις με τους Άλλους),

του Προσανατολισμού στη Δουλειά και της Υποκειμενικής Ζωτικότητας, ενώ είχαν σημαντικά χαμηλότερες τιμές στις μεταβλητές του Προσανατολισμού στο Εγώ και στο Άγχος όσον αφορά τις δυο μετρήσεις των Ερωτηματολογίων του Χώρου (Contextual Level) που χορηγήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρούσας έρευνας.

Συμπερασματικά, με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, επαληθεύτηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις (Κεφάλαιο III) που υποστήριζαν ότι οι αθλητές της ομάδας παρέμβασης θα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στους Στόχους Επίτευξης (Προσανατολισμό στη Δουλειά και το Εγώ), στις τρεις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Αυτονομία, Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα & Σχέσεις με τους Άλλους), στις Αντιλήψεις των νεαρών αθλητών σχετικά με την Έμφαση που δίνει ο προπονητής κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα (Ενίσχυση του Εγώ, Προστασία του Εγώ, Προσωπική Βελτίωση, Κοινωνική Αποδοχή), στην Ευχαρίστηση, στην Υποκειμενική Ζωτικότητα και στο Άγχος, εξαιτίας της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος, αφού φαίνεται ότι το πρόγραμμα παρέμβασης είχε σημαντική επίδραση στις μεταβλητές.

Τα παραπάνω αποτελέσματα σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο II), ότι δηλαδή η επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων έχει θετικές επιδράσεις στις ψυχολογικές και σωματικές μεταβλητές των νεαρών αθλητών. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι σε συμφωνία με την έρευνα της Duda (2013) που είχε ως βασικό στόχο με το πρόγραμμα PAPA να βελτιώσει την υγεία και την ποιότητας ζωής των παιδιών που ασχολούνται με το ποδόσφαιρο μέσω της απόκτησης θετικών εμπειριών από τη συμμετοχή τους σε αυτό, οδηγώντας τα παιδιά σε μια πιο ευχάριστη συμμετοχή τους στον αθλητισμό και στην υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής. Επίσης η έρευνα έρχεται σε συμφωνία με αυτή των Smith, Smoll και Cumming (2007) που είχαν καταλήξει ότι τα παρεμβατικά προγράμματα μείωσαν το άγχος, αύξησαν τον προσανατολισμό στη δουλειά και μείωσαν τον προσανατολισμό στο εγώ, βελτίωσαν το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά και μείωσαν το αντίστοιχο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο εγώ και αύξησαν την ευχαρίστηση.

Τα παραπάνω δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι νεαροί αθλητές της πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν την ενίσχυση του Ενδυναμωτικού Κλίματος Ομάδος, το οποίο είχε θετικές



είχαν επιδράσεις στην παρακίνησή τους, στην ευχαρίστησή τους και στη μείωση του άγχους κατά τη διάρκεια των προπονήσεων. Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος, που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στα προηγούμενα κεφάλαια, έδειξαν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα είχε σημαντική θετική επίδραση στις εξεταζόμενες παραμέτρους. Άρα, η εκπαίδευση προπονητών ποδοσφαίρου πάνω στις θεωρίες του Αυτοκαθορισμού και των Στόχων Επίτευξης, φαίνεται ότι είναι κάτι που μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία ενός Ενδυναμωτικού Κλίματος Παρακίνησης, το οποίο με τη σειρά του έχει θετική επίδραση στη σωματική, ψυχολογική, πνευματική, κοινωνική και αθλητική ανάπτυξη των νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου. Το Ενδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης δείχνει ότι μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ευχαρίστησης, με αποτέλεσμα τα οι νεαροί αθλητές να συνεχίζουν να παίρνουν μέρος στις προπονήσεις και να μην εγκαταλείπουν τον αθλητισμό (drop out).

Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης στους προπονητές το οποίο θα αποτελέσει ένα κομμάτι ακόμα στη βιβλιογραφία για την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης και είχε σκοπό τη βελτίωση των προπονητών με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος ενδυνάμωσης της παρακίνησης των νεαρών αθλητών. Άρα, η συγκεκριμένη έρευνα θα βοηθήσει τη δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης για την ενδυνάμωση του κλίματος παρακίνησης βασισμένα στη Θεωρία της Επίτευξης των Στόχων, στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, στη Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών. Το πρόγραμμα στηρίχτηκε στο γνωστικό-συμπεριφορικό μοντέλο και αποτελείται σε δυο επίπεδα. Το θεωρητικό υπόβαθρο της βασίζεται στις γνωστικές θεωρίες και στις θεωρίες μάθησης. Αρχικά, το πρώτο μέρος της παρέμβασης στηρίχτηκε στην κριτική κατανόηση των παραπάνω θεωριών μέσα από την εκπαίδευση των προπονητών από τον εξειδικευμένο γνωστικό συμπεριφορικό ψυχολόγο-ερευνητή, τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των προπονητών αλλά και την κατανόηση της ολικής φιλοσοφίας του προγράμματος. Το δεύτερο μέρος της παρέμβασης εστιάστηκε στο συμπεριφορικό κομμάτι μέσω της εκπαίδευσης στο σύστημα παρατήρησης, της τεχνικής της αυτό-παρατήρησης, αυτό-αξιολόγησης των προπονητών και τον καθορισμό των στόχων, ώστε οι προπονητές να ακολουθήσουν τις βασικές αρχές των θεωριών που εκπαιδεύτηκαν, να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και να αποτελέσουν πρότυπα για τους νεαρούς αθλητές να εστιάσουν στην προσωπική βελτίωσή τους και ευχαρίστηση μέσα από τη συμμετοχή τους στο ποδόσφαιρο. Το δεύτερο μέρος του

προγράμματος, που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, κατορθώνει να συνδυάσει τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης με την έρευνα ώστε να εδραιώσει καλύτερα το θεωρητικό κομμάτι. Μέσα από την αυτό-παρατήρηση και τον καθορισμό των στόχων βελτίωσαν τις συμπεριφορές τους και αποτέλεσαν πρότυπα για τους νεαρούς αθλητές και αυτό οδήγησε σε αλλαγή του κλίματος παρακίνησης όπως το αντιλήφθηκαν οι αθλητές, στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους και τελικά σε θετικά παρακινητικά αποτελέσματα όπως στην ενίσχυση της ικανοποίησης και της ζωτικότητας και στη μείωση του άγχους. Ο συνδυασμός των δυο επιπέδων της παρέμβασης οδήγησε τους προπονητές να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και λειτουργίας των θεμελιωδών αρχών του προγράμματος και στη συνέχεια μέσα από την αυτό-παρατήρηση και τον καθορισμό των στόχων να βελτιώσουν τις συμπεριφορές τους και να αποτελέσουν πρότυπα για τους νεαρούς αθλητές. Σκοπός από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση του επιπέδου κατάστασης ήταν η κριτική κατανόηση και εφαρμογή των αναπτυξιακών προπονητών του προγράμματος PAPA, αλλά από τη δεύτερη στην μέτρηση δεν υπάρχει έρευνα παρέμβασης που να χρησιμοποιήσει την τεχνική της αυτοπαρατήρησης και να βελτίωσε, με βάση τα αποτελέσματα, το κλίμα παρακίνησης μέσα στην ομάδα.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης θεραπείας είναι η μέτρηση των αλλαγών στο σκορ των νεαρών αθλητών σε δυο επίπεδα (Χώρου και Κατάστασης). Το γεγονός αυτό βοήθησε, ώστε η κάθε αλλαγή που γινόταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος να έδινε τη δυνατότητα να φανεί η άμεση αλλαγή στην αντίληψη των παιδιών μέσω των Ερωτηματολογίων της Κατάστασης, αλλά στο σύνολο της έρευνας (αρχή-τέλος) μέσω των Ερωτηματολογίων του Χώρου Ζωής. Η χρησιμοποίηση και των δυο μετρήσεων έδωσαν τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρατηρεί τις αλλαγές μέσα από τρεις φάσεις του επιπέδου Κατάστασης που ήταν σε απόλυτη συμφωνία με τις αλλαγές του επιπέδου Χώρου. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει τον έλεγχο της παρέμβασης με σκοπό την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Η έρευνα είχε πρακτικές επιδράσεις, καθώς έκανε μετρήσεις τόσο στο επίπεδο κατάστασης όσο και στο επίπεδο χώρου αλλά και μεθοδολογικές επιδράσεις, επειδή πρόσφερε παραπάνω πληροφορίες στο χώρο της έρευνας. Επίσης, σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι έγιναν μετρήσεις τόσο την προστασία του εγώ όσο και για την κοινωνική αποδοχή.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται το πρόγραμμα Ενδυνάμωσης του Κλίματος Ομάδας να εφαρμοστεί σε όλο τον αναπτυξιακό αθλητισμό και οι μελλοντικοί ερευνητές να προσπαθήσουν να αναπτύξουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τα συγκεκριμένα παρεμβατικά προγράμματα και σε άλλα ομαδικά αθλήματα (π.χ. καλαθοσφαίριση). Τέλος είναι σημαντικό να εξετασθεί η επίδραση του ενδυναμωτικού κλίματος ομάδας στη μακροχρόνια συμμετοχή όλων των παιδιών στον αθλητισμό, συμπεριλαμβανομένων κοριτσιών, παιδιών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και παιδιών με ειδικές ανάγκες τα οποία αναμένεται να ωφεληθούν ιδιαίτερα από το Ενδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης. Στόχος του προγράμματος ήταν οι προπονητές μέσα από τις προπονήσεις να αναπτύξουν ολόπλευρα τον γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό κόσμο των μαθητών τους και από την άλλη προσφέρουν κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά στην προπόνηση, τα οποία την αναβαθμίζουν και την κάνουν χρήσιμη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adie, J.W., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189–199.

Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2010). Achievement goals, competition appraisals and the well and ill-being of elite youth soccer players over two competitive seasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 555–579.

Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic needs satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport & Exercise*, 13, 51-59.

Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 138–148.

Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being, and intentions to continue participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6, 166-179.

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 177-207). New York: Academic Press.

Ames, C. (1992). Achievement goals and adaptive motivational patterns: The role of the environment. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ames, C. (1992c). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.

Ames, C., & Maehr, M.L. (1989). [*Home and school cooperation in social and motivational development*]. Unpublished raw data. (Project funded by U.S. Office of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Contract No. DEHO23T80023).

Amorose, A. (2007). Coaching effectiveness: Exploring the relationship between coaching behavior and self-determined motivation. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 143–152). Champaign, IL: Human Kinetics.

Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and colleague athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 654–670.

Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., & Cooper, J. (2009). Predicting changes in athletes' well being from changes in need satisfaction over the course of a competitive season. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80(2), 386-392.

Arbuckle, J. L. (2011). *IBM® SPSS® Amos™ 20 User's Guide*. IBM Software Group, Chicago: IL, USA

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397–413.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045–2068.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619–1629.

Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., & Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review, 14*, 367-387.

Barnett, N. P., Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist, 6*, 111–127.

Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2*, 215–233.

Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 32*, 193–216.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology, 37*, 1459–1473.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 33*, 75–102.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497–529.

Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.

Biddle, S. J. H., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 353-357.

Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20.

Blais, M. R., Vallernad, R. J., Pelletier, L. G. & Briere, N. M. (1994). Construction et validation de l'Inventaire des Motivations Interpersonnelles [Construction and validation of the Interpersonal Motivations Inventory]. Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.

Blanchard, C., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (1998). An analysis of the bi-directional effects between contextual and situational motivation in a natural setting. *Unpublished manuscript*. Université du Québec à Montréal.

Boixados, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301–317. Boyce, B.A., Gano-Overway, L.A., & Campbell,

Bowler, M. (2009). *The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, England.

Burton, D., & Martens, R. (1986). Pinned by their own goals: An exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology*, 8, 183–197.



Carr, S., & Weigand, D. A. (2008). Children's goal profiles and perceptions of the motivational climate: Interactive association with self-determined motivation and affective patterns in physical education. *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences*, 2, 8-32.

Cervelló, E. M., Escarti, A., & Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.

Chan, D. K. C., & Hagger, M. S. (2012). Self-determined forms of motivation predict sport injury prevention and rehabilitation intentions. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15, 398-406.

Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Smith, B., & Wang, J. C. K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(3), 284-306.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 365-396.

Chi, L. (2004). Achievement goal theory. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications, and issues* (2nd ed., pp. 152-174). Milton, Australia: Wiley.

Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., & Castillo, E. (2009). Intervention and evaluation of the motivational climate transmitted by a basketball coach. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 357-361.

Daley, A. J., & Duda, J. L. (2006). Self-determination, stage of readiness to change for exercise, and frequency of physical activity in young people. *European Journal of Sport Science*, 6(4), 231-243.

D'Arripe-Longueville, F., Pantaleon, N., & Smith, A. L. (2006). Personal and situational predictors of sportpersonship in young athletes. *International Journal of Sport Psychology*, *37*, 38-57.

Deci, E.L. (1992). On the nature and function of motivation theories. *Psychological Science* *3*, 167-171.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). New York: Academic Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1024–1037.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Deinstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*, (pp.237-288). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *38*, 3-41.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true selfesteem. In *Agency, efficacy, and self-esteem*, ed. M. Kernis. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and ”why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.

Deci, E., & Ryan, R. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester N.Y.: The University of Rochester Press

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 24-29.

Digelidis, N., Della, V., & Papaioannou, A. (2005). Students' exercise frequency, perceived athletic ability, perceived physical attractiveness, goal orientations and perceived motivational climate in physical education classes. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12(2), 155-159.

Digellidis, N., & Krommidas, H. (2008). Fair play in physical education classes: Differences between sex, class and the relationship between fair play and lesson satisfaction, perceived motivational climate and goal orientations. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6(2), 149-161.

Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (1996). Σχέση της συχνότητας άθλησης με το κλίμα παρακίνησης, στόχους επίτευξης και αντίληψη εαυτού. Στο Ι. Θεοδωράκη, & Α. Παπαϊωάννου, (Εκδ.): *Sport Psychology: New trends and applications (proceedings)* (σελ. 64-69). Κομοτηνή, 1-3 November, 1996.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.

Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.

Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Α., & Λαπαρίδης, Κ. (2000). Εφαρμογή του θετικού κλίματος παρακίνησης στη φυσική αγωγή: Επτά μήνες παρέμβαση στο δημοτικό σχολείο. Στο ανθολόγιο: Ψυχουντάκη, Μ., Ζέρβας, Ι. (Επιμελητές έκδοσης). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*, (σελ. 128-131). Αθήνα: Εταιρεία Αθλητικής Ψυχολογίας.

Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Χριστοδουλίδης, Τ. (2000). Ανάπτυξη θετικών στάσεων σε θέματα άσκησης και υγείας σε ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο. *Αθλητική Απόδοση Και Υγεία*, 2, 228-251.

Duda, J.L. (1987). Toward a developmental theory of children's motivation in sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130-145.

Duda, J.L. (1988a). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Science*, 10, 95-106.

Duda, J.L. (1988b). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 117-130.

Duda, J.L. (1989a). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.

Duda, J.L. (1989b). Goal perspectives and behavior in sport and exercise settings. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement-Vol. VI* (pp. 81-115). Greenwich, CT: JAI Press.

Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 47-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129–183). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 318–335). New York, NY: The Guilford Press.

Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, *11*(4), 311-318.

Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., & Catley, D. (1994). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, *22*, 1-23.

Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 117–130). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: recent extensions and future directions. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 417-443). New York: Wiley

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions

of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290- 299.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.

Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a taskinvolving motivational climate. In J.L. Mahoney, R.W. Larson, & J.S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school, and community programs* (pp. 311-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportmanship attitudes and perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 79-87.

Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, O., Wold, B., Balaguer, I., Cruz, J. (2013). *Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in physical activity (PAPA): background to the project and main trial protocol*. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.

Dunn, J. G. H., & Dunn, J. C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.

Dweck, C.S.(1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2007). Adherence and well-being in overweight and obese patients referred to an exercise on prescription scheme: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 722-740.

Edwards, Y., Portman, T., & Bethea, J. (2002). Counseling student computer competency skills: Effects of a technology course in training. *Journal of Technology in Counseling*, 2(2).

Elliot, A. J. (2006). The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. *Motivation & Emotion*, 30, 111-116.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 139-156.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818. *Encyclopædia Britannic*, «Overview of Soccer», 2012.

Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In R. Haskins & B. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex

Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.

Etnier, J. L., Sidman, C. L., & Hancock, L. C. (2004). An examination of goal orientation profiles and motivation in adult team sport. *International Journal of Sport Psychology*, 35, 173-188.

Ewing, M. E., Seefeldt, V., & Brown, T. P. (1996). Role of organized sport in the education and health of American children and youth. In A. Poinsett (Ed.), *The role of sports in youth development* (pp. 1–157). New York, NY: Carnegie Corporation of New York.

Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266–279.

Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 71(3), 267-279.

Fortier, M. S., Kowal, J., Lemyre, L., & Orpana, H. M. (2009). Intentions and actual physical activity behavior change in a community-based sample of middle-aged women: Contributions from the theory of Planned Behavior and Self-Determination theory. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 9, 46-67.

Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261

Fry, M.D., & Gano-Overway, L.A. (2010). Exploring the contribution of the caring climate to the youth sport experience. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 294–304.



Fry, M. D., & Newton, M. (2003). Application of achievement goal theory in an urban youth tennis setting. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 50-66.

Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 372–390.

Georgiadis, M. M., Biddle, S. J. H., & Chatzisarantis, N. L. D. (2001). The mediating role of self-determination in the relationship between goal orientations and physical self-worth in Greek exercisers. *European Journal of Sport Sciences, 1*(5), 1-9.

Giannoudis, G., Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2009). The motivation climate and perceived sport teachers' behavior toward disciplined-undisciplined students. *Inquiries in Sport & Physical Education, 7*(1), 10-21.

Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual & Motor Skills, 86*, 323-327.

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. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science, 6*, 159-167.

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994b). 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., Fox., & Underwood, M. (1995). It aren't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.

Guinn, B. G., Vinsent, V., Jorgensen, L., Dukas, D., & Semper, T. (2007). Predicting physical activity among low-income Mexican American women: Application of the theory of planned behavior. *American Journal of Health Behavior*, 31(2), 115-122.

Gunnell, K., Crocker, P. R. E., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 599–607.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.

Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25(2), 149-159.

Hom, H. L. Jr., Duda, J. L., & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.

Horn, T.S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed). (pp. 309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2006). Changes in students' self-determined motivation and goal orientation as a result of motivational climate intervention within high school physical education classes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, Special Issue: Sport Psychology in the School Environment: An International Perspective*, 4, 302-324.

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented South Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644–661.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.

Kavussanu, M. (2007). The effects of goal orientations on global self-esteem and physical self-worth in physical education students. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 111-132.

Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences*, 24(5), 455-466.

Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2006). Contextual influences on moral functioning of male youth footballers. *The Sport Psychologist*, 20, 1-23.

Keegan, R., Harwood, C., Spray, C., & Lavallee, D. (2011). From “motivational climate” to “motivational atmosphere”: A review of research examining the social and environmental influences on athlete motivation in sport. In B. Geranto (Ed.), *Sport psychology* (pp. 1–55). Hauppauge, NY: Nova.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lacy, A.C., & Darst, P.W. (1984). Evolution of a systematic observation system: The ASU coaching observation instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 59–66.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567–582.

Lévesque, C., & Pelletier, L. G. (2003). On the investigation of primed and chronic autonomous and heteronomous motivational orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(12), 1570–1584

Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E., & Biddle, S. J. H. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 344-352.

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883–904.

Martin, E., Rudisill, M. E., & Hastie, P. A. (2009). Motivational climate and fundamental motor skill performance in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 227-240.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

McArdle, S., & Duda, J.K. (2002). Implications of the motivational climate in youth sports. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (2nd ed., pp. 409-434). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

McClelland, D. C. (1951). Measuring motivation in phantasy: The achievement motive. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men* (pp. 191-205). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.

Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

Miller, B. W., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14, 193-202.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.

Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.

Morgan, K., & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation mastery intervention program for teacher education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, 109-129.

Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. N. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.

Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340.

Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic Press.

Nicholls, J.G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328- 346.

Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ntoumanis, N. (2001a). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, *19*, 397-409.

Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. In G.C. Roberts & D.C. Treasure (Eds.), *Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 91–128). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, *69*(2), 176-187.

Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999a). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, *17*, 643-665.

Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999b). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *9*, 315-332.

Olympiou, A., Jowett, S., & Duda, J. L. (2008). The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports. *The Sport Psychologist*, 22, 423-438.

Ommundsen, Y., & Lemyre, P. N. (2007). Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education. In L. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 141-174). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ommundsen, Y., & Pedersen, B. H. (1999). The role of achievement goal orientations and perceived ability upon somatic and cognitive indices of sport competition trait anxiety. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 333-343.

Ommundsen, Y., Roberts, G. C. (1999). Effects of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 389-397.

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences*, 16, 153-164.

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 977-989.

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer; relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport & Exercise*, 4, 397-413.

O' Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2012). Parent-initiated motivational climate, self-esteem, and autonomous motivation in young athletes: Testing propositions from Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Child Development Research*, 2012, Article ID 393914, 1-9.

Papacharisis, V., & Goudas, M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students' attending a health-related program. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 689-696.

Papaioannou, A. (1992). *Students' motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, England.

Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.

Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence and motivation of students of varying in age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.

Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in the lesson of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.

Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger, & L. Biliek (Eds.) *Proceedings of the 10<sup>th</sup> European Congress of Sport Psychology*, Part 1, Psychology of sport & exercise: Enhancing the quality of life (pp. 45-52). Prague: Charles University in Prague.



Παπαϊωάννου, Α. (2000). *Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές: (1) στο μάθημα φυσικής αγωγής, (2) στους χώρους άσκησης, (3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας – ατέλειας*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 3.2. β «Έρευνα».

Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24, 367-382.

Papaioannou, A., & Diggelidis, N. (1997). Social cognitive correlates of motivation and intention in Greek children and the social desirability scale. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport Psychology: Linking theory and practice. Proceeding of the IX World Congress of Sport Psychology*, (pp. 537-539). Wingate: International Society of Sport Psychology.

Papaioannou, A., Kosmidou, E., Tsigilis, N., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. In J. Liukkonen, Y.V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, Y. Theodorakis (Ed.), *Psychology for Physical Educators: student in focus* (pp.35-56), *Human Kinetics*.

Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1, 51-71.

Papaioannou, A., & Macdonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.

Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.

Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38-66.

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., Sagovits, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., Skordala, M. (2011). Global goal orientations: Prediction of sport and exercise involvement and smoking. *Psychology of Sport & Exercise*, 12, 273-283

Papaioannou, A., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsigilis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 466-480.

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. G., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: A critique of the trichotomous and 2x2 models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd Eds, pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.

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

Parish, L. E., Rudisill, M. E., & Onge, P. M. St. (2007). Mastery motivational climate: Influence on physical play and heart rate in African American toddlers. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 78(3), 171-178.

Passer, M.W. (1988). Determinants and consequences of children's competitive stress. In F.L. Smoll, R.A. Magill, & M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed., pp. 203-227). Champaign, IL, Human Kinetics.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.

Pelletier, L.G., Tuson, K.M., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Briere, N.M., & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35–53.

Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers, I., Blais, M. R., & Brière, N. M. (1996). Vers une conceptualisation multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'Échelle de Motivation vis-à-vis les Loisirs (EML). *Loisir et Société*, 19, 559-585.

Perreault, S., Gaudreau, P., Lapointe, M. C., & Lacroix, C. (2007). Does it take three to tango? Psychological need satisfaction and athlete burnout. *International Journal of Sport Psychology*, 38(4), 437-450.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.

Prusak, K., Treasure, D., Darst, P., & Pangrazi, R. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-30.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.

Reinboth, M., & Duda, J. L. (2004). The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *The Sport Psychologist*, 18, 237–251.

Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.

Reinboth, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297–313.

Richer, S., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale [Construction and validation of the perceived relatedness scale]. *Revue Europe'ene de Psychologie Applique'e*, 48, 129-137.

Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C., & Ryan, R.M. (1992). Beyond the intrinsic/extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion* 16, 165-185..

Rink, J. E., (2002). *Teaching physical education for learning (4<sup>th</sup> ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2011), *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Κριτική.

Roberts, G.C. (1993). Motivation in sport: understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 405-420). New York: Macmillan.

Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational process. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign IL: Human Kinetics.

Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from the achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we? In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd Eds, pp. 7-58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Goal orientations and cognitive and affective correlates among team athletes. *Scandinavian Journal of Sport Medicine*, 6, 46-56.

Roberts, G.C., Treasure, D.C., & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 413-447). Greenwich, CT: JAI.

Rosenholtz, S. J. & Simpson, C. (1984). Classroom organization and student stratification. *The Elementary School Journal*, 85, 21-37.

Roth, G., Assor, A. Kant-Maymon, Y., and Kaplan, H., (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565.

Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized? Self determination theory and basic psychological needs. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* (pp. 145- 172) Washington, DC: American Psychological Association.

Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist*, 10, 2-5.

Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-Determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 107-124.

Sage, L., Spray, C. M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences, 17*, 213-219.

Sarason, I.G., Sarason, B.R., & Pierce, G.R. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*, 133–147.

Sarrazin, P., Guillet, E., & Cury, F. (2001). The effect of coach's task- and ego- involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science, 1*(4), 1-9.

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32*, 395–418.

Scanlan, T.K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology, 8*, 25-35.

Scanlan, T.K., & Passer, M.W. (1978). Factors related to competitive stress among male youth sports participants. *Medicine and Science in Sports, 10*, 103-108.

Scanlan, T. K., & Passer, M. W. (1979). Sources of competitive stress in young female athletes. *Journal of Sport Psychology, 1*, 151–159.

Sebire, S. J., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: Evidence for a mediational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *33*, 175-197.

Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *14*, 375-391

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, *79*, 57–68.

Sinclair, D. A., & Vealey, R. S. (1989). Effects of coaches' expectations and feedback on the self-perceptions of athletes. *Journal of Sport Behavior*, *12*, 77–91.

Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher-behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 571–581.

Skinner, E.A., & Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. In L.J. Crockett (Ed.), *Agency, motivation, and the life course: The Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 48, pp. 77–143). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Smith, R.E., Cumming, S.P., & Smoll, F.L. (2006a). Factorial integrity of the Sport Anxiety Scale: A methodological note and revised scoring recommendations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *28*, 109-112.

Smith, R.E., Cumming, S.P., & Smoll, F.L. (2006b). *Motivational Climate Scale for Youth Sports*. Manuscript submitted for publication.



Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2010). An investigation of coach behaviors, goal motives, and implementation intentions as predictors of well-being in sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*, 17-33.

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 39-59.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Curtis, B. (1979). Coach Effectiveness Training: A cognitivebehavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology, 1*, 59-75.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Hunt, E. (1977). System for behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly, 48*, 401-407.

Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A., & Duda, J. L (2015). Development and Validation of the Multidimensional Motivational Climate Observation System. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 2015, 37*, 4-22.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (2nd ed., pp. 211-231). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (2006). Conducting sport psychology training programs for coaches: Cognitive-behavioral principles and techniques. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., pp. 458-480). Boston: McGraw-Hill.

Smoll, F.L., Smith, R.E., Barnett, N.P., & Everett, J.J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology, 78*, 602-610.

Smoll, F.L., Smith, R.E., Curtis, B., & Hunt, E. (1978). Toward a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly, 49*, 528-541.

Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology, 88*, 731-738.

Spray, C. M., & Wang, C. K. J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences, 19*, 903-913.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003a). 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., & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 704-721.

Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In G. C. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd Eds, pp. 233-269). Champaign, IL: Human Kinetics.

Standage, M., Sebire, S. J., & Loney, T. (2008). Does exercise motivation predict engagement in objectively assessed bouts of moderate-intensity exercise?: A Self-Determination theory perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 337-352.

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.

Standage, M., Treasure, D., Duda, J. L., & Prusak, K. A. (2003). Validity, reliability, and invariance of the Situational Motivation Scale (SIMS) across diverse physical activity contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21*(8), 631-647

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 32*, 99-120.

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education, 3*, 239-253.

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style. Students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 242-253.

Tessier, D. Smith, N., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A. & Duda, J.L. (2013). Comparing the objective motivational climate created by grassroots

soccer coaches in England, Greece and France. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 365–383

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

Thill, E., & Brunel, P. (1995). Ego involvement and task involvement: Related conceptions of ability, effort, and learning strategies among soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 81-97.

Todorovich, J. R., & Curtner-Smith, M. D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, 8, 119-138.

Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 1-14

Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 211-230.

Valentini, N., Rudisill, M., & Goodway, J. (1999). Incorporating a mastery climate into physical education: It's developmentally appropriate. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 70, 28-32.

Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. Academic Press.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Sénécal, C., & Valliers, E.F.(1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 52, 1003-1017.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieries, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.

Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142 – 169.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflection on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262.

Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of Sport Psychology*, 2, 389-416.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy support. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246–260.

Van-Yperen, N. W., & Duda, J. L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 9*, 358-364.

Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 23*, 1-22.

Wang, J. C. K., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D., & Lim, C. B. S. (2010). Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture modeling analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 32*, 324-338.

Weigand, D., & Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science, 2*(1), 1-14.

Weiss, M. R., Amorose, A. J., & Wilko, A. M. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science, 21*, 475-492.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.

White, S. A. (1998). Adolescent foal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychology, 13*, 16-28.

White, S.A., & Duda, J.L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.

White, S. A., & Zellner, S. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10, 58-72.

Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69(1), 47-57.

Wilson, P. M., Mack, D. E., Blanchard, C. M., & Gray, C. E. (2009). The role of perceived psychological need satisfaction in exercise-related affect. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 183-206.

World Health Organization. (2008). *Review of best practice in interventions to promote physical activity in developing countries*. Background document prepared for the WHO Workshop on Physical Activity and Public Health Beijing, China, held on 24-27 October 2005.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



#### Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία

**Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας:** «Παρέμβαση για βελτίωση της εσωτερικής παρακίνησης σε αθλητές 10-15 ετών»

**Επιστημονικός Υπεύθυνος-η:** Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής Αθλητική Ψυχολογίας, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ, email: sakispap@pe.uth.gr, τηλ.: 2431047012.

Ερευνητές: Γεώργιος Ιωάννου (email: giorgio\_ioannou@hotmail.com; τηλ. 6944044426)

#### **1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας**

Σκοπός είναι η βελτίωση της εσωτερικής παρακίνησης των αθλητών ηλικίας 10-15 ετών μέσα από την εκπαίδευση που θα γίνει στους προπονητές των ακαδημιών και να εξεταστούν τα οφέλη της παρέμβασης. Επιπλέον θα εντοπιστούν και θα συζητηθούν συμπεριφορές των προπονητών πριν και μετά την παρέμβαση. Σκοπός είναι να καλλιεργήσουμε την ποιοτική παρακίνηση των νεαρών αθλητών.

#### **2. Διαδικασία**

Οι συμμετέχοντες θα αξιολογηθούν 2 φορές στις ακαδημίες ποδοσφαίρου των Εκπαιδευτηρίων Μαντουλίδη για περίπου μία ώρα την φορά καθώς και σε κάποια άλλη ακαδημία της Θεσσαλονίκης (ομάδα ελέγχου). Παράλληλα οι προπονητές θα παρακολουθήσουν 8-10 ώρες σεμινάρια με σκοπό να κατανοήσουν, να αφομοιώσουν και κατανοήσουν τις αρχές και τις διαδικασίες για να βελτιώσουν την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών. Οι προπονητές θα βιντεοσκοπηθούν με ειδικό σύστημα παρακολούθησης με σκοπό να εντοπιστούν και συζητηθούν συμπεριφορές που αφορούν την επικοινωνία τους με τα παιδιά. Θα δοθούν δυο ερωτηματολόγια στα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση.

#### **3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις**

Δε θα υπάρξει καμία αλλαγή στο πρόγραμμα των προπονήσεων των παιδιών.

#### **4. Προσδοκώμενες ωφέλειες**

Με την συμμετοχή των προπονητών θα λάβουν πολλές πληροφορίες για τον τρόπο που παρακινούν τα παιδιά και αυτό θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν το κλίμα παρακίνησης και να βελτιώσουν την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών. Επίσης, οι προπονητές θα λάβουν βεβαίωση από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ότι παρακολούθησαν τα συγκεκριμένα σεμινάρια και εκπαιδεύτηκαν πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Θα μπορέσουν μέσα από το σύστημα παρακολούθησης να εντοπίσουν, αξιολογήσουν και να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές τους, ώστε να βελτιώσουν την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών. Τέλος, μέσα από την τεχνική του αυτοδιαλόγου θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους ίδιους εαυτούς τους αλλά και τα παιδιά να έχουν ένα πιο θετικό τρόπο σκέψης.

#### **5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων**

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

#### **6. Πληροφορίες**

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

#### **7. Ελευθερία συναίνεσης**

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

#### **8. Δήλωση συναίνεσης**

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: 24/02/2015  
Ονοματεπώνυμο και υπογραφή  
προπονητή

Υπογραφή ερευνητή

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή  
υπευθύνου

## Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου/ης και έντυπο ένστασης

Οι ακαδημίες του ποδοσφαίρου και της πετοσφαίρισης των Εκπαιδευτηρίων Μαντουλίδη σε συνεργασία με τον κλινικό αθλητικό ψυχολόγο Ιωάννου Γεώργιο θα έχουν ως κυρίαρχο στόχο οι αθλητές-μαθητές τους να κατανοήσουν τη σημασία και τα οφέλη της άσκησης μέσα από τη συμμετοχή τους στον αθλητισμό.

Μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας αυτής ο ρόλος του αθλητικού ψυχολόγου θα είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός, με σκοπό το παιδί να αναπτύξει την αυτοπεποίθηση του, την αυτοεκτίμηση του και την καλύτερη εικόνα του σώματος του μέσα σε ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον. Παράλληλα, το παιδί θα εκπαιδευτεί στη διαχείριση του άγχους κατά τη διάρκεια ενός αγώνα βοηθώντας το με αυτόν τον τρόπο σε περιόδους εξετάσεων και έντονων υποχρεώσεων. Το παιδί θα αναπτύξει την εσωτερική του πειθαρχία, την υπευθυνότητα, την ομαδικότητα, το αίσθημα συνεργασίας αλλά και θα μάθει να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένους ρόλους, που θα τον βοηθήσουν στην ενήλικη ζωή του. Τέλος, ο ρόλος του αθλητικού ψυχολόγου θα είναι να βοηθήσει τον μαθητή-αθλητή να αντιμετωπίζει μόνος του την ήττα και τη νίκη, να αναγνωρίζει το προσωπικό του λάθος και να δημιουργεί θετική εικόνα για τον εαυτό του και για τους συμπαίκτες του.

Οι προπονητές θα ενημερωθούν από τον κλινικό αθλητικό ψυχολόγο κ. Γεώργιο Ιωάννου σχετικά για τον τρόπο που θα πρέπει να εμψυχώνουν τα παιδιά, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να απολαμβάνουν την άσκηση τους. Επίσης, μέσα από την παρακίνηση για συμμετοχή στον αθλητισμό, θα ενισχυθεί η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία, η ευχαρίστηση, η εσωτερική πειθαρχία υιοθετώντας ηθικές στάσεις ζωής. Για τους παραπάνω λόγους και για την ασφαλή εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων οι αθλητές-μαθητές θα συμπληρώσουν ανώνυμα ερωτηματολόγια με σκοπό να κατανοήσουμε τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών ανά ηλικία. Σε βάθος χρόνου θα κληθούν να συμπληρώσουν νέα ανώνυμα ερωτηματολόγια για την πρόοδο της έρευνας.

Οι γονείς των ακαδημιών κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας θα έχουν τη δυνατότητα να συναντήσουν τον κλινικό αθλητικό ψυχολόγο κ. Γεώργιο Ιωάννου στο χώρο του σχολείου. Οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνται κάθε Δευτέρα 15:00-17:00 με σκοπό να συζητηθούν θέματα και να λυθούν απορίες για το παιδί τους στο κομμάτι του αθλητισμού. Αν έχετε κάποια αμφιβολία-ερώτηση για την έρευνα, που θέλετε να συζητήσετε περισσότερο, παρακαλώ πολύ επικοινωνήστε με τον κ. Ιωάννου.

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

Με εκτίμηση,

κ. Φώτης Στεφανίδης, ο Υπεύθυνος των Ακαδημιών Ποδοσφαίρου

κ. Γεώργιος Ιωάννου, Κλινικός Αθλητικός Ψυχολόγος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### I. Ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> Μέτρηση του Προγράμματος (Situational Level):

Φύλο: Μαθητής <input type="checkbox"/> Μαθήτρια <input type="checkbox"/>
Ημερομηνία γέννησης: ____/____/____ Για παράδειγμα, αν γεννήθηκες στις 17 Αυγούστου 1998, παρακαλώ γράψε: <u>17 /Αυγούστου/2005</u>
Ποιο είναι το όνομα της διεύθυνσης κατοικίας σου και της πόλης σου; _____
Ποιά είναι η αγαπημένη σου ποδοσφαιρική ομάδα; _____ το αγαπημένο σου φαγητό; _____
ο αγαπημένος σου τραγουδιστής/τρια; _____ αγαπημένος/η αθλητής/αθλήτρια; _____

### Ερωτηματολόγιο Ευχαρίστησης

(McAuley et al., 1989)

Για κάθε μια από τις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλώ δήλωσε πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς. Καθώς θα απαντάς στις ερωτήσεις, φέρε στο μυαλό σου πώς αισθάνθηκες γενικά τον τελευταίο μήνα τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες που συμμετείγες σε αυτή την ποδοσφαιρική ομάδα.

<b>Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 3-4 εβδομάδων στην ποδοσφαιρική ομάδα...</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Ούτε Συμφωνώ Ούτε</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>
1. Απολάμβανα τις δραστηριότητες του ποδοσφαίρου.	1	2	3	4	5
2. Έβρισκα το ποδόσφαιρο ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5
3. Έβρισκα ότι ο χρόνος περνούσε πολύ γρήγορα καθώς έπαιζα ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
4. Διασκέδαζα πραγματικά όταν έπαιζα ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5

**Ερωτηματολόγιο για την μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά  
με την έμφαση του καθηγητή σε στόχους σε επίπεδο χώρου**  
(Papaioannou, Ath., Kosmidou, E., Tsigilis, N., & Milosis, D, 2007).

**Ενίσχυση του Εγώ:** Ερωτήσεις 3, 6, 10, 14, 18, 22, 25, 30  
**Προστασία του Εγώ:** Ερωτήσεις 1, 4, 7, 11, 15, 19, 26, 28  
**Έμφαση στη Μάθηση:** Ερωτήσεις 9, 13, 17, 21, 24, 29, 31  
**Κοινωνική Αποδοχή:** Ερωτήσεις 2, 5, 8, 12, 16, 20, 23, 27

Στη σημερινή προπόνηση, ο/η προπονητής ...	<i>ΔΙΑ ΦΩ ΝΩ Α ΠΟ ΛΥΤ Α</i>	<i>ΔΙΑ ΦΩ ΝΩ</i>	<i>ΔΕΝ ΕΙΜ ΑΙ ΣΙΓ ΟΥΡ ΟΣ</i>	<i>ΣΥ ΜΦ ΩΝ Ω ΑΠ ΟΛΥ ΤΑ</i>	<i>ΣΥ ΜΦ ΩΝ Ω ΑΠ ΟΛΥ ΤΑ</i>
Με έκανε να ανησυχώ μήπως δεν ήμουν ικανός	1	2	3	4	5
Ήθελε να κάνουμε πράγματα για τα οποία οι άλλοι θα μας αγαπούν	1	2	3	4	5
Ήταν ευχαριστημένος με αθλητές που έδειχναν ικανότεροι από τους άλλους	1	2	3	4	5
Με έκανε να φοβάμαι την αξιολόγηση και να προφυλάσσομαι από αυτή	1	2	3	4	5
Έδειχνε χαρούμενος όταν γι' αυτά που κατορθώναμε στο μάθημα οι άλλοι μας αγαπούσαν	1	2	3	4	5
Φαινόταν ικανοποιημένος με αθλητές που όλοι αναγνώριζαν ότι ήταν οι ικανότεροι	1	2	3	4	5
Συχνά με έκανε να σκέφτομαι για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις ικανότητές μου	1	2	3	4	5
Έδειχνε πολύ ευχαριστημένος όταν προσπαθούσα να μάθω μια άσκηση κάνοντας τους άλλους να μ' αγαπούν	1	2	3	4	5
Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος όταν κάποιος παρουσίαζε βελτίωση μετά από σκληρή προσπάθεια	1	2	3	4	5
Ήθελε να αγωνιζόμαστε να αποδείξουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους	1	2	3	4	5
Με έκανε ν' αποφεύγω ερωτήσεις που πιθανά να γινόταν αιτία να με κοροϊδέψουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
Έδειχνε να πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω καλά μια άσκηση ή ένα παιχνίδι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	1	2	3	4	5

Χαιρόταν περισσότερο όταν βελτιώνα τις ικανότητές μου σε μια άσκηση ή ένα παιχνίδι που δεν ήμουν και τόσο καλός	1	2	3	4	5
Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος με τους αθλητές που τα κατάφερναν καλύτερα από τους άλλους	1	2	3	4	5
Συχνά με έκανε να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο στο μάθημα	1	2	3	4	5
Ήταν χαρούμενος όταν μ' αυτά που κατάφερνα να κάνω γινόμουν αγαπητός στους συναθλητές μου	1	2	3	4	5
Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος όταν βελτιώνα τις ικανότητές μου σε ασκήσεις και παιχνίδια μετά από σκληρή προσπάθεια	1	2	3	4	5
Επαινούσε τους αθλητές που έδειχναν ικανότεροι από τους άλλους	1	2	3	4	5
Συχνά με έκανε να σκέφτομαι πώς να φυλάγομαι στο μάθημα από αρνητική αξιολόγηση των ικανοτήτων μου	1	2	3	4	5
Του άρεσε να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	1	2	3	4	5
Αισθανόταν απόλυτη ικανοποίηση με τον/την κάθε αθλητή που βελτιώνει τις ικανότητές του	1	2	3	4	5
Είχε σαν αρχή ότι έπρεπε να αποδεικνύουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους στα παιχνίδια και στις ασκήσεις	1	2	3	4	5
Ένοιωθε υπέροχα όταν μ' αυτά που μάθαινα στην προπόνηση οι άλλοι μ' αγαπούσαν	1	2	3	4	5
Πρόσεχε ιδιαίτερα στο κατά πόσο βελτιωνόμουν στις ασκήσεις	1	2	3	4	5
Με πρόσεχε μόνο όταν έφερνα καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους	1	2	3	4	5
Με έκανε ν' αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις που μπορεί να σχολίαζαν αρνητικά τις ικανότητές μου	1	2	3	4	5
Χαιρόταν πραγματικά όταν πετύχαινα υψηλές επιδόσεις και κέρδιζα την αγάπη όλων	1	2	3	4	5
Μου έβαζε συνέχεια στο μυαλό ότι έπρεπε να προσέχω για το πώς οι ικανότητές μου φαινόταν στους άλλους	1	2	3	4	5
Επέμενε ότι τα λάθη σε παιχνίδια και ασκήσεις μας βοηθούν να βρίσκουμε τις αδυναμίες μας και να βελτιώνουμε τις ικανότητές μας	1	2	3	4	5
Ενθουσιαζόταν με τους αθλητές που φαινόταν ικανότεροι/ες από τους άλλους	1	2	3	4	5
Φρόντιζε να βεβαιωθεί ότι οι αθλητές παρουσίαζαν βελτίωση σε κάποια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε άλλη	1	2	3	4	5

**Ερωτηματολόγιο Ψυχολογικών Βασικών Αναγκών της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού  
(SDT; Deci & Ryan, 1985; 2000)**

**Αυτονομία** (Standage et. al., 2005): Ερωτήσεις 1, 4, 7, 10, 14

**Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα** (McAuley et al., 1989): Ερωτήσεις 2, 5, 8, 11, 13, 15

**Σχέσεις με τους άλλους** (Richer & Vallerand, 1998): Ερωτήσεις 3, 6, 9, 12

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τα γενικά αισθήματα και τις εμπειρίες που είχες στην ποδοσφαιρική σου ομάδα τον προηγούμενο μήνα (π.χ., τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες).

Κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μήνα, σε αυτή την ομάδα...	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Αποφάσισα σε ποιες ασκήσεις ήθελα να εξασκηθώ.	1	2	3	4	5
2. Νόμιζα ότι ήμουν αρκετά καλός/η στο ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
3. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με υποστήριζαν.	1	2	3	4	5
4. Είχα γνώμη σχετικά με το ποιες δεξιότητες ήθελα να εξασκήσω στο ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
5. Ήμουν ικανοποιημένος/η με αυτά που έκανα στο ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
6. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με καταλάβαιναν.	1	2	3	4	5
7. Ήταν επιλογή μου να παίξω ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
8. Ήμουν επιδέξιος/α (πολύ καλός) στο ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
9. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι άκουγαν την άποψή μου.	1	2	3	4	5
10. Ένιωσα ελεύθερος να κάνω κάποια πράγματα με το δικό μου τρόπο.					
11. Αισθάνθηκα πολύ ικανός.	1	2	3	4	5
12. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι μου έδιναν αξία.	1	2	3	4	5
13. Αισθάνθηκα ότι είχα πολύ καλή απόδοση.	1	2	3	4	5
14. Είχα κάποιες επιλογές για ό,τι έκανα.	1	2	3	4	5
15. Νομίζω ότι τα πήγα αρκετά καλά.	1	2	3	4	5

## II. Ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> Μέτρηση του Προγράμματος (Situational Level):

1. Ημερομηνία γέννησης: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Για παράδειγμα, αν γεννήθηκες στις 17 Αυγούστου 1998, παρακαλώ γράψε: 17  
/Αυγούστου/1998

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

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

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

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

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

6. Ποιό είναι το όνομα της ομάδας σου που παίζεις/προπονείσαι σήμερα;

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

8. Κατά μέσο όρο, πόσες ώρες την εβδομάδα προπονείσαι και παίζεις για την ομάδα σου σε μια αγωνιστική περίοδο; \_\_\_\_ ώρες

9. Ποιο είναι το όνομα του κύριου προπονητή σου στην ομάδα που αγωνίζεσαι/ προπονείσαι σήμερα;

Το όνομα του κύριου προπονητή της ομάδας μου είναι \_\_\_\_\_

10. Κατά μέσο όρο, πόσες ώρες την εβδομάδα περνάς με τον προπονητή σου; \_\_\_\_ ώρες

11. Ποιά είναι η αγαπημένη σου π

οδοσφαιρική ομάδα; \_\_\_\_\_ το αγαπημένο σου φαγητό; \_\_\_\_\_

ο αγαπημένος σου τραγουδιστής/τρια; \_\_\_\_\_ αγαπημένος/η

αθλητής/αθλήτρια; \_\_\_\_\_

**Ερωτηματολόγιο Ψυχολογικών Βασικών Αναγκών της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού**  
(SDT; Deci & Ryan, 1985; 2000)

**Αυτονομία** (Standage et al., 2005): Ερωτήσεις 1, 4, 7, 10, 14

**Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα** (McAuley et al., 1989): Ερωτήσεις 2, 5, 8, 11, 13, 15

**Σχέσεις με τους άλλους** (Richer & Vallerand, 1998): Ερωτήσεις 3, 6, 9, 12

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τα γενικά αισθήματα και τις εμπειρίες που είχες στην ποδοσφαιρική σου ομάδα τον προηγούμενο μήνα (π.χ., τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες).

Κατά τη διάρκεια <u>του προηγούμενου μήνα</u> , σε αυτή την ομάδα...	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Απολύτως	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Αποφάσισα σε ποιες ασκήσεις ήθελα να εξασκηθώ.	1	2	3	4	5
2. Νόμιζα ότι ήμουν αρκετά καλός/η στο ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
3. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με υποστήριζαν.	1	2	3	4	5
4. Είχα γνώμη σχετικά με το ποιες δεξιότητες ήθελα να εξασκήσω στο ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
5. Ήμουν ικανοποιημένος/η με αυτά που έκανα στο ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
6. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με καταλάβαιναν.	1	2	3	4	5
7. Ήταν επιλογή μου να παίζω ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
8. Ήμουν επιδέξιος/α (πολύ καλός) στο ποδόσφαιρο.	1	2	3	4	5
9. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι άκουγαν την άποψή μου.	1	2	3	4	5
10. Ένιωσα ελεύθερος να κάνω κάποια πράγματα με το δικό μου τρόπο.					
11. Αισθάνθηκα πολύ ικανός.	1	2	3	4	5
12. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι μου έδιναν αξία.	1	2	3	4	5
13. Αισθάνθηκα ότι είχα πολύ καλή απόδοση.	1	2	3	4	5
14. Είχα κάποιες επιλογές για ό,τι έκανα.	1	2	3	4	5
15. Νομίζω ότι τα πήγα αρκετά καλά.	1	2	3	4	5



## Ερωτηματολόγιο Στόχων Επίτευξης

(TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire; Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992)

**Προσανατολισμός στη Δουλειά:** Ερωτήσεις 2, 5, 7, 8, 10, 12, 13

**Προσανατολισμός στο Εγώ:** Ερωτήσεις 1, 3, 4, 6, 9, 11

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

Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο ποδόσφαιρο όταν ...	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Είμαι ο μόνος/η που μπορεί να κάνει μία άσκηση.	1	2	3	4	5
2. Μαθαίνω μία νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να θέλω να προπονηθώ περισσότερο.	1	2	3	4	5
3. Μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους συμπαίκτες μου.	1	2	3	4	5
4. Οι άλλοι δε μπορούν να τα κάνουν τόσο καλά όσο εγώ.	1	2	3	4	5
5. Μαθαίνω κάτι που είναι διασκεδαστικό να το κάνω.	1	2	3	4	5
6. Οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα (δεν τα πάνε καλά) ενώ εγώ όχι.	1	2	3	4	5
7. Μαθαίνω μία νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά.	1	2	3	4	5
8. Εργάζομαι/ προπονούμαι πραγματικά σκληρά.	1	2	3	4	5
Είμαι ο καλύτερος παίκτης στη θέση που παίζω (π.χ., σκοράρω τα περισσότερα γκολ, ή σώζω τις περισσότερες φάσεις, ή κάνω τις καλύτερες πάσες, ή κάνω τα καλύτερα τάκλιν).	1	2	3	4	5
10. Κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να προπονηθώ περισσότερο.	1	2	3	4	5
11. Είμαι ο καλύτερος/η.	1	2	3	4	5
12. Μία άσκηση που μαθαίνω νιώθω ότι την κάνω πραγματικά σωστά.	1	2	3	4	5
13. Κάνω ότι καλύτερο μπορώ.	1	2	3	4	5

## Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικής Ζωτικότητας

(Subjective Vitality; Ryan & Frederick, 1997)

Παρακάτω υπάρχει ένας αριθμός ερωτήσεων που σχετίζονται με την καθημερινή σου ζωή (π.χ. οτιδήποτε κάνεις), όχι συγκεκριμένα για την συμμετοχή σου στο ποδόσφαιρο. Παρακαλώ δήλωσε το βαθμό που συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω ερωτήσεις. Φέρτε στο μυαλό σας πώς αισθανθήκατε ΓΕΝΙΚΑ τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες.

<u>Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 3-4 εβδομάδων στην καθημερινή μου ζωή...</u>	Διαφων ώ	Διαφων ώ	Ούτε Συμφων ώ Ούτε	Συμφων ώ	Συμφων ώ
1. Αισθανόμουν γεμάτος/η ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
2. Είχα μεγάλα κέφια.	1	2	3	4	5
3. Έβλεπα αισιόδοξα την κάθε μέρα.	1	2	3	4	5
4. Σχεδόν πάντα αισθανόμουν εγρήγορση και επαγρύπνηση.	1	2	3	4	5
5. Αισθανόμουν ότι είχα πολύ ενέργεια.	1	2	3	4	5

## Ερωτηματολόγιο Άγχους

(Sport Anxiety Scale-2 (SAS-2).; Smith, R.E., Cumming, S.P., & Smoll, F.L. (2006)

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
<p>Πολλοί παίκτες/τριες αισθάνονται ένταση ή εκνευρίζονται πριν ή κατά τη διάρκεια των αγώνων. Αυτό συμβαίνει ακόμα και στους επαγγελματίες αθλητές. Παρακαλώ διάβασε κάθε ερώτηση. Κατόπιν, κύκλωσε τον αριθμό που εκφράζει <b>το πώς αισθανόσουν συνήθως πριν ή κατά τη διάρκεια, που συμμετείχες σε αγώνες στο ποδόσφαιρο τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες</b>. Σε παρακαλώ πολύ να είσαι όσο το δυνατόν πιο ειλικρινής μπορείς.</p>					
<p><b>Πριν ή κατά τη διάρκεια που έπαιξα αγώνες για την ομάδα μου τις προηγούμενες 3-4 εβδομάδες...</b></p>					
1. Φοβόμουν ότι δεν θα έπαιζα καλά.	1	2	3	4	5
2. Φοβόμουν ότι θα απογοητεύα κάποιους άλλους.	1	2	3	4	5
3. Φοβόμουν ότι δεν θα έπαιζα όσο καλύτερα μπορούσα.	1	2	3	4	5
4. Φοβόμουν ότι θα έπαιζα άσχημα.	1	2	3	4	5
5. Φοβόμουν ότι θα τα πήγαινα χάλια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	1	2	3	4	5